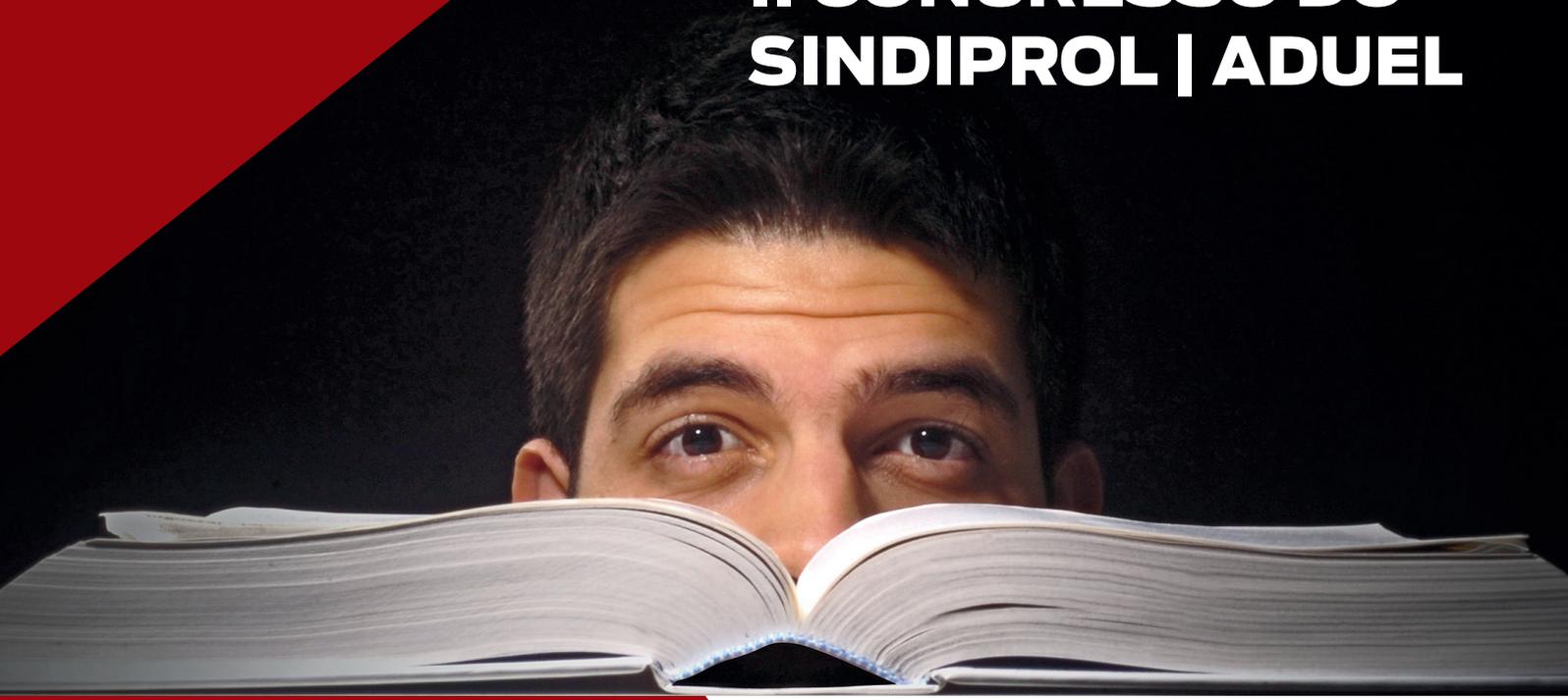


**II CONGRESSO DO
SINDIPROL | ADUEL**



**QUE AUTONOMIA
QUEREMOS?**

Caderno
DO CONGRESSO



**SINDIPROL
ADUEL**

II CONGRESSO DO SINDIPROL | ADUEL

9 DE NOVEMBRO DE 2013

Caderno DO CONGRESSO



SINDIPROL
ADUEL

Expediente

Este Caderno é uma publicação do Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região - SINDIPROL/ADUEL.

sindicato@sindiproladuel.org.br

www.sindiproladuel.org.br

Jornalista Responsável:

Murilo Pajolla MTB 9845/PR

Diagramação e Projeto Visual:

Faticulo Andreo Monteiro

Impressão: PlanoGráfica

Tiragem: 300 exemplares

Sede

Praça La Salle 83 - Jardim Canadá

CEP: 86020-510

Londrina - Paraná - Brasil

Fone: 43 3324-3995

Sub-sede Campus

Rodovia Celso Garcia Cid - PR445 Km 380 - Campus Universitário

CEP: 86051-990

Londrina - Paraná - Brasil

Fone: 43 3328-4549

DIRETORIA EXECUTIVA

Presidente:

Nilson Magagnin Filho

Vice Presidente:

Valdir Anhucci

1º Secretária:

Maria Inês Nobre Ota

2ª Secretário:

Renato Lima Barbosa

1º Tesoureira:

Silvia Alapanian

2º Tesoureiro:

Sinival Osório Pitaguari

Diretor de Comunicação:

Evaristo E. Colmán Duarte

SUPLENTES

1º Suplente:

Alcides J. Sanches Vergara

2º Suplente:

Ricardo Ralisch

3º Suplente:

Eliel Ribeiro Machado

4º Suplente:

Gilson Jacob Bergoc

5º Suplente:

Vanerli Beloti

6º Suplente:

João Vicente Hadich Ferreira

CONSELHO FISCAL

1º Conselheiro:

Otavio J. G. Abi Saab

2º Conselheiro:

Nelson Yasuo Fujita

3º Conselheiro:

José Mangilli Junior

SUPLENTES

1º Suplente:

Cristiano Medri

2º Suplente:

Taise F. C. Nishikawa

3º Suplente:

Alexandre Bonetti Lima

Índice

Apresentação	9
O Acórdão	11
Transcrição da palestra “O outro lado da Autonomia da Unesp”	14
João da Costa Chaves, presidente da ADunesp	
Reforma Universitária de Córdoba, 90 Anos: Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista.....	28
Roberto Leher, ex-presidente do Andes-SN	
Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria	33
Roberto Leher	
Autonomia e Democracia na Universidade	53
Alcides Vergara, Evaristo Colmán, Alexandre Bonetti e Silvia Alapanian	

Apresentação

O II Congresso do Sindiprol/Aduel é realizado num momento em que as IEES do Paraná enfrentam duras ameaças à sua Autonomia. Embora esta Autonomia via-de-regra sofresse restrições e fosse limitada pelo Executivo, é inegável que sob o governo Beto Richa o autogoverno sofreu um grande retrocesso.

Hoje combinam-se os impactos da orientação privatizante do Estado brasileiro na educação (PROUNI, SINAES, EaD, etc.) com o afrouxamento do brio autonomista na comunidade universitária, o que se manifesta sob a forma de passiva adaptação às modalidades privatistas impostas à gestão e funcionamento acadêmicos. É nesse contexto que a ofensiva do governo Beto Richa ganha aliados internos

O Sindiprol/Aduel colocou-se na linha de frente da resistência às iniciativas mais abertamente anti-autonomistas perpetradas pelo Governo desde início deste ano, chamando mobilizações, debates, informando e buscando estender a todo o estado a reação contra as intenções do Executivo. Contudo, é necessário reconhecer que não há um movimento coeso em defesa da Autonomia Universitária, o que favorece as intenções governamentais e dos setores interessados em se apropriar do controle desta instituição.

A pretexto de conceder Autono-

mia, o Governo criou um grupo de trabalho que, inspirado no modelo das universidades paulistas, imagina formular um mecanismo de financiamento que retire a responsabilidade do Estado na manutenção e expansão das IEES no Paraná. É claro que, neste modelo, a alta burocracia seria reforçada, conforme ocorre em São Paulo, e a democracia interna tenderia a ser mais restrita ainda.

Por isso escolhemos como tema do nosso II Congresso QUE AUTONOMIA QUEREMOS? Pois ficou evidente, durante este ano de enfrentamentos, a necessidade de qualificar a compreensão coletiva acerca deste assunto, para dar um sólido fundamento às lutas que teremos de enfrentar para defender a universidade pública e gratuita.

Para isso convidamos o Professor Roberto Leher, ex-presidente do ANDES-SN e estudioso da universidade, a proferir a palestra central do Congresso. Publicamos também neste caderno o Acordão em que se materializou a decisão do Tribunal de Justiça em 1992, favoráveis à UEL e UEM contra o governo do Estado, reafirmando a vigência do art. 207 da Constituição Federal.

Segue também a transcrição da palestra do Professor João Chaves, presidente da ADUNESP, proferida no dia 19 de agosto deste ano a convite do nosso

Sindicato, na qual desmistifica o modelo da chamada autonomia das universidades paulistas e questiona o retrocesso na democracia interna que provocou a implantação daquele modelo.

Publicamos também dois densos artigos do Professor Roberto Leher sobre o tema da Autonomia Universitária: “Reforma Universitária de Córdoba, 90 Anos: Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista” e “Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria” com a intenção de subsidiar os debates que pretendemos realizar no Congresso e posterior a ele.

Finalmente apresentamos uma tese assinada por diretores do Sindiprol/Aduel que reflete, em parte, a perspectiva da diretoria do sindicato quanto aos desafios postos na defesa da Universidade Pública no enfrentamento concreto das iniciativas do Governo do estado e às formas de privatização e apropriação dos espaços acadêmicos e administrativos que ocorrem nos dias de hoje.

Nossa intenção é que o Congresso sirva para ampliar o debate em todas as universidades do Paraná e fortaleça os setores comprometidos com a sua defesa.

**A diretoria
Novembro de 2013**

O Acórdão

Decisão judicial
citada na apresentação

TRIBUNAL DE JUSTIÇA

IMPETRANTES: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. IMPETRADOS:

- 1) SECRETÁRIO DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO;
- 2) SECRETÁRIO DE ESTADO DA FAZENDA;
- 3) SECRETÁRIO DE ESTADO DO PLANEJAMENTO.

RELATOR: DESEMBARGADOR SYDNEY ZAPPA, VENCIDO.

RELATOR PARA O ACÓRDÃO: DESEMBARGADOR WILSON REBACK.

MANDADO DE SEGURANÇA. UNIVERSIDADE. AUTONOMIA. ART. 207, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E ART. 180, DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. LEI ESTADUAL Nº 9.663/91. INGERÊNCIA EXTERNA DE OUTRAS ENTIDADES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. SEGURANÇA CONCEDIDA. - Preceituando o art. 207 da Constituição Federal, reproduzido no art. 180, da Constituição Estadual, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial nas Universidades, não pode a Administração pública inibir ou interferir naquela autogestão administrativa ditando normas que embarquem ou impeçam, tais como análise prévia de custos e a implantação no sistema integrado de pagamento do Estado para liberação de pagamento de pessoal. - Ao Estado não se nega a fiscalização, pelos mecanismos adequados, das dotações orçamentárias, mas sem ingerência da autonomia administrativa e financeira das Universidades Estaduais, constitucionalmente assegurada.

Vistos, relatos e discutidos estes autos nº 20.599-8, de mandado de segurança, de Curitiba, sendo impetrantes a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá e impetrados os senhores Secretário de Estado da Administração, Secretário de Estado da Fazenda e Secretário do Estado do Planejamento.

I- Trata-se de mandado de segurança impetrado pelas Universidades Es-

taduais de Londrina e de Maringá, com pedido liminar, contra atos praticados pelos Senhores Secretários de Estado da Administração, da Fazenda e do Planejamento, bem exposto no ilustrado Parecer da douta Procuradoria Geral de Justiça, a seguir transcrito:

“1. As Universidades Estaduais de Londrina e Maringá, através do presente “writ”, pleiteiam a concessão da segurança, com pedido de liminar, em caráter preventivo e repressivo, contra atos praticados pelos Exmos. Srs. Secretários Estaduais das Pastas de Administração, Fazenda e Planejamento, que estariam ferindo o direito líquido e certo dos impetrantes, consubstanciado no art. 207, da Constituição Federal, art. 180, da Constituição Estadual e art. 4º, da Lei Estadual nº 9.663, de 16.06.91, que as transformou em autarquias especiais. Dizem as impetrantes que “referido ato de conteúdo impregnado de ameaça a direito subjetivo (líquido e certo), das impetrantes é veiculado através de telex (doc. 01), e traz a toda evidência “periculum in mora”, eis que encontra-se vazando nas seguintes determinações: “Encaminho a Vossa Senhoria, para conhecimento e providência cabíveis telex recebido, nesta data, das Secretarias de Administração, Fazenda e Planejamento cujo teor abaixo retransmitimos: “ Solicitamos comunicar às Instituições de Ensino Superior, exceto FunFAFI, que não haverá a liberação de pagamento de pessoal a partir do mês de fevereiro, sem que haja implantação no SIP e a análise prévia do custo. Tal

determinação é consequência das orientações já emanadas a partir de setembro de 1991” (fls. 1/2- TJ). Prosseguem dizendo que o ato acima mencionado, assim como outros que relaciona às fls. 7/9 TJ (Decretos, Resoluções, Avisos e Ofícios) “inibem a autogestão administrativa, pertinente às impetrantes, transferindo o comando ao Governo Central. Tal constrição cria sérios embaraços à dinâmica diuturna das IES, gerando toda sorte de dificuldades, inclusive no setor docente” (fls. 9 TJ).

Na seqüência, alegam que “dia 26 de fevereiro, do corrente, as impetrantes, através de seus Reitores, dirigiram-se à Secretaria de Estado da Indústria e Comércio, Ensino Superior e Ciência e Tecnologia e foram informados que o pagamento estava sustado pela ausência de cadastramento tendente à implantação no SIP. Todavia, após exaustivas negociações ficou deliberado que se as impetrantes iniciassem o cadastramento seria o numerário transferido. Tais negociações produziram intenso desgaste físico e mental pelas implicações decorrentes. Superada a iminência deste autêntico atentado à autonomia das IES a constrição persiste, razão pela qual pleiteia-se, nesta exordial, a concessão do “writ” em duplo efeito, vale dizer: preventivo e repressivo, pelas razões até aqui explicitadas” (fls. 13 TJ). E, finalmente, requerem a concessão de segurança, “no sentido de que cesse a prática de tais atos e seja garantido o normal funcionamento das impetrantes, direito líquido e certo das mesmas, face as

leis e as disposições constantes das Constituições Federal e Estadual” (fls. 14 TJ). As autoridades impetradas prestam as informações de fls. 128/140 TJ, argüindo duas preliminares. Na primeira, apontam a inépcia da inicial, por falta de pedido (art. 295, parágrafo único, I, do CPC). Na segunda, alegam ilegitimidade passiva, argumentando que “os atos administrativos do governo do Estado” elencados no item 3, letras “a” e “x” são leis, decretos, resoluções e circulares. O telex referido logo no início da inicial está assinado pelo Diretor Geral da Secretaria de Indústria e Comércio, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia SETI, sendo questionável a indicação dos Secretários que assinam esta informação como autoridades competentes- legítimas a figurar como sujeitos passivos da impetração. No mérito, sustentam a ausência de ato abusivo causador de lesão ou ameaça de lesão a direito líquido e certo das impetrantes, que, como Autarquias, devem submeter-se ao rol de exigências, formalidades, controles e normas relativas à administração Pública, “ex vi”, do art. 37, da Constituição Federal. A liminar foi indeferida, através do r. despacho de fls. 147 TJ.”

Ouvida, a douta Procuradoria Geral de Justiça, em Parecer da lavra do eminente Procurador Francisco Borba Forbes de Sá, opinou pelo desacolhimento das preliminares e pela denegação da segurança, pelo mérito.

II- No que concerne às preliminares, realmente não ensejam acolhimento, merecendo destaque o já aludido parecer do Ministério Público: “Inicialmente, quanto à argüição de inépcia da inicial, a mesma não procede. Na verdade, segundo se colhe em J.J. Calmon de Passos, a “falta de pedido”, referida no art. 295, parágrafo único, inciso I, do CPC, deve ser entendida não só como ausência total do pedido, como também a “formulação ininteligível ou insuscetível de cognição do pedido” (comentários ao código de Processo Civil, 3ª edição, vol III, pág. 288). No caso em apreço, lendo-se a inicial, vê-se que a mesma contém pedido e este é plenamente inteligível. É evidente que os impetrantes estão pleiteando a concessão de segurança para que as autoridades impetradas abstenham-se de praticar atos como aquele referido no telex de fls. 17 TJ, que, segundo as reque-

rentes, estariam ferindo a autonomia das Universidades Estaduais. Sendo o pedido inteligível não há que se falar em inépcia da inicial. Não procede, também a alegação de ilegitimidade passiva. Com efeito, as autoridades impetradas não negam em suas informações, terem expedido a determinação contida no telex de fls. 17 TJ. Por outro lado, é claro que o Diretor Geral da Secretaria de Estado da Indústria e Comércio não pode ser apontada como coatora neste “mandamus”, por isso que se limitou, única e exclusivamente, a comunicar às impetrantes a ordem emanada das secretarias de Administração, Fazenda e Planejamento. Caso os impetrados tivessem se utilizado do Diário Oficial para fazer a comunicação contida no telex de fls. 17, não poderia, certamente, o Diretor da Imprensa Oficial ser apontado como autoridade coatora.”

III- Quanto ao mérito, porém, em que pese espeito que merecem as aqui mui dignas autoridades impetradas culto Procurador de Justiça que oficiou na causa, a concedida segurança impõem-se, pois os atos impugnados efetivamente ringem as disposições constitucionais que asseguram a autônomas Universidades, independentemente de sua caracterização a fundação ou autarquia. Preceitua o art. 207 da Constituição Federal “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. A Constituição do Estado, em seu artigo 180, dispõem de modo idêntico, acrescentando, no parágrafo único deste artigo que “as instituições de ensino superior atenderão, através de suas atividades de pesquisa e extensão, a finalidades sociais e tornarão públicos seus resultados”. Já o art. 181, da mesma Carta, preceitua: “As instituições de ensino superior do Estado terão recursos necessários à manutenção de pessoal, na lei orçamentária do exercício, em montante não inferior, em termos de valor real, ao do exercício anterior.” A lei Estadual nº 9.663/91, que promoveu a transformação das impetrantes em autarquias, - até então fundações, - reproduziu, no art. 4º, exatamente a disposição do art. 180 da Constituição Estadual, reafirmando a autonomia das Universidades. Tais preceitos constitucionais e legais não poderiam

ter sido adotados pelos legisladores com alcance idêntico às normas atinentes à administração pública em geral. O intuito do Constituinte foi, exatamente, assegurar às universidades a autonomia necessária para que sejam atingidos os princípios também constitucionais, alusivos à educação. Retirou as universidades dos azares e percalços atinente à administração pública, reservando-lhes papel que extrapola as normas do serviço público resguardando-as da submissão a concepções de um momento político determinado e passageiro. A autonomia constitucionalmente assegurada às universidades, impede o controle pretendido através dos atos impugnados- implantados no Sistema Integrado de Pagamento (SIP) e análise prévia de custo, que, conseqüentemente, infringem as disposições em questão. As Universidades Estaduais do Paraná são autarquias, mas autarquias de natureza especial, porque a norma constitucional lhes assegura a autonomia, não só didático-científica, mas também de gestão financeira e patrimonial. Autonomia de gestão financeira e patrimonial significa que a própria entidade vai gerir seus recursos, aplicando-os de acordo com as próprias prioridades e administrando seu patrimônio sem ingerências outras. Autonomia quer dizer faculdade de governar a si mesmo ou autogoverno. É certo que os recursos necessários, fornecidos pelo Estado do Paraná, devem atender as normas orçamentárias, mas o Estado dispõe de mecanismos adequados de fiscalização, que não incluem a possibilidade de gestão financeira. A verba orçamentária, outrossim, não pode constituir-se em instrumento de pressão. O ato impugnado, reproduzido no documento de fls. 17, implica em lesão a direito líquido e certo das impetrantes, com invidiosa ameaça consistente na assertiva de que, sem que houvesse “implantação no SIP e a análise prévia de custo” não haveria liberação de pagamento. As Constituições Federal e Estadual asseguram autonomia às universidades, fundada em valores maiores que elas devem proporcionar. Salienta José Afonso da Silva, com base em comentários elaborados pelo Prof. Anísio Teixeira, que a norma constitucional não poderia ser diferente: “Se se consagrou a liberdade de apreender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a

arte e o saber, como um princípio basilar do ensino (art. 206, II), a coerência exigia uma manifestação normativa expressa em favor da autonomia das Universidades, autonomia que não é apenas a independência da instituição universitária, mas a do próprio saber humano, pois as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isto precisam viver a atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestre e discípulos, casando a experiência de uns como o ardor e a mocidade de outros. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e pesquisa, mas

sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão.” (Curso de Direito Constitucional Positivo- ed. R. T., 1990, págs. 703/704). Finalmente, não é demais ressaltar que a norma do art. 207 da Constituição Federal, dando plena autonomia às Universidades, não encontra paralelo nas Constituições anteriores, de 1946 e 1967/1969, tratando-se de evidente inovação, não tendo sido inserida na Carta de 1988 por simples acidente, mas deliberadamente, como acima ficou salientado. Norma nova que, oxalá seja bem interpretada e utilizada pelos poderes públicos, e por elas, Universidades. Diante do exposto: Acordam os Juízes Integrantes do 2º Grupo de Câmaras Cíveis do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, por maioria

de votos, em conceder a segurança para o fim de garantir as impetrantes o direito de livre e normal funcionamento, sem a ingerência dos impetrados consubstanciada nos atos impugnados. Custas, como lei.

Curitiba, 28 de maio de 1992.

RONALD ACCIOLY- Presidente, sem voto
SYDNEY ZAPPA- relator, vencido
WILSON REBACK - relator do acórdão com voto vencedor
OSWALDO ESPÍNDOLA- vencido
Participaram do julgamento, acompanhando o voto do Desembargador Wilson Reback os eminentes Desembargadores CARLOS RAITANI e TROIANO NETTO e a eminente Juíza Convocada Doutora DENISE ARRUDA.

O outro lado da autonomia da UNESP¹

Em primeiro lugar, um bom dia a todos, eu queria agradecer ao convite dos companheiros aqui da UEL pra vir aqui. Acho que é de grande importância a solidariedade entre os sindicatos, e os trabalhadores das universidades, pra que a gente possa manter um movimento que faça frente às políticas oficiais na esfera das universidades públicas. Eu vou falar acerca de como se deu o processo chamado de autonomia das universidades públicas paulistas, em especial alguma coisa que aconteceu na UNESP. Então eu começo com uma dúvida: será que será, autonomia? Que diabo é isso?

Então, antes da autonomia, qual era a nossa luta? Era a luta por recursos financeiros junto ao Estado, na Assembleia Legislativa, durante a discussão do orçamento do Estado, havia um movimento conjunto com o funcionalismo público por aumento salarial. Na verdade, o movimento reunia todas as instâncias do funcionalismo público; saúde, educação, e nós reivindicávamos diretamente do governo do estado, da Assembleia Legislativa na lei de diretrizes orçamentárias, os nossos reajustes salariais. Em 1988 houve 60 dias de greve por salários e mais verbas para as universidades, e nós ganhamos o SOS universidade, que era um conjunto de notáveis que fez algumas manifestações, em prol das universidades públicas paulistas, e veio então a Constituição de 1988 e em seguida o decreto da autonomia das universidades, de janeiro de 1989.

A constituição de 88, no seu artigo 207 diz que as universidades gozam de autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Isso foi um avanço em termos do que vimos antes, e serviu para estabelecer uma base, um referencial e um respaldo legal para poder alicerçar as nossas lutas. Veio também um decreto do governador de São Paulo de então, Orestes Quércia, e nesse decreto da autonomia das universidades públicas paulistas, houve a imposição de que 8,4% da arrecadação do ICMS seria destinado às três universidades pú-

blicas paulistas e que as sustentaria.

Na verdade, essa autonomia, como vocês sabem, e como o próprio reitor afirmou aqui outro dia, não significa soberania. A gente não pode dentro da universidade criar uma lei que permita que a gente faça qualquer coisa que as leis, que a Constituição enfim não permita. A gente não pode, por exemplo, criar uma lei que nos permita torturar o reitor ou coisas do gênero (sic). Porque não é possível. Não temos essa soberania.

A autonomia, é claro, restringe-se a esfera específica da universidade, é uma autonomia didática, científica e administrativa, por isso pressupõe-se que a universidade tenha liberdade para propor linhas de atuação didática, para propor os caminhos de sua atuação científica, e que tenha liberdade para poder organizar essas coisas de uma maneira que considera admirativamente adequada. O decreto de São Paulo inclui autonomia financeira. Então foi definido o primeiro percentual de ICMS, na lei de diretrizes orçamentárias, que foi 8,4%, em 1989. Evidentemente que isso não era suficiente pra nós, que foi uma conta feita na média dos últimos três anos, sendo que no ano de 1989, no governo o aporte de recursos para as três universidades públicas paulistas foi de 11 % do ICMS, e é essa a nossa briga até hoje, solicitando 11% do ICMS. Em 91 nós conseguimos subir, depois de uma greve muito longa, para 9%, e em 1994, para 9,57%. Permanece em 9,57% até agora, e nós lutamos por 11% do ICMS. Na verdade, as vantagens da autonomia são, o fato de você ter uma autonomia financeira, possibilidade de planejamento das atividades da universidade, a partir de uma perspectiva histórica da atividade econômica, implementar projetos internos, realocar distribuição de recursos. Realocar distribuição de recursos no seguinte sentido: nos termos um orçamento, uma peça orçamentária, e essa peça orçamentária nós podemos fazer mudanças de rubrica, dentro da própria universidade, não é necessário que qualquer outro órgão externo que nela possa interferir, e

isso é parte fundamental da autonomia, você poder tirar recursos de uma determinada rubrica e transferir para outra rubrica, podemos ter um reajuste salarial diferenciado. Isso é bom porque em geral, desgraçadamente, o reajuste que é dado para os funcionários públicos, geralmente é muito baixo. E a universidade pode ter um reajuste diferenciado do resto do funcionalismo público, e em geral tem sido muito maior depois da autonomia.

E foi criado o CRUESP. O que é o CRUESP? O conselho de reitores das universidades públicas paulistas. As universidades públicas paulistas são as três: a USP, a UNESP, e a UNICAMP. O CRUESP, em princípio, ele era constituído pelos três reitores, mais o secretário de governo e o secretário da educação. Que nunca compareceram a nenhuma reunião do CRUESP que eu tenha notícia. As reuniões do CRUESP, das quais eu participei, sempre estiveram presentes apenas os reitores das três universidades públicas, e eu não tenho notícia de que em qualquer outra reunião tenha comparecido qualquer outra pessoa. A presidência do CRUESP sempre foi rodiziada entre os três reitores das universidades públicas paulistas. Quais são as desvantagens?

Primeiro a ideia de que nossa autonomia foi boa do ponto de vista de contenção de recursos, quer dizer, foi pela média dos últimos três anos, e não pelo recurso que tinha sido destinado à universidade no último ano que foi de 11%, portanto houve uma diminuição de recursos da universidade com o decreto de autonomia. E mais do que isso, a autonomia veio com a imposição de que algumas faculdades fossem incorporadas a UNESP, no caso. Uma delas foi Bauru, que tinha uma universidade, e Presidente Prudente, e que ficassem cobertas pelo mesmo orçamento que cobria a universidade sem essas duas. A UNESP, ela tem uma história complicada, quer dizer, ela foi criada a partir da junção de um conjunto grande de institutos isolados do Estado de São Paulo, que tinham sido criados com finalidades locais, e de

acordo com as forças políticas locais, os barões do café, enfim pra que pudessem qualificar os seus filhos, não terem que ir pra Europa, então faziam os cursos aqui, e para fornecer mão de obra especializada para a industrialização do Estado de São Paulo.

A autonomia tanto das universidades públicas paulistas, quanto de qualquer outra universidade, é sempre uma coisa permanentemente ameaçada pelos poderes que se relacionam com a universidade, o Estado, no caso anterior, e em alguns casos atuais, pela Igreja, que embora veja na universidade, ao que tudo indica, algo necessário, verem também a universidade algo eventualmente perigoso. Então, há tentativas inúmeras de se cercar a autonomia universitária, tanto naquilo que a universidade é capaz de produzir em termos de pensamento crítico acerca do Estado ou de quem a financia, quanto da formação que a universidade pode propor para os seus estudantes, né.

Eu trouxe aqui alguns exemplos de ameaça à autonomia que aconteceram no Estado de São Paulo. Uma delas é, de maneira assim bastante explícita, aconteceu quando o governador Serra tomou posse, em 1º de janeiro de 2007. Eu acho, que se não me engano, o primeiro decreto que ele assinou, foi o decreto de intervenção nas três universidades públicas paulistas. Como que ele fez essa intervenção? Fazendo contingenciamento de recursos, fazendo uma mudança no conselho de reitores. É, fez, uma tentativa de vinculação do orçamento da universidade ao SIAFEM (Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios), que é o órgão que controla os gastos no estado de São Paulo. E fez uma mudança de secretaria no Centro Paula Souza, que é o centro de escolas técnicas, mas mesmo mantendo o vínculo com a UNESP, ele mudou a vinculação não é secretaria do ensino superior, que foi criado naquele momento, mas para secretaria do desenvolvimento econômico. E uma mudança no modelo de universidade, priorizando a pesquisa aplicada. Que importância tem essas coisas?

Bom, a vinculação no SIAFEM implica no seguinte: quando você vai fazer uma mudança de transferir recursos de uma rubrica para outra, você, no caso do SIAFEM, você tem que ter um decre-

to ou uma portaria do governador, senão você não faz as mudanças. Então, passou à mão do governador o gerenciamento do orçamento da UNESP. Evidentemente que isso provocou uma reação imensa dentro da comunidade acadêmica, e essa reação se expressou com uma greve, essa greve teve como consequência um recuo, por parte do governo, traduzido no chamado decreto declaratório do governador Serra.

Nesse processo de intervenção, o artigo 42 do primeiro decreto dele, mudava o para o caráter do CRUESP, e colocava para o CRUESP o secretário de educação e desenvolvimento e colocou para presidente do CRUESP o secretário de ensino superior. Ou seja, ele impôs uma presidência ao CRUESP. A greve foi uma greve muito forte, que se espalhou por todos os campus da UNESP, a USP e a UNICAMP, entraram também de maneira massiva nessa greve, e fizemos uma passeata imensa, saindo da frente da reitoria da USP, na cidade universitária da USP, e pretendemos chegar então ao Palácio Bandeirantes, quando fomos recepcionados por esses senhores fardados, que vocês estão vendo, e que nos deram uma ideia bastante interessante, de como o governo estava tratando as universidades públicas paulistas. Pra quem conhece São Paulo, nós saímos da cidade universitária, e pegamos uma avenida larga, que tem em volta depois da cidade universitária, e nessa avenida tinha uma travessa mais estreita pela qual pretendíamos seguir para chegar até o palácio do governo. E aí, nessa esquina, como evidentemente a polícia sabia que a gente ia para lá, fizeram essa barreira, e nessas horas, as lideranças foram então tentar negociar com a polícia, e tal. Se eles podem sair porque nós queremos passar por lá.

E aqui então está o presidente da ADUNESP de então, que era o Milton, de quem eu peguei umas transparências que coloquei aqui, que é de Bauru. E do lado Chico Miraglia, que na época, senão me engano, era o presidente da ADUSP. E têm algumas outras lideranças que são mais baixas do que esses senhores fardados, e que a gente não pode ver. Então a gente passava a barreira, e ia lá conversar com aquele senhor de capacete branco ali, que é o comandante desse policiamento. E quando nós passamos, a gente pode ver

que de um lado e do outro, havia um contingente, que eu nunca vi, eu nunca passei por nenhum processo de guerra ou coisa do gênero, mas as pessoas estavam, com, muito armados de escopeta, e tal. E eles estavam com uniformes de campanha ali. Bom, disseram: daqui vocês não passam. E de fato, não passamos dali.

Eu queria também mostrar para vocês em perspectiva, a questão da arrecadação do ICMS e a questão dos nossos reajustes salariais durante esse tempo todo. A arrecadação do ICMS no estado de São Paulo nos últimos 10 anos, 11 anos, para colocar aqui nessa tabela, e aqui foi uma tabela que eu fiz, mostra que 2002 era 37.3 bilhões de reais e de 2012 R\$ 109.1 bilhões. Coloquei aqui também as variações de, o crescimento porcentual do ICMS bruto, nesses anos todos, que estão na segunda, na terceira linhas. Na quarta as porcentagens de reajuste salarial, e na quinta o índice FIP. Então, uma coisa interessante, em relação ao resto do funcionalismo, que não conseguiu o grau de organização que a gente conseguiu dentro das universidades, com o Fórum das Seis 6, os nossos reajustes sempre foram acima da inflação medida pelo FIP, mas sempre foram, na sua média, muito abaixo da variação de ICMS. Vejam, que a variação de ICMS, embora as universidades tenham recebido, nesses anos todos, esses recursos a mais de ICMS eles não foram transferidos para salário. E aqui eu fiz um gráfico que está mostrando em azul a variação de ICMS, e em vermelho a variação dos nossos salários. Nós conseguimos alguma coisa em momentos que tivemos greves muito fortes. Que foi antes de 2003, que nós conseguimos um reajuste acima da variação de ICMS, e em 2009 que também fizemos uma greve bastante expressiva.

Vale colocar que as nossas negociações salariais, as nossas negociações, as pautas de negociações das três universidades públicas, são construídas em conjunto dentro do Fórum das Seis. Que na verdade era um fórum que inicialmente tinham seis entidades, que eram os sindicados dos docentes, dos servidores técnicos e administrativos das três universidades públicas. A ADUSP, ADUNESP e ADUNICAMP, o SINTUSP e o SINTUNESP e STU, que é o sindicato dos trabalhadores da UNICAMP. Com

¹ Palestra proferida na UEL no dia 19 de setembro de 2013 a convite do Sindiprol/Aduel

o tempo foram agregadas ao Fórum das Seis, as representações estudantis, os DCEs das três universidades, e o Centro Paula Souza. Então, o Fórum das Seis é um conjunto de pessoas, representantes dos segmentos das três universidades públicas, mais o Centro Paula Souza, que constroem a pauta conjunta das universidades públicas e o Centro Paula Souza, ou seja, do sistema de educação superior.

É, as reuniões do Fórum das Seis são todas muito longas, muito difíceis, e muito didáticas. As nossas resoluções e as nossas propostas são tiradas por consenso, não há votação. Então, se você quiser convencer alguém de alguma coisa, você tem de se munir de uma paciência muito grande, e uma capacidade de convencimento razoável, não é. E colocar suas questões e justificá-las de maneira muito profunda, e discutir muito até chegar a um consenso. As reuniões do Fórum das Seis, às vezes você pega um item, assim, que fica até quatro, cinco horas no mesmo item, até construir o consenso. Então, tudo que sai de uma resolução do Fórum das Seis, é resultado de um trabalho muito intenso, mas é consenso, e isso dá uma força gigantesca em termos de representatividade pro Fórum das Seis, junto à comunidade.

Bom, então, as nossas reivindicações são feitas juntos ao CRUESP, nossa mesa de negociação é construída do Fórum das Seis pro CRUESP. Eu trouxe aqui um exemplo de um processo de negociação, onde tem aqui um comunicado do CRUESP, o comunicado número dois, do CRUESP, frequentemente o CRUESP depois de uma rodada de negociação, faz um comunicado desses dando conta da sua visão de qual foi o resultado dessa negociação. E, entre outras coisas, nós temos frequentemente divergências sobre a expectativa de arrecadação de ICMS. Porque o que é transferido para as universidades vem do ICMS, e você tem mês a mês uma expectativa de arrecadação, então o governo constrói sua expectativa a partir de manipulação de dados da inflação, crescimento do produto interno bruto do Estado de São Paulo, etc. então ele faz sua perspectiva. O Fórum das Seis também tem uma sistemática de fazer esta previsão de arrecadação de ICMS, e frequentemente o que acontece é que a nossa previsão de arrecadação do Fórum

das Seis é sempre maior do que a previsão de arrecadação do governo do Estado de São Paulo. Vou dizer de outra maneira, arrecadação, a previsão do governo do Estado é sempre menor, do que a previsão de arrecadação do Fórum das Seis. E o Fórum das Seis tem tido sistematicamente, um êxito muito maior do que o Estado de São Paulo na previsão do que de fato vai ser arrecadado no ICMS do ano. Nesse ano, em especial, nossa previsão era de que a arrecadação chegaria a R\$ 4.6 bilhões e seria superior a isso. A previsão do CRUESP era de que não chegaria de jeito nenhum a 4.6 bilhões. Então nós dissemos pros magníficos o seguinte:

- Olha, tudo bem, vocês acham que não vai dar, e nós temos certeza que vai. Então, como vocês tem certeza que não vai, então vamos fazer o seguinte: se ultrapassar é mais do que vocês estão esperando, então nós queremos isso pra salário. Nós queremos que isso seja transferido.

- Não tudo bem, então vamos colocar: caso a arrecadação atinja o montante de 4.6, o reajuste de 1,79, que foi concedido em setembro, retroagirá até a dada base que é maio. Combinado?

- Combinado, claro.

Bom, o que aconteceu, deu mais do que 4.6, o CRUESP admitiu que deu mais do que R\$ 4.6 bi, mas, o comunicado final do CRUESP foi o seguinte: que de fato deu, e que então, cada universidade, de acordo com suas limitações orçamentárias, poderia ou não estender esse reajuste até maio de 2013. Ou seja, eles não cumpriram aquilo que eles disseram, aquilo que eles escreveram. Então, pelo menos o conselho de reitores, das universidades públicas paulistas tem uma tradição de não cumprir aquilo que fala, e não cumprir aquilo que escreve, muito menos aquilo que fala. A reunião que tivemos do Fórum com o CRUESP, depois desses acontecimentos, ela, eu penso que seria ótimo se ela pudesse ter sido gravada e filmada, pra que as pessoas pudessem ter ideia do tamanho do exercício de prestidigitação linguística que os reitores fizeram pra poder tentar nos convencer de que eles não disseram aquilo que eles tinham dito e que não escreveram aquilo que eles tinham escrito. Mas, de repente não conseguiram nos convencer.

Voltando a UNESP, aqui está o mapa atual da UNESP. São os campus da UNESP em todo estado de São Paulo. São, é um número grande de campus, e alguns campus são os chamados campus tradicionais, e outros são os campus experimentais, que mais tarde eu vou, mais pra frente eu vou explicar um pouquinho melhor do que se trata. Nos campus tradicionais, a estrutura organizacional dos campus é a seguinte: a unidade universitária tem um colegiado, que é a congregação, que é o órgão máximo de deliberação, portanto está acima do diretor da unidade. A congregação tem três instâncias assessoras, que são colegiados também, que é a comissão de ensino, de pesquisa e de extensão. Abaixo do do diretor e do vice-diretor e subordinados a eles, estão os departamentos e as unidades auxiliares. E subordinados aos diretores estão também os serviços de apoio que tem nas unidades, que é o serviço técnico de informática, cujo coordenador é nomeado, é cargo de confiança do diretor, a diretoria técnica acadêmica, cujo diretor é também, todos são cargos de confiança do diretor, o sistema de bibliotecas, a diretoria administrativa, e a diretoria de serviços auxiliares. Ah, bom o serviço técnico de informática, cuida obviamente das questões de informática, a acadêmica também, biblioteca, administrativa, e a de serviços auxiliares ela trata das questões de limpeza, de, enfim, de estrutura física do campus, né. A estrutura, o organograma da universidade é esse que tá aqui: o órgão máximo de deliberação é o conselho universitário, abaixo imediatamente do conselho universitário estão dois colegiados, que são o conselho de ensino e pesquisa, né, que trata das questões acadêmicas, e os cursos de graduação e pós-graduação, o conselho de administração e desenvolvimento que trata das questões evidentemente administrativas, alocação de recursos, contratação de funcionários técnicos-administrativo, etc. E imediatamente submetidos ao reitor estão a comissão permanente de avaliação, que é a, que é a pedra no nosso sapato, quer dizer, que está tirando o nosso pé do sapato, de tão grande que é. A pró-reitoria de administração, pró-reitoria de extensão universitária, de pós-graduação, pesquisa e graduação. Antes era uma só, de pesquisa e pós-graduação, agora, des-

de de gestão anterior, foi dividida em duas. E submetidos ao reitor, também estão alguns órgãos de assessoramento, né, que é a coordenadoria de bibliotecas, coordenadoria geral, assessoria jurídica, que faz os pareceres que o reitor encomenda, o planejamento estratégico, o APLO que é a assessoria de planejamento e orçamento, informática, relações externas e comunicação, e abaixo disso estão as unidades universitárias. Só que é um abaixo disso, que não é bem um abaixo disso, a meu ver. Não há uma relação hierárquica entre o reitor e os diretores de unidade. Não há uma relação hierárquica estabelecida, assim como não há uma relação hierárquica estabelecida entre um presidente da república e os governadores de estado. Cada um teoricamente, deveria autonomamente gerenciar as necessidades políticas e sociais do seu estado. Mas infelizmente no caso a universidade não é exatamente isso o que acontece, e alguns na maioria deles.

Eu fiz a conta, na verdade o conselho universitário teria 80 membros, desses 80 membros eu coloquei 70 porque o movimento estudantil, os representantes do movimento estudantil, não estão, não assumiram seus lugares no conselho universitário. Então, o conselho universitário hoje tem 70 membros, desses 70 membros, são 35 que foram eleitos para ir para nos representar no conselho universitário, desses 35, são 10 técnicos administrativos e 25 docentes. É, e os outros casos, os outros são, não foram eleitos especificamente para nos representar no conselho universitário, ou indicados por grupos menores. Por exemplo, o reitor, presidente do conselho universitário, é membro nato, os pró-reitores são membros natos, todos os diretores de unidades são membros natos e, há indicação de coordenadores de curso de graduação, coordenador de curso de pós-graduação e dos representantes das chamadas unidades experimentais, campus experimentais, é, que são eleitos pelos seus pares nos campus experimentais, ou pelos seus pares coordenadores de cursos de graduação ou coordenadores de curso de pós-graduação.

O conselho que cuida das questões acadêmicas tem 21 membros, desses 8 eleitos diretamente para esse vínculo. No caso desse conselho, a vice-reitora é

a presidente do conselho, e como outros membros do conselho estão indicados por outros conselhos. Então, tem representantes do conselho universitário que estão indicados pelo conselho universitário para participar do CEPE é, e acho que no CADE (Conselho de Administração e Desenvolvimento) também tem alguns que são indicados para participar no CEPE e vice-versa. Então, nesse que trata das questões docentes, são oito eleitos diretamente, portanto, menos da metade. No CADE são vinte e três eleitos diretamente, portanto, mais da metade. E a comissão permanente de avaliação que é uma comissão criada pelo reitor, cuja função é determinada pelo reitor, e cuja constituição também é determinada pelo reitor. Ou seja, nessa comissão, a comissão permanente de avaliação, na há nenhum membro que seja, que tenha sido eleito pela comunidade, todos são biônicos, são escolhidos pelo reitor. E é pra essa comissão que vai o processo de avaliação que é feito em cada do docente da UNESP. Nós estamos vivendo agora um momento bastante complicado, em que nós temos uma planilha de avaliação, que está sendo discutida no CEPE, que é um colegiado que tem apenas vinte e um membros de oito eleitos diretamente pra isso, e a discussão foi levada inicialmente para o chamado fórum das grandes áreas, que reuniu a área de exatas, humanas e biológicas, e fez uma série de sugestões para um processo de avaliação docente. O fórum das humanas, por exemplo, execrou qualquer possibilidade de avaliação quantitativa. Os outros fóruns até admitiram uma dimensão quantitativa na avaliação, mas todos eles deixaram muito claro e explícito que a dimensão quantitativa não poderia ser a única nem a mais importante do processo avaliativo. Todos os fóruns afirmaram que a avaliação docente deve ser calcada, primeiro, no projeto do departamento. Quer dizer, você tem que avaliar alguma coisa em função de algo que está sendo pressuposto que seja feito, então isso vai estar aonde, no departamento. A ideia é de que o tripé ensino, pesquisa e extensão, ele não precise, e nem deve ser realizado especificamente em particular, por cada um dos docentes. Mas deve ser, uma, fazer parte do planejamento do departamento. Aí sim, deve haver uma divisão mais ou menos equita-

tiva. A ideia é que cada profissional seja, mais, melhor aproveitado naquela área em que ele tenha mais competência, mais habilidade para se desenvolver. Portanto, aquele docente que é exuberante do ponto de vista da produção de papers, que ele esteja estimulado a continuar produzindo muitos papers, não é, e que lhe seja concedida a possibilidade de ter uma atuação, tanto na extensão quanto na docência, mais modesta do que outros docentes, que tenham, uma atividade, uma propensão maior para a docência, ou pra extensão, e assim por diante. Quer dizer, a sabedoria está, segundo o que indicou os fóruns das grandes áreas, em você aproveitar as pessoas, alocar as pessoas para aquilo que elas fazem de melhor. Sem esquecer evidentemente que é importante, que mesmo que um docente seja exuberante do ponto de vista de produção de papers, que ele dê aulas e que ele produza alguma extensão, mas não na mesma proporção que ele faz papers. E vice-versa para as outras atividades também.

Em detrimento dessas contribuições que foram dadas por esses grandes fóruns, que foram construídos por um número de docentes pelo menos umas cinco vezes maior do que o presente nesse colegiado, o colegiado acabou por indicar a existência de uma planilha, que tem uma dimensão quantitativa única. Ela tabula quantas horas de aulas você deu, quantos metros de papers você produziu, quantos trabalhos de extensão você orientou e você participou, e aí vai ter uma soma, que vai dar um certo número, e até pouco tempo atrás, havia uma indicação de que se você não conseguisse o mínimo em algumas, alguns requisitos, que você iria ser julgado pela santa inquisição, ia lá pra comissão permanente de avaliação, que ia então verificar se você realmente merece ficar nessa universidade ou não, se o salário está adequado ao seu quantitativo de trabalho. Mas a justificativa é até interessante, porque vem assim. A comissão permanente de avaliação pode chegar a conclusão que o tempo que o docente necessita pra fazer o seu trabalho não é quarenta horas, que em vinte horas dá pra ele fazer o seu trabalho. Portanto, ele vai passar agora a ter um regime de trabalho que era de quarenta para vinte horas, e é claro, que o salário também de vinte horas. Tá certo,

e isto automaticamente, quer dizer, uma vez que você constata que ele não atingiu o ponto, que a comissão permanente de avaliação decretou que o tempo que ele precisa é menor, aí é só tomar todas as providências cabíveis pra que o regime de trabalho dele seja alterado. O sindicato considera que isto é ilegal. Se no edital de contratação está sendo contrato em regime de dedicação exclusiva, em tempo integral, você não pode ser rebaixado nas quarenta horas. Ou você é demitido ou você fica nas quarenta horas, não tem outra alternativa. E esta visão tem sido ratificada pelo ministério público do trabalho. Então todos os nossos docentes em CLT, que tiveram rebaixamento de, da (condição) de trabalho, ou seja, do tempo e do salário, nós conseguimos reverter no ministério público do trabalho. Todos, não tem nenhuma exceção, o que é uma indicação muito forte de que esta atitude não parece ser legal por parte da universidade.

O caso dos estatutários é diferente, o caso dos estatutários você tem que entrar com uma ação na justiça comum, e a justiça comum é mais lenta do que o ministério público do trabalho. Então nós ainda não temos nenhuma decisão da justiça comum que eu tenha conhecimento, e como é cada Juiz que decide, em separado nós até podemos esperar que eventualmente podemos perder algum processo, mas recorreremos porque nós acreditamos que de fato é um procedimento ilegal.

É, voltando então a questão da autonomia, vejamos que o fato do governador do estado escolher um dos três da lista que lhe é mandada, lhe dá uma certa ascendência sobre esse um que é o escolhido dele. E essa ascendência acaba se manifestando, e esta é a interpretação do sindicato, como uma relação hierárquica, de subserviência do reitor em função do governador. Isso significa um engajamento, ou, digamos assim, uma pré-disposição hipertrofiada do reitor em se engajar nas políticas que interessam ao governo do Estado. E isso aconteceu no caso da UNESP pelo menos de maneira absolutamente explícita e escancarada duas vezes. Uma vez quando foi um processo de expansão que aconteceu em, dois mil e..., deixa eu ver se eu pego aqui a data, é 2003, 2003, quando eu ainda era diretor do campus de Assis. Foi aprovado pelo

conselho universitário a criação de oito novos campi, não são cursos, são campi, em cidades, Sorocaba, Registro, Rosano e Tupã, chama-se unidades diferenciadas.

A aprovação, na verdade, quando foi levado para o conselho universitário, tinha a proposta de aprovar isso, nós tentamos, teve um grupo que tentou, que era absolutamente contra aprovar qualquer coisa desse tipo, mas evidentemente era um grupo que corria o risco de perder a votação, e nós, um grupo de pessoas cometeram o erro, e eu estava aí, entre as pessoas desse grupo, de tentar uma alternativa que pudesse trazer votos de quem aprovaria tudo e de quem não aprovaria nada, e que pudesse ser uma proposta vitoriosa, que era uma tentativa de redução de danos. Qual era a tentativa de redução de danos? Olha, criamos uma, aí a gente vê como que funciona e depois a gente faz o resto. Pelo menos a gente conseguiria, essa era a ideia do grupo, e era a minha ideia também participando desse grupo. Mas nós perdemos, e por 34 votos a 24, com 7 abstenções, ou seja, uma aprovação apertada. A aprovação da criação desses novos Campi se deu numa sessão do CO em que o então Assessor Chefe da APLQ, o Prof. Hermann defendeu a proposta e, mais ainda, sugeriu fortemente que viriam, do Governo do Estado, recursos perenes para a UNESP, em função da criação desses cursos. A sessão que tinha isso em pauta, que começou no dia 14 de agosto na reitoria em São Paulo, a reitoria foi ocupada pelo movimento estudantil que era contrário a criação das chamadas unidades diferenciadas, e o reitor então marcou a continuação, suspendeu a sessão e marcou a continuação em Araçatuba. Por que em Araçatuba? Porque em Araçatuba tinha um diretor, do campus de Araçatuba, da Odonto que era tido e havido como o pró-reitor de segurança. Por quê? Porque era um sujeito que tinha trânsito muito grande com o comando da polícia militar da região onde ele estava. Então, evidentemente que foi pra lá o conselho universitário. Os estudantes se manifestaram, houve um grande contingente da polícia militar que cercou o campus, para impedir que os estudantes entrassem no campus. E foi uma reunião extremamente tensa. E num dado momento, pra vocês terem uma ideia de como a coisa aconteceu,

abre-se a porta da sala onde estava sendo realizado o conselho universitário, um policial fardado como uma câmera filmando, filmou o Conselho Universitário e voltou pra fora. Eu protestei. Eu disse: escuta, nem na ditadura eu me lembro de que isso possa ter acontecido, quer dizer, não dá pra admitir uma coisa dessa numa reunião do conselho universitário. Eu fui a única voz que se manifestou, ninguém mais abriu a boca a respeito, e continuou a sessão. A justificativa do reitor é que os policiais precisavam depois justificar a presença deles, e mostrar que eles estavam lá, então foram filmar. É isso.

É, queria colocar algumas de nossas reivindicações históricas, porque eu peguei, depois se alguém tiver curiosidade eu posso passar, os últimos dez, as últimas dez pautas do Fórum das Seis. E elas têm algumas coisas em comum que permanecem nesses últimos dez anos. Que é a reivindicação de 11% de ICMS, a reivindicação de gratuidade ativa para as universidades públicas. Gratuidade ativa significa o que em termos de Fórum das Seis? Significa um processo, em que, hoje a gente está chamando de permanência estudantil, em que os estudantes, que vêm de classes sociais que tem um nível de renda mais baixo, possam se sustentar e, em igualdade de condições com qualquer outro estudante, cursar e terminar o seu curso, né. Isso acontece na UNESP muitas vezes. Assis, é uma cidade que, como a UNESP está espalhada pelo estado, existem muitas circunstâncias em que estudantes de outras cidades vão pra lá. No caso, por exemplo, do curso da UNESP de ciências biológicas, este ano que é um ano que tinha muita gente de Assis, tinha três pessoas de Assis, o restante dos estudantes vieram de outras cidades vizinhas, e alguns de cidades distantes, José do Rio Preto, de São Paulo, enfim, do Vale do Paraíba, etc, e alguns desses estudantes não tem condições financeiras, sua família não tem condições financeiras de manter esse estudante lá. E nós temos dificuldades extremas, por exemplo, no caso de Assis nós temos um restaurante universitário que cobre o preço de sua refeição que é dois (...) três reais e cinquenta, que é, do ponto de vista dos restaurantes universitários é um preço alto, é o preço dos estudantes, e que oferece uma refeição diária, durante cinco dias da semana. Quer dizer,

a segunda refeição e o sábado e domingo, fica ao Deus dará ou não dará, porque esses estudantes que tem baixíssimas condições econômicas de sobrevivência vão ter problemas. E eu me dei conta disso quando eu fui levar uma pessoa que entrou na Universidade Federal do Paraná e eu fiquei estarecido, porque lá eles consideram que os estudantes devam comer todos os dias e três refeições por dia, coisa que em Assis não acontece. Então lá eles têm café da manhã, almoço e jantar no restaurante universitário, sete dias por semana. Em Assis nós temos cinco dias e só almoço. E isso é uma coisa que se reproduz em outros campus da UNESP. Então é necessário que se tenha políticas de, que esses estudantes possam receber da universidade condições pra poder ficar lá. Ou seja, receber uma bolsa. Ter isenção de pagamento de, pra alimentação, moradia, nós temos uma moradia estudantil, mas que não dá conta de todas as necessidades, etc.

Então a questão da gratuidade ativa, ela tem que ser um recurso que deve fazer parte do orçamento que vem pra universidade, tem que ser levada em conta. E isso é uma das coisas que eu imagino que vocês estejam levando em conta aqui também. E essa questão se agrava a partir do momento em que nós estabelecemos as questões das cotas, porque quando nós estabelecemos as cotas, nós permitimos o acesso um pouco maior das classes populares a universidade. Então se a gente permite esse acesso, e não os mantém, nós estamos fazendo o que chamamos de inclusão excludente, porque você está fingindo que está incluindo, e não está incluindo coisa nenhuma.

As eleições diretas e paritárias para cargos executivos, de chefes de departamento, diretor de unidade e reitor. Existe lei federal que diz tem que ser 70% docentes e 30% do restante da comunidade, em qualquer processo eleitoral. Mas já existem também algumas experiências na UnB, e em algumas universidades federais do Rio de Janeiro, e de outros lugares, que há um acordo tácito entre os órgãos de deliberação, a congregação ou o conselho universitário, de referendar a eleição paritária que foi feita. Então, no caso da UnB é feita uma eleição paritária, o nome escolhido vai para o conselho universitário, e o conselho universitário

referenda, e o conselho universitário tem a composição que a lei determina, que é o 70% de docentes. Quanto a composição dos colegiados é mais complicado, nós vamos ter que mudar a lei federal se quisermos, fazer, implantar isso nas universidades. Outra coisa, o fim da lista tríplice, não tem o governador que escolher somos nós é que temos de escolher os nossos dirigentes, a gente escolhe e o governador aceita, ponto. Assim como os estados escolhem os seus governadores, o presidente da república não tem de abrir a boca pra isso, o estado escolheu acabou. Quer dizer, o que tem de fazer é estabelecer um relacionamento de respeito, um relacionamento político entre as partes que fazem parte do mesmo país, ou da mesma organização, né, para que ela funcione de maneira correta.

Democratização das instâncias de poder: Democratização das instâncias de poder significa aqui algo como, por exemplo, não admitir que o conselho universitário tenha metade de seus membros eleitos e a outra metade biônica. Quer dizer, isso é uma coisa complicada, quer dizer isso tira um pouco a ideia de democracia nessa instância. Segundo, que a gente possa ter controle sobre os executivos que exercem poder na universidade. Ainda pouco, nessa greve que fizemos, recente, houve um incidente no campus de Bauru, que foi o seguinte: o diretor de uma das unidades, eu não me lembro qual que é, disse a sua congregação, que tinha deliberado alguma coisa tal, de maneira tal que não seguiria a congregação, a sua congregação. Mas no organograma lá, a congregação está como membro máximo, como o órgão de máxima autoridade de dentro do campus. Portanto, o diretor tem que se submeter à congregação. Agora, esse não se submeteu e não há nada o fazer. Nós não podemos, é, entrar com um processo de improbidade administrativa, tirar o sujeito de lá, questionar. Nada, não tem nada, nada no estatuto que nos permita qualquer defesa contra esse tipo de manifestação autoritária. Eu me lembro, um exemplo interessante, do meu campus, havia um diretor no meu campus, professor Carlos Fantinati, que levou várias vezes ao conselho universitário algumas deliberações ele leu declarações que a congregação o incumbiu de fazê-lo, e ele fez isso no conselho

universitário embora ele discordasse do conteúdo. Então, quando ele chegava no conselho universitário, e eu estou dizendo isso porque fui testemunha. Ele disse:

- Olha, a minha congregação me incumbiu de ler esse documento aqui com o qual eu não concordo, mas como a minha congregação me incumbiu terei que lê-lo. Passo a fazer a leitura, e que conste em ata.

Então, é uma atitude digna. Mas, se ele não fizesse isso não tinha nada a fazer, nós não poderíamos controlá-lo. Assim como quando os reitores escrevem e que não fazem o que escrevem, também não tem nada o que fazer. Assim como o nosso reitor, que tem dito e desdito coisas acerca das negociações que tínhamos feito. A primeira negociação que nós fizemos com ele, ele falou:

-Olha 3, 415% será dado em cima do que já foi reajustado em maio pelo índice FIP.

-Tá bom, isso aí dá quase 9%. Tá ótimo. Na segunda vez ele falou:

-Olha, isso vai depender da gente passar pelo CRUESP, o CRUESP tem que passar e para passar no CRUESP eu preciso de um respaldo do conselho universitário. Aí eu vou chegar no CRUESP, se o CRUESP não aceitar eu vou decretar unilateralmente os 3,415% sobre o aumento.

-Tá beleza.

Ele também passou no conselho universitário, só que ele chegou no conselho universitário, e a proposta era que o conselho universitário aprovasse que ele aprovasse no CRUESP. Mas não foi isso que foi dito.

-Não, foi isso que eu disse.

-Não foi.

E aí, ele disse mais, que não será mais retroativo a maio, será retroativo a agosto.

-Mas Magnífico, o senhor falou que era para o mês de maio

-Não falei isso, é agosto.

-Tenho testemunhas, aqui que o senhor disse.

- Eu disse agosto

Na última reunião que tivemos, que foi a apresentação da chapa a qual eu pertencço, que foi eleita pra o sindicato, perguntamos de novo dos 3,415, quando?

-Não, que estou meio chateado

porque a comunidade parece que está contra mim.

-Evidente, o senhor acenou com um reajuste de 3,415 e até agora não deu. Não está no nosso bolso esse reajuste. O senhor não acha natural que em havendo a promessa de um reajuste que as pessoas esperem que esse reajuste chegue?

-Não, é, mas eu preciso negociar com o CRUESP.

-Mas o senhor disse que poderia ser uma decisão unilateral, o senhor já tem o respaldo do conselho universitário.

-Não, mas pra dar uma segurança jurídica, e tal, eu preciso ir ao CRUESP.

-Tá bom, então quando esse dinheiro vai entrar pro nosso bolso? Já para estabelecer um prazo, um limite?

-Ah, em novembro.

Aí o chefe de gabinete, o professor Roberval disse que novembro não, pode ser que não dê certo.

Então eu falei: - Não, não tem problema, então quem sabe dezembro. Mais uma vez que eu vou sair de lá sem nada. E nós não podemos fazer nada a respeito. Quer dizer, o sujeito promete, assina, tem testemunhas do que ele falou, e não acontece, não acontece nada.

E outra questão que é importante e que nós estamos começando a discutir na ADUNESP e na UNESP são mecanismos de controle e mandato. Ah, mais ou menos, é, como, seria como um voto de confiança no meio do mandato. O mandato é de quatro anos, em dois anos tem voto de confiança. A comunidade não deu o voto de confiança, imediatamente termina o mandato e que se convocam novas eleições. Quer dizer, por que isso? Porque é necessário que a gente crie mecanismo pra que o eleito, no caso o reitor, no caso os chefes de departamento, alguns diretores, continuem a negociar conosco, não nos virem às costas, e passem a negociar apenas no cenário que tem o governador. Que é o que me parece que tem acontecido nas três universidades públicas paulistas. Por quê? Porque o governador foi quem o escolheu, na verdade. E essa relação de hierarquia parece que está um pouco no inconsciente coletivo de algumas pessoas. Assim, uma boa parte dos chefes de departamento se sentem hierarquicamente abaixo dos diretores de unidade, que se sentem hierarquicamente abaixo do rei-

tor, que se sente hierarquicamente abaixo do governador, que manda o que ele quer pras universidades, né. São raríssimos os casos de enfrentamento que acontecem nessa cadeia de poder.

É, a outra questão é segurança previdenciária, quer dizer, se você tem a perspectiva de que você vai ter uma aposentadoria de que é a metade do que, do seu salário atual, é natural que você procure outros meios pra poder assegurar que você tenha é, uma velhice, digna. Ou seja, numa situação dessa, a impressão que eu tenho é de que é um convite, e uma, um grande empurrão para que você burla a sua dedicação exclusiva. Por que, como é que você vai conseguir fazer um pé de meia se você tem dedicação exclusiva? Não tem jeito, não é. Então, é, se você não tem uma segurança previdenciária, ou seja, se você não tem garantida uma aposentadoria digna, isso destrói a sua possibilidade de uma carreira acadêmica adequada, né. E, uma mudança na constituição estadual, porque no nosso caso a gente tem que brigar todo ano pelo percentual, que vai pra lei ordinária, que é a lei de diretrizes orçamentárias, né. É na qual os reitores tem tido uma participação, assim, na melhor das hipóteses, modestíssima, talvez seja secreta, porque a gente não consegue ver a participação dos reitores, a não ser, quando eles reclamam para gente que o dinheiro não vai dá pro salário.

É, então, em que pese o fato de que tenha havido um decreto de autonomia nas universidades públicas paulistas, nós temos todos esses problemas, que acredito que se vocês aqui puderem fazer uma reflexão mais profunda, e puderem, aprender um pouco com a nossa experiência, talvez possam trilhar um caminho, mais adequado, de tal maneira que essa autonomia, signifique de fato uma autonomia pra vocês, das universidades públicas paranaenses. E que, se isso de fato acontecer, isto é um alento pras outras universidades públicas estaduais, que muitas delas estão em situação até pior do que o estado de São Paulo, tão pior que muitas vezes olham o estado de São Paulo como sendo um modelo de autonomia.

E como comentários finais, eu queria reforçar a ideia de que a universidade autônoma, e tem sido tratada pelo

estado como uma entidade necessária e incomoda. E que só haverá autonomia de fato se as instâncias internas puderem ser verdadeiramente democráticas, se a gente tiver recurso suficiente pra poder realizar os projetos que a universidade, que emerge da universidade, e se houver a possibilidade de diálogo livre, e no mesmo patamar com os outros agentes sociais e políticos, com o governador. Eu não estou dizendo que não tem que ter, diálogo, com o governador do estado, tem que ter diálogo, não acatamento de diretrizes, de ordens do governador do estado. Tem que ter diálogo com a sociedade, evidente, a gente está imerso numa sociedade e nós devemos satisfação do que fazemos pra sociedade.

Voltando a questão lá, em relação a isso da avaliação. Nenhum docente da UNESP, ou da USP, ou da UNICAMP, e de universidade nenhuma, eu acredito, se recusa a ser avaliado. Mesmo porque, é fundamental que a sociedade possa ter uma ideia da importância do trabalho que nós fazemos na universidade. Mas não avaliado daquele jeito que tá sendo colocado na UNESP. Porque isso não é um processo de avaliação, é um processo de punição. É um processo que é incapaz de dizer os problemas que a universidade tem, incapaz de propor soluções para esses problemas, e cujo resultado final é apenas e tão somente uma situação de absoluto temor de uma parte considerável dos docentes, e de punição mesmo, se você, tortura psicológica e depois de fato se concretiza quando você tem a diminuição do tempo [01:05:46] do salário.

É, a autonomia das universidades é uma coisa questionada, desde a fundação lá, da primeira universidade, que é a universidade de Bolonha, a universidade de Paris, e assim por diante. No caso da universidade de Paris era o bispo que nomeava os professores. É, enfim, eu acho que a universidade no mundo inteiro, segue um caminho, procurando situações em que ela possa ser mais autônoma. E a nossa esperança é que o caminho que vocês estão trilhando possa conseguir, possa ser de fato um caminho em que vocês consigam aprimorar as instâncias internas de poder, de tal maneira que elas de fato funcionem democraticamente. E, isto sim assegurará, caso haja uma autonomia decretada de maneira semelhante

a que foi no estado de São Paulo, ou seja, didática, científica e financeira. Isso assegurará de fato uma autonomia. Caso não se consiga aprimorar os mecanismos de poder internos, e democratizá-los, a única diferença será o sujeito que vai estar do outro lado da mesa. Agora é o governador, ou o secretário, depois vai ser o reitor, mas nenhuma mudança significativa. É isso, muito obrigado.

Respostas às questões colocadas durante o debate:

Pergunta: Sou docente do centro de ciências agrárias, me interessa bastante discutir autonomia universitária, eu acho um tema muito relevante, e, eu gostei muito da sua apresentação, dos aspectos positivos e negativos que foram abordados. Uma das perguntas que eu gostaria de ouvir da sua parte é com relação ao seguinte. Como a nossa universidade estamos e todas as universidades do Paraná estão estudando sobre autonomia universitária. É o que as universidades poderiam assegurar na negociação com o governo sobre autonomia universitária? E outro aspecto que eu gostaria também de ouvir-lo, é com relação a forma com que foi aplicada a avaliação, eu acho que a avaliação dos docentes, deve ser mais do que natural dentro das universidades, né. E, só que a gente entende que a avaliação ela nunca deve desencadear em punição, e foi o que está acontecendo. Porque acho que avaliação faz parte do mecanismo, de uma ferramenta da universidade para melhorar e avançar. E com esse sistema de avaliação foram demitidos muitos docentes?

Resposta: Bem, professora, essa é uma questão que eu acho de fundamental importância, é que a forma de dotação de recursos pra universidade, ela seja contemplada na Constituição do Estado, não precisa ficar correndo atrás todo ano. E mais do que isso, que seja colocada na constituição, primeiro que é, uma fonte adequada desses recursos, e segundo, algo que permita que essa dotação possa ser aumentada caso ocorra um aumento de vagas na universidade, né. Porque conforme eu apurei aqui na UNESP, eu esqueci de mostrar isso aqui pra vocês. Mostrar esse quadro. Então vejam bem a questão do recurso, né. Em 1989 a UNESP tinha 17 mil e 500 alunos de graduação,

em 2012, 35 mil. Quer dizer, a variação de 89/2012 foi de 102% de alunos de graduação, 533% de alunos de pós-graduação, né. Como o número de estudantes de pós-graduação é muito menor, o impacto no total de estudantes é menor. Então o total de estudantes, a variação de 143%. O número de cursos de graduação aumentou 67%, número de vagas no vestibular, 46%, número de servidores docentes 8,6%. Ou seja, evidentemente que nós estamos trabalhando muito mais do que trabalhávamos em 89, ou será que eles eram um bando de vagabundos na universidade em 89? Não. Tá certo, ou seja, isso é um processo de precarização do trabalho docente. Servidores técnicos administrativos diminuiu o número de 89 pra cá. E vejam, aumentou muito o número de cursos, aumentou muito o número de estudantes, e diminuiu o número de docentes. E o número de docentes aumentou de maneira pífia. Ou seja, as expansões todas foram feitas, primeiro, as custas de uma sobrecarga de trabalho docente, de uma sobrecarga de trabalho técnico administrativo, né, e de um investimento que foi feito com parte de nosso salário. Então é fundamental que a gente assegure na constituição não só a alocação, mas assegure que, caso houver expansão de vagas, que sejam alocados recursos adequados para essa expansão de vagas. Senão vai acontecer isso que aconteceu com a UNESP. A outra questão, como está sendo aplicado. Está sendo aplicado assim: o docente da UNESP ele tem anualmente que fazer um relatório, e trienalmente um outro relatório, que esse que é o crítico. Então, no triênio ele tem que cumprir umas certas metas, que é o que o a gente, que o CEPE, tá chamando o sarrafo, que não colocou o sarrafo ainda a partir do qual, o que a gente tem que atingir. Então, se você não atingir o sarrafo, ou seja, se você não atingir o mínimo de X pontos lá, você vai pra a CPA, e aí você vai para a fogueira. Eu não tenho o número de docentes que foram atingidos por isso, mas eu sei que vários docentes já tiveram processos no ministério público do trabalho e na justiça comum. Eu posso até verificar isso e passar a lista pra senhora. Quanto à questão do estado de espírito, o estado de espírito é um horror na verdade em relação a questão, né, da avaliação. Porque inicialmente o que era

propalado pela reitoria: não que isso é uma bobagem, qualquer um é capaz de atingir isso, não sei o quê. Mas as pessoas foram vendo que não era bem assim. E aí começou um processo de questionamento do, quer dizer, e o processo de questionamento é tão interessante, já que o Magnífico reitor falou que é só 5%, então os diretores de unidades estão entre esses 5%, porque acho que na semana passada eles fizeram um ofício e encaminharam ao CEPE solicitando uma quarentena para os diretores e ex-diretores, porque como eles estavam em uma atividade administrativa e política muito intensa, eles não tinham condições de fazer pesquisa nem de dar aula, então os pontinhos deles na planilha caíram, então eles estão pedindo uma quarentena pra eles ficarem livres disso daí. Ou seja, estão tendo que se adaptar à guilhotina, não é. No entanto, isso também significa, na verdade, uma crítica ao processo de avaliação, que não tá levado em conta os aspectos da atividade profissional nossa, que em alguns casos é sim exclusivamente administrativa e política, é o caso de diretor de unidade, é o caso do reitor. E acontecem coisas incompreensíveis, pelo menos pra minha parca inteligência, na UNESP. Por exemplo, o reitor, a vice-reitora, não só esses, mas outros, alguns pró-reitores, eles não só dão aulas como fazem pesquisa. Eu quando era diretor de unidade eu não conseguiria fazer isso. Eu sou uma pessoa extremamente limitada, e eu só conheço gente limitada também, a não ser essas pessoas aí que fazem essas coisas, não sei como eles conseguem fazer isso, eu não consigo. Nenhuma das pessoas da minha entidade conseguem, que eu tenha sabido. Então, o estado de espírito é de pavor, porque as pessoas temem que o seu trabalho seja punido. E mais do que isso, eu acho que uma outra implicação da maior importância dessa história da planilha, é que ela é mais um ato da inserção subserviente da universidade, nas políticas de pós-graduação e pesquisa da CAPES/CNPQ, que limita os tempos de mestrado, de doutorado, que exige que você produza não sei quantos metros de papers, pra você que faz mestrado, pra você que faz doutorado, que aligeirisa as teses, e uniformiza o processo. Não dá pra você estabelecer o mesmo sarrafo pra quem trabalha numa área de humanida-

des, e pra quem trabalha numa área de biológicas ou exatas. Ou mesmo dentro das biológicas, ou mesmo de exatas, tem áreas que, são, mais simples para você fazer um processo de mestrado e doutorado. E têm áreas que você leva mais tempo pra conseguir fazer isso. Então, isso nada mais é do que mais um capítulo desta novela de horror, na minha opinião, que é essa inserção subserviente. Que está nos levando a fazer o quê? Ah, bem, tem parecido, e isso foi criticado recentemente por uma revista, que em alguns casos, há um aumento, digamos assim, inflacionário, do número de autores em trabalhos. Há um aumento inflacionário, de repente, começa a aparecer, um trabalho, tipo de trabalho de trabalho que antes tinham X autores, começam a aparecer com XX, XXX, etc. É, e tem aparecido situações com mais frequência de plágio ou de, o que as pessoas chamam de clone. Você manda trabalho pra revistas diferentes, o mesmo artigo, mas dá-se uma modificada aqui, outra ali, mas é a mesma coisa. Quer dizer, gasta tempo, fazer com que o nosso tempo possa ser gasto, possa ser empregado com esse tipo de coisa, é mais uma maneira de precarizar o trabalho docente, de diminuir a qualidade da produção intelectual da universidade brasileira, não é. E a nossa universidade é vítima desse processo exemplarmente com esse tipo, né de avaliação.

Pergunta: Eu tenho uma pergunta, professor. Eu não sei se eu perdi alguma coisa, mas eu quero esclarecer. Você, naquele momento que você colocou aquelas fotos da polícia, daquela, é, foi greve em função de que o governo criou um processo de intervenção e criou um órgão para controlar as contas da universidade.

Resposta: Não, ele transferiu as contas da universidade para um órgão que já existia, que era o SIAFEM.

Pergunta: Sim, isso que eu queria entender, porque se é isso mesmo, isso não caiu, isso existe ainda.

Resposta: Não, o que caiu foi o seguinte; nós não precisamos mais consultar o SIAFEM pra fazer mudanças. No mesmo ano, como houve uma resposta, assim, forte e imediata, o governo voltou atrás em algumas coisas. E essa foi uma delas. Quer dizer, nós mandamos pro SIAFEM, mas nós podemos fazer a

mudança de nossas rubricas, não precisa de decreto do governador pra isso, e nem portarias.

Pergunta: Por que a minha pergunta é, tem a ver com o fato de que, é, uma coisa que você colocou, é, que essa autonomia financeira, porque, tanto na fala do reitor, né, quanto na sua, assim, há uma valorização, é importante a gente ter essa autonomia, pra gente poder fazer inclusive a manipulação interna de rubricas, e tudo mais. Mas o governo continua tentando minar essa autonomia, inclusive essa financeira, certo, essa autonomia administrativa e financeira. A ideia da autonomia não fica, nesse sentido, uma espécie de rigor. É, a gente dá autonomia pra vocês, vocês administram aí, até mais inteligentemente, né, porque a gente consegue utilizar melhor os recursos, mas na hora que eu não gosto eu tento controlar também o jeito que vocês trabalham o recurso. Então, tem uma série de outros mecanismos que passa por cima dessa autonomia financeira, administrativa e financeira, e continuam tentando controlar por outras vias. Pela via do controle do, é, desse reitor, então acaba que parece que a autonomia administrativa e financeira, descolada da autonomia política, ela não faz sentido nenhum. E pior ainda, também ela continua sofrendo mecanismos de controle, de dependência.

Resposta: Então, eu acho que no estado de São Paulo várias tentativas foram feitas, uma delas foi essa daí. Mas a reação foi tão imediata e tão intensa, que o governo voltou atrás. Então, eu acho que a ideia do governo é assim: vocês podem fazer o orçamento, mas se vocês quiserem brincar com ele depois e mudar, tem que ter a minha, o meu aval senão vocês não vão fazer isso. E tem outras ingerências que foram feitas em outros momentos de outro caráter. Como por exemplo, a questão da privatização, que é sempre um fantasma que nos acompanha o tempo todo. Em São Paulo teve um deputado chamado Vaz de Lima que queria, que tinha um projeto de lei pra tornar as universidades públicas paulistas pagas. Nós fomos contra isso. No entanto, nós estamos sendo comidos pelas beiradas, porque quando eu implanto um processo de avaliação desse tipo, eu estou implantando um modelo fordista de produção dentro da universidade, portanto, eu es-

tu colocando nela um espírito privado, né.

Pergunta: Queria pegar o gancho da outra pergunta. O reitor quando ele esteve aqui, ele resumiu a autonomia em autonomia financeira, acho que é um conceito muito raso de autonomia universitária. E aí, eu queria questionar dois aspectos dessa autonomia financeira em São Paulo: primeiro a questão, porque o governo passa um percentual, fala o problema é de vocês, por exemplo, inclusive o problema dos inativos, como se vocês tem lidado como isso. Porque os inativos aumentam, os custos aumentam, mas de onde sai o dinheiro? E uma outra questão é a divisão do percentual, que pode acontecer aqui nas universidades do Paraná, o governo dá um percentual, ah o dinheiro é esse, agora vocês se matem entre vocês, que a gente sabe que a UNESP é a prima pobre, não tem força política, como a USP tem, por exemplo, para aumentar o seu percentual. Como é que se lida com isso em São Paulo. Que é o aspecto acho que negativo, desse processo aí, que a gente considera.

Resposta: A questão dos inativos primeiro. Os inativos antes estavam dentro da universidade. Agora, depois de um certo tempo, alguns anos atrás, criou-se a SPPREV, por conta de uma lei federal que impunha que todo estado devia ter o seu fundo de pensão. Então, quem paga os salários dos aposentados é o SPPREV. Mas quando houve essa transição a universidade assumiu o compromisso de caso a SPPREV não consiga pagar o salário integral que a universidade cobraria, mas é um compromisso que a qualquer momento pode ser retirado. Digamos assim, a segurança jurídica deste, dessa iniciativa é muito questionável. Atualmente o que a gente tem, de quem é celetista ou mesmo estatutário, vai receber, e entrou agora na universidade, o teto do INSS.

Pergunta: Já tem essa situação?

Resposta: Sim, no nosso caso sim, é o teto do INSS.

Pergunta: Pra todo mundo.

Resposta: Nós também.

Pergunta: Então o seu salário pode ser de 10 mil, quando você se aposentar você vai receber R\$3.4000 e não sei quantos. Eu achava que só pros funcionários federais.

Resposta: A menos que você

pague uma complementar, que todo estado de São Paulo está oferecendo, mas que é limitada. Então você vai pagar por 15 anos, por 10 anos, vai receber por 10 anos. Então, você se aposenta com 70, 60, quando você chegar com 70, parou o seu salário. -Então favor morrer antes disso, que senão você passa mal depois. Seria cômico se não fosse trágico. Ah, assim, a divisão foi feita historicamente, quer dizer, a porcentagem que aconteciam lá em 1989. É claro que as necessidades de lá pra cá que mudaram muito, a UNESP teve vários espasmos expansionistas e com isso consumiu mais orçamento. O que a gente tem de discussão em termos de Fórum das Seis, é precisamos aumentar a dotação orçamentária, e em aumentando a dotação, podemos discutir que a UNESP possa abarcar uma parte maior do que foi aumentado por conta de ter feito as suas expansões, e, portanto ter uma demanda de recursos maior, né. Então o que tem de acordo é isso, dentro do Fórum das Seis. Agora, quanto ao CRUESP, essas coisas, eu não sei se tem acordo.

E vou levantar uma questão a respeito disso, e a gente sofre também sofre com um problema [01:28:26/01:28:32] a gente tem um problema da organização também, dessa verba porque a UNESP é um campus muito mais separado do que a UNICAMP e a USP, né. Enquanto, enquanto eles são centralizados e recebem uma verba que é de uma diferença muito pouca, a gente tem uma diferença de organização dentro do espaço da universidade, que a gente está espalhado pelo estado inteiro de São Paulo, e a gente recebe uma verba que não comporta as demandas que a gente tem. Então, e esse é realmente o porquê, se de repente, dentro das universidades aqui do estado do Paraná vocês forem receber de verba, como que isso vai ser feito? Já na estruturação da nossa universidade, já foi feito de uma maneira que nos deixou debilitado em comparação com as outras duas. Então, é um grande problema mesmo que eu acho que tem que brigar muito grande para que não fique déficits deficitários pra frente que hoje tornam algumas questões da UNESP, que nem organização estudantil, organização dos professores, praticamente inviável num modelo como que se dá hoje. Então acho que é uma questão

meio complicada de se resolver mesmo.

Pergunta: Bom dia a todos e a todas, eu sou Pedro [01:29:43] bom antes, de iniciar a pergunta, eu queria brevemente relatar depois de já problematizada questão dessa autonomia, último dia 5 ocorreu um ato de violência muito sério na universidade, 25 estudantes após às aulas da noite, se reuniram no campus, próximo ao DCE, em frente ao DCE há menos de 50 metros e tem um portão de saída, de pedestre, e foram violentamente agredidos pelos vigilantes patrimoniais da universidade, sendo que três dos estudantes foram para hospital. Um estudante foi espancado por pelo menos 3 vigilantes, é, fratura no nariz, diversos hematomas nas costas, etc. Na UEM, Estadual de Maringá. Uma estudante, já do lado de fora do campus, recebeu uma pedrada de concreto, oito pontos na testa, teve uma fratura no crânio. Sobre qual motivo, os vigilantes, eles tiveram autorização da administração para trabalhar, como que eu posso dizer, uma, em patrulha, para trabalhar com maior contingente, alegando que na universidade estavam acontecendo eventos clandestinos, e naquele dia não tinha nenhum evento clandestino acontecendo, era só uma reunião de estudantes, os estudantes estavam ali pra discutir. Enfim, indiferente do que estavam fazendo, não havia consumo de nada, mas, era só uma reunião de estudantes, os estudantes perceberam essa perseguição dos vigilantes, etc. Houve um diálogo inicial, os vigilantes falaram assim: vocês tem que ir embora onze e meia, inclusive, não estou querendo dizer que foram todos os vigilantes, mas problematizar depois que existe dentro da universidade um grupo de vigilantes, que inclusive fazem parte da diretoria do sindicato, de um dos sindicatos da universidade, que já tem histórico criminal de agressões, de perseguições de professores e de outros membros da comunidade universitária. E esse foi o que iniciou as agressões, então, os estudantes não entraram em conflito, os estudantes foram violentamente agredidos, entre eles mulheres, moças de um metro e meio, enfim. Eu queria problematizar a seguinte ideia, o que a gente ver enquanto movimento estudantil na universidade, esses atos, essas fotos de polícia e tudo, ultimamente a polícia está entrando com maior frequência no campus. Não só,

igual o colega colocou aqui, nós também temos campus, regionais, Ivaiporã, por exemplo, lá tava numa situação super tensa de precarização total. Tem três cursos lá, entraram em mobilização, a polícia entrou de uma forma tranquila pra pressionar e pra calar o movimento, que não era um movimento estudantil, era um movimento da comunidade, daquele campus universitário. E a administração da nossa universidade ela tá se eximindo de toda e qualquer responsabilidade, alegando, se a equipe da vigilância achar necessário, chame a polícia. Naquele dia quem chamou a polícia, no dia 5 específico, quem chamou a polícia, foram os estudantes, porque eles foram agredidos, a polícia não veio de imediato. Trinta vigilantes espancaram os estudantes, eles estavam em equipe, mas no mínimo meia dúzia, dez vigilantes espancaram os estudantes. E o que a gente vê na universidade, é eu acho que também complementado a ideia que ele tava falando, que a gente fala da questão da autonomia e só frisa a questão financeira administrativa e perde o aspecto político, administrativo, cultural, que tá tudo por dentro. Nós sabemos que em outras universidades existem espaços específicos até pra realização de festas mesmo, pra comunidade, pros estudantes. E como que o sindicato vê isso dentro da UNESP, ou problematizando a questão das paulistas. Uma política cultural, uma política de segurança pra universidade que é totalmente contrária, por exemplo, a entrada de polícia no campus, que é totalmente contrária à agressão de qualquer tipo de estudante, qualquer tipo de privatização, precarização. E gostaria também que o professor problematizasse a ideia que recentemente na USP, o professor Rodas, né, entrou com diversos processos jurídicos, administrativos contra, acho que se não tiver enganado, mais de 70 estudantes, outros membros da comunidade universitária. E essa repressão política, ao movimento estudantil, em específico, ela já está acontecendo há anos, né. E na fala que o professor fala, fica muito, assim, evidente, uma autonomia democrática, uma autonomia pública. Então, por onde passa? Como que a gente problematiza uma autonomia pra além da financeira, uma autonomia de fato pública, democrática, que o direito ao campus, né, indiferente do horário, não se tenha

repressão. Porque, inclusive a nota que a universidade soltou no dia 7 de setembro alegou que não tinha excesso nenhum. Pra quem passou a madrugada inteira até às 4 da manhã em delegacia e hospital, como que não é excesso 8 pontos na cabeça, uma pedrada que veio de dentro da universidade. A universidade tá se eximindo, tá sendo negligente, tá sendo covinente. Como a gente poderia um respaldo tanto do sindicato, como que a gente podia problematizar. Porque o sindicato lá em específico, que fazem que essas duas pessoas, duas ou mais pessoas, que são agressores, tavam naquele momento, agrediram os estudantes, o sindicato não falou nada, soltou uma nota lá alegando que, inclusive soltou uma nota no dia 12, alegando que, vou manter a minha neutralidade, o problema é da administração que forçou uma força tarefa naquele dia, por conta de situações, ou seja, aquele pessoal que tá na vigilância, que já tem um histórico criminal, dentro da universidade, tá ficando alheio ao problema. Então, como a gente poderia pensar nesse sentido?

Resposta: Primeiro é absolutamente lamentável que isso tenha acontecido, eu acho que isso não pode ser tolerado, e eu acho que criminosos tem que ser tratados criminalmente, ocorrência criminal. Então eu acho que deve ser constituído um advogado, e ele deve entrar com uma ação criminal contra a universidade, porque a universidade é responsável pelo que acontece dentro dela, e tem que se explicar, não tem outra alternativa. E, mais do que isso, eu acho que isso deveria ser denunciado em todas as instâncias que tenham algum compromisso a com direitos humanos, desde os sindicatos de docentes, os DCEs, os sindicatos de trabalhadores das outras universidades também, comissão nacional de direitos humanos, comissão latinoamericana de direitos humanos, a gente tem que expor essas pessoas, e pra que elas não cometam isso de novo, nós temos que mostrar pra elas que isso é inaceitável, né. Então, um reitor eleito pela sua comunidade não pode pensar em colocar uma milícia contra membros da sua própria comunidade. Então, eu acho que isto é um, digamos assim, é um pecado original. Quer dizer, se o reitor não foi eleito pela comunidade, ou se parcialmente foi eleito pela comuni-

dade, e do outro lado foi nomeado pelo governador, o compromisso dele é com o governador, não é com a comunidade, e aí fica bem claro, o compromisso dele é preservar que ordem? Preservar o que pra quem? Então, eu acho que essas questões têm que ser colocadas, e mais do que isso, mais uma vez eu insisto, precisamos denunciar isso em todas as instâncias. E, nós estamos começando a discutir na UNESP, que a gente ainda não tem comissão da verdade, que eu acho que brevemente vamos estabelecer, um prêmio chamado, prêmio Erasmo Dias ou prêmio Nilton Cruz, que a gente tem que dar pra essas pessoas. Pros mais novos que não conhecem, Erasmo Dias foi o secretário de segurança que fechou a PUC e que prendeu as pessoas e que foi secretário da segurança do estado de São Paulo durante a ditadura. O Nilton Cruz era um general que andava por Brasília, que foi secretário da segurança do DF, e que andava de espada em punho e entrava no meio das passeatas e descia a espada em cima das pessoas. Então, nós temos que dar um prêmio pra esses caras, expô-los publicamente, entendeu, pra que eles nunca mais pensem em fazer esse tipo de coisa. Já que, com certeza podemos mover uma ação criminal, tudo mais, mais isso vai demorar, nós temos que atazanar a vida dessas pessoas, nós não podemos permitir que essas pessoas continuem vivendo de maneira livre e solta entre nós. É, então temos que fazer essa denúncia, e temos que dar uma resposta a isso. Outra questão, que você falou, que é uma política cultural e de segurança. A política cultural e de segurança, seja lá o que for, dentro da universidade, ela tem que ser proposta pela comunidade, e tem que ser discutida pela comunidade de maneira democrática. Quando ela é feita assim, você não tem risco da comunidade contratar uma milícia pra ir contra você, né. Então, como eu disse anteriormente, a autonomia, ela não é algo que se obtém com o recurso financeiro. Recurso financeiro é necessário, mas não é suficiente, sem ele não é possível autonomia, mas com ele é possível uma não autonomia. Então nós precisamos ter o recurso e precisamos ter instâncias de poder democratizadas, senão não tem jeito, não tem acerto. Não sei se eu respondi.

Pergunta: São duas questões:

uma é a autonomia de ensino à distância, lá em São Paulo, a expansão, e a relação disso com a questão da autonomia. A outra a questão das fundações e da receita própria da universidade, que aqui, você sabe que, boa parte dos recursos já são obtidos através de receita própria, uma vez que não possui autonomia financeira, coisa que vem de longa data, a universidade é pressionada a angariar recurso. Isso também transfere, influencia na avaliação, na medida em que a educação passa a ser uma mercadoria, como outra qualquer, um objeto de troca. E aí você tem uma extensão dessa troca através da negociação, aí, em função da expansão do número de vagas, como você muito bem citou. Aqui, a gente também teve o compromisso de orientar expandindo progressivamente, dentro do regime, com os mesmos recursos, eu não tenho esse histórico, pra passar imediatamente o que aconteceu, mas é mais ou menos isso que acontece. O crescimento da força de trabalho, com professores e funcionários é pífio, em relação ao aumento da expansão das vagas e dos serviços, que é alguma coisa que permite que os professores usem parte de seu tempo pra essa prestação, inicialmente regulada em oito horas, enfim, mas vem se modificando, e agora com essas resoluções últimas, tá se encontrando outras formas de abrir espaço pra que esses serviços aumentem, e seriam prestados de forma regular sem ferir o regime da dedicação exclusiva sem burlar a norma do regime acadêmico da dedicação exclusiva, pra assegurar recursos pra universidade. E, é justamente esses professores que acabam sendo laureados, porque trazem dinheiro pra universidade e adquirindo mais poder do que os outros que não trazem nada pra universidade

Resposta: É, eu vou propor sobre essa questão um exemplo anedótico, na progressão de carreira dentro da UNESP, um dos itens era, agora está em discussão, que você tinha que ter captado recurso. Então, eu me lembro que eu fui em Araraquara estava conversando com um conjunto de colegas lá e um deles disse o seguinte: olha, eu queria fazer minha progressão de carreira, mas eu não tinha captado recurso, e nem precisava, mas para poder ascender na carreira, eu fiz um projetinho pra FAPESP, e consegui um computador e, sei lá, mais uma outra

parafernália eletrônica dessa, só que está lá na minha sala e ninguém usa, mas eu consegui a minha progressão. Ou seja, isto é uma forma absolutamente idiota de você avaliar a ascensão na carreira. Quer dizer, é um desperdício de talento, de dinheiro, etc. Quanto a essa questão que você falou no final, existiu na UNESP, e ainda tem, a questão da flexibilização RDIDP (Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa). O que é a flexibilização? Primeiro as oito horas, entendeu. O que é isso? Isso nada mais é do que um processo de privatização. Ou seja, a universidade se desobriga de pagar um salário decente, e então ela permite que você ganhe por fora, e é isso que acontece nas fundações também. Nós entramos com algumas ações contra as fundações dentro das públicas paulistas, tanto que há uma resolução do ministério público, que está expulsando as fundações, pelo menos isso, do terreno das universidades, não pode ficar mais lá dentro da universidade, tem que sair. E a questão do ensino, do EAD, é assim. O governo faz algumas armadilhas que são difíceis de sair e de explicar pra população. Quanto você chega pro sujeito que tem uma condição socioeconômica muito ruim, que não teve oportunidade nenhuma, de coisa nenhuma na vida, e de repente aparece pra ele a possibilidade de fazer uma faculdade e ter um diploma universitário, mesmo que seja em EAD, ele acha que aquilo é um avanço na vida dele. Só que, então é difícil você chegar e dizer pra ele: olha isso não é um avanço na tua vida, isto daqui é uma enganação, você não vai ter uma formação de fato. Na UNESP tem cursos a distancia de pedagogia. Como é que você pode formar um pedagogo a distância? Nós vamos propor agora um curso de medicina a distancia também, e vê se o reitor vai fazer uma consulta com o médico que foi formado a distância. Então, são estratégias de pegar recurso pra universidade, que aí entra muito dinheiro, são estratégias que são muito difíceis de você desmontar o discurso para a vítima, e que estão presentes na universidade, e que nós vamos ter que fazer esse esforço de poder desmontar esse discurso, não tem outro jeito. Tudo isso, a meu ver, faz parte do processo de privatização, pra universidade conseguir os recursos, desobrigar o estado, e conseguir o recur-

so pra sua subsistência de outros meios, através da receita própria. É o que acontece, por exemplo, não exatamente isso, mas de maneira semelhante, é próxima, com a USP. Não sei se vocês chegaram a ver as notícias no jornal, que a USP está com comprometimento de 102% com salário, isso é ridículo, não dá pra você ter um comprometimento 102% do ICMS, a USP tem outras fontes de recursos. Agora, o perigo é que essas fontes de recurso substituam o recurso estatal, isto, a meu ver, é um problema que nós temos que lutar contra isso de maneira muito forte, porque senão isso também é outra maneira de precarizar o trabalho docente e destruir a universidade. Não sei se eu respondi.

Pergunta: Essa história da USP está com comprometimento, e o reitor dá abono todo final ano? Agora, a minha questão é, e agora com a nova carreira docente? Que era até não muito tempo, as estaduais paulistas, elas tinham a ascensão na carreira só por banca em concurso público, não tinha a horizontal. Teve uma luta, uma derrota dos sindicatos, que sempre lutou contra isso, sempre defendeu que a ascensão seria sempre por concurso público, e foi implantada essa nova carreira. E agora, o que está acontecendo? Essa CPA também tá avaliando os docentes pra ser progrido?

Resposta: Sim, bom, primeiro a questão da carreira não há consenso entre USP, UNESP e UNICAMP e federais, dentro do ANDES, por exemplo. O ANDES propõe uma carreira, e dentro da UNESP havia uma discussão propondo uma carreira também, não exatamente nesses moldes, que houvesse progressão com a titulação, mas que também tivesse uma ascensão horizontal, digamos assim. Quando foi implantado, nas três universidades, pelo menos a notícia que eu tinha, era que não havia diferenças significativas entre os salários das três universidades, cada um deles em determinadas etapas da carreira. O que tem de diferença é isso que você falou da USP tá dando, e não é só o 14º salário que a USP tem dado, a USP nos últimos três anos deu 6 mil reais, num ano deu 3mil e agora, nesse último, acho que foi 6 mil, pra todos os servidores, docentes e técnicos administrativos no final do ano, e a USP chama isso de prêmio de excelência acadêmica. Além

disso, a USP tem um vale alimentação de 800 reais. Da UNESP até pouco tempo atrás era de 600 reais, agora foi para 700 reais com a greve, ganhamos 100 reais lá no vale alimentação, e da UNICAMP também não é a mesma coisa que da USP. A USP além do vale alimentação tem o vale refeição, que é 20 e tantos reais por dia útil. A USP está estudando, também, segundo consta, um auxílio saúde pra pagar plano de saúde, e, além disso, dá esse 14º salário. Pelas nossas contas da ADUNESP, no último ano, um docente da USP ganhou 13 mil, 13 não, 14 mil reais a mais, do que nós, nesse último ano. Somando todos os outros vai chegar perto de quase 30mil reais, os outros três anos.

Pergunta: O salário é diferente também?

Resposta: Então, o salário nominal é igual. Um professor assistente doutor msx na USP ganha a mesma coisa que um professor msx no salário.

Pergunta: Titular é diferente.

Resposta: Titular é diferente, agora que tá mudando. Mas os penduricalhos são diferentes, benefícios. A USP tem mais benefícios do que nós, etc. Então, isso é que dá uma diferença no montante que a gente recebe. Qual que é a nossa reivindicação? A gente não quer penduricalho, que fique tudo no salário, porque aí se você se aposenta você perde. Eu já cheguei a conversar nessas greves, e tal, com o pessoal da polícia, e eles ficam desesperados porque eles têm uma quantidade de penduricalho tão grande, que chega a ser metade do salário, às vezes, maior do que o salário. Então, quanto o sujeito aposenta, ele perde tudo isso, e aí, a hora que ele precisa de mais dinheiro, e tal, ele fica numa situação miserável. Então, nossas reivindicações nunca foram de abono, ou se é abono, dá abono agora, mas no mês que vem incorpora ao salário, nós queremos salário, não queremos penduricalho.

Pergunta: O duro agora é que essa nova lei agora, que quem entrou por último na carreira, que tá entrando na carreira no serviço público, e ele vai ter que se aposentar pelo teto, aí acabou com esse debate. Se a gente não conseguir mudar essa lei federal, estadual, acabou o debate.

Resposta: Então, eu acho que é por essas e outras, que nós da ADUNESP quando começou essa discussão,

nós defendíamos que a gente tinha que fazer uma mobilização para barrar esse processo. Não conseguimos convencer os nossos colegas, que estão ficando apavorados agora, quando descobrem do que estão sendo vítimas.

Pergunta: Eu sou assistente social, eu não sou docente não, sou assistente social da Universidade Estadual de Maringá. O professor João e os meninos da UNESP que estão aqui, dizer que, eu estou tendo assim, duas constatações eu quero manifestar algumas preocupações também, na sua fala. Nós recebemos no mês de março deste ano, o o é ex-reitor, que vocês devem conhecer, e o atual vice-reitor da USP, Hélio Cruz. E assim, o conto de história deles é bem diferente do seu conto. Autonomia financeira lá em cima, se gabam, na USP está com 3 bilhões, se projetando daqui pra 40 anos. É um conto fantástico, a princípio, né. Mas em nenhum momento eles colocaram esse outro lado da moeda, e claro, nós questionamos e não engolimos em relação à compreensão do que seja verdadeira autonomia universitária. Os dois, tanto um quanto outro, reconheceram, e disseram que a conquista da autonomia universitária das universidades paulistas, ela veio no bojo, na efervescência social, isso eles reconhecem. Aí você fica ouvindo o outro lado, será que eles estavam na luta, os dois? Será que eles lutaram, ou não? Mas, enfim. É como o Valdir disse, autonomia financeira mesmo, na palestra deles, na abordagem que eles fizeram. A sua eu faço uma outra constatação, que essa autonomia universitária para além do decreto, de fato exige uma base muito organizada, mobilizada. Porque senão, os caras fazem festa do mesmo jeito, pelo jeito. Eu senti, os reitores, toda universidade pública. Bem, nós conversamos com um professor lá em Maringá, aposentado hoje, e ele alertava o seguinte: lá atrás, como professor Nilson lembrou, que também tinha, fizeram, chegaram a fazer esse movimento todo, na ocasião ele disse que chegaram à conclusão que se fechar a autonomia universitária, hoje, com o governo do Paraná, em cima de 9,57%, vamos dizer assim, da arrecadação, de toda arrecadação de ICMS paranaense, a universidade vai falir. São Paulo é São Paulo, nesse sentido. Se elevar muito essa porcentagem vai bater com os prefeitos

que também vão disputar, estão disputando esses impostos. Poxa, então você pensa, o buraco parece que é mais embaixo, é mais complexo, no caso do Paraná. E aí vai ter que apelar para recurso do governo Federal, imagine. No mínimo vai ter que costurar uma união muito grande entre as universidades paranaenses. E eu fico pensando, eu não sou economista, eu sou assistente social, não entendo muito, mais o que ele colocou foi isso, que suscitou, assim, uma grande preocupação na gente. Outro aspecto é a conjuntura. Se década de 1980 houve aquela mobilização nacional. Hoje, nego racha. Esse vigia que o Pedro relatou, é um vigia que, no mínimo, tinha que estar demitido e atrás da grade. Há informação que ele já executou um outro vigia anos atrás, é perigoso. E há uma apatia muito grande na universidade. A menina levou oito pontos, rachou a testa causando traumatismo craniano. Outro quebrou o nariz, saíram desta forma. Não sei se é medo que está colocado, certamente deve ter uma certa dose disso. Essa conjuntura me preocupa, ela favorece muito, facilita muito o governo Beto Richa que é um governo PSDB, a querer fechar lá embaixo. E aí, a universidade vai se lascar mesmo, vai passar fome, ou vai amarrar o rabo com os empresários, com o capital que não vai deixar por menos. Aí, no processo, eu senti isso: poxa, tem que se organizar mesmo, do contrário, os caras que vão estar com o cargo, vão se apoderar e começar a fazer o que bem entende apesar dessa autonomia universitária. Isso pra mim requer o quê? Todo um trabalho educativo, com a base e a equidade, eu defendo o voto universal. Vocês defendem a paridade, que pra mim pressupõe negociar. Essa crise que está lá, na UEM, é uma crise que resulta de toda uma politicagem rasteira, do toma lá dá cá, produzida há anos. Tá culpando a moledada, mas não é não. É feio o negócio. Então, paridade pra mim não promove o debate, a discussão política que, necessária pra abrir os olhos, pra base se organizar. E, eu só vejo a solução na mão da base politizada, organizada e mobilizada. Depois eu vi também, a mesma politicagem lá na UEM, vai criando cursos adoidado, primeiro cria, depois resolve. É essa a politicagem, troca de moeda. Aí roda 1 milhão, 2 milhões, por aí vai. Ao mesmo tempo, vocês também, mesmo com a au-

tonomia universitária, a instância máxima é o CoU. Não é a assembleia universitária com poder deliberativo?

Resposta: É, mas precisa ser convocada pelo conselho universitário, que não tem feito isso. Quer dizer, no momento, o órgão máximo de deliberação é o conselho universitário, mas a assembleia se sobrepõe ao conselho, mas não tem sido convocada.

Quanto à outra questão, nós estamos falando a mesma coisa quando a gente fala de paridade? Quando eu to falando de paridade, de cada um dos segmentos ter o mesmo peso. Quando você fala que a USP está se projetando para os próximos 40 anos, eu pergunto: quem está projetando e pra quê. Certamente não é a comunidade. No caso nosso, os servidores técnicos administrativos da UNESP e da USP têm diferenças em algumas instâncias de carreira, de salário da ordem de 70%, 60, 70%. O sujeito que trabalha na USP ganha um salário, o sujeito que trabalha na UNESP ganha 70% ou 60% do salário que ganha o cara da USP. Aliás, ao contrário, o sujeito ganha 70% a mais do que o cara que trabalha na UNESP, na mesma coisa.

Pergunta: No desempenho da mesma função.

Resposta: Mesma função. Então, nós temos uma luta pela isonomia, não só de servidores docentes, mas também de servidores técnicos administrativos, onde o fosso é muito maior. E as diferenças são gritantes, né. Às vezes são pequenas, e às vezes são muito grandes. Vai de 10, 15%, à 70, 80%. Outra coisa, o servidor técnico administrativo da USP, hoje, o que tem nível universitário, o que tem mestrado, o salário dele é maior ou igual, do que um docente com mestrado. Então, é uma coisa que nós temos que discutir. Qualificações semelhantes, salários semelhantes. Agora, não tem alternativa, a única saída é a nossa organização. Se a gente não conseguir se organizar, eles vão fazer tudo do jeito deles. E fazer do jeito deles significa que o reitor vai ser sim um patrão. Que é ótimo para o reitor a autonomia, porque ele vai receber o dinheiro e vai fazer o que quiser com o dinheiro, se não tiver organização que possa definir o que ele deva fazer com o dinheiro. Então, nós dependemos da nossa capacidade de

nos organizar e de construir propostas viáveis para a universidade. Viáveis não só do ponto de vista de orçamento, mas do ponto de vista da gente bancar essas propostas politicamente.

Pergunta: Eu gostaria de fazer uma pergunta eu queria uma consideração do professor João, com relação à estrutura organizacional que você mostrou aí pra gente da UNESP, a composição desses conselhos. Porque me chamou atenção, que me parece que nenhum deles existe uma maioria de membros eleitos diretamente, pelo menos. Eu queria que você me respondesse o seguinte: essa estrutura resultou do processo de autonomia, ou ela já existia antes. Lá em 89 quando foi feito o decreto de autonomia, houve um processo de reorganização interna da UNESP e das outras universidades, ou não? Isso resultou de que, de uma nova estatuinte, de algo parecido que estabeleceu uma estrutura organizacional e um processo de composição desses órgãos, ou não?

Resposta: Uma das questões é a LDB. A LDB que impõe que seja qualquer órgão de deliberação dentro da universidade, que tenha no mínimo 70% de docentes. Então, quando da época do Quercia, e até que a LDB fizesse seus efeitos aqui, que foi mais ou menos no final da década de 90, o conselho universitário tinha uma outra composição. Tinha uma quantidade muito maior de técnico-administrativos, os estudantes estavam presentes, era um conselho uni-

versitário vivo, debatía as questões. Tanto que, um pouco depois disso, ainda com a transição na LDB, um dos reitores que foi o que, digamos assim, patrocinou esse espasmo expansionista desses campi que espalharam pelo estado. Ele queria, ele era, ele é um docente de Botucatu, do campus de Botucatu, ele queria levar a reitoria pra Botucatu. Ele queria transferir a reitoria de São Paulo para Botucatu. E fez uma votação, colocou no conselho universitário, a transferência da reitoria pra Botucatu. E, veja o que aconteceu; uma parte, a gente sabia que ia perder, porque vários diretores, e eu era diretor na época, vários diretores estavam já com o reitor, e, o que nós fizemos, nós não demos quórum para a reunião. Nós saímos do conselho universitário, e pedimos pra alguém pedir verificação de quórum. Mas, quantos diretores saíram de lá, eu e um colega de Marília, o Geraldo, mais ninguém. Mas tinha muitos técnicos administrativos e muitos docentes que eram eleitos, pra lá, e muitos estudantes. Então, saindo esse monte de gente não teve jeito deles conseguirem a votação. Agora, hoje isso é absolutamente improvável. Quer dizer, acontecer, se acontecesse isso hoje, quer dizer, não tem nenhuma chance, a chance de acontecer isso hoje é zero, se o reitor quiser mudar pra Brasília, pra Belém, ou seja lá, pra Acapulco ele muda, porque não tem problema nenhum. Com 50% de membros eleitos, não tem jeito. O que aconteceu foi que foi mudando paulatinamente, foi mudando paulatina-

mente, até se ajeitar com a questão da LDB, e tudo mais, e não sei o que, os membros natos, etc, e aí acabou dando nisso. Talvez uma luta que a gente deva começar na UNESP é uma nova luta, por uma nova estatuinte, como a USP está fazendo, nova estatuinte. Agora, não dá pra gente passar por cima da LDB, nós temos que ter uma frente de luta em nível de congresso nacional pra mudar a LDB. Agora, essa luta não é só dos docentes da UNESP é uma luta da universidade pública, é uma luta nacional.

Considerações finais: Eu queria agradecer ao convite, e dizer que a luta por uma universidade pública, gratuita e de qualidade, e socialmente referenciada, é nossa. Que nós estamos juntos nessa luta. E que é de fundamental importância que a gente possa estreitar os laços entre nós, pra que a gente consiga nós fortalecer, e fazer frente aos ataques que estão sendo feitos à universidade. E quero dizer também que nesse processo, inclusive nesse aqui com vocês, eu renovo o significado do termo companheiro. Eu, depois de um processo de desgaste desse termo, eu li num livro a etimologia da palavra que diz o seguinte: companheiro é aquele com você divide o pão, e eu espero dividir o pão da luta com vocês e com outros segmentos da universidade que estejam engajados em construir uma universidade autônoma e um país minimamente democrático.

Obrigado.

Reforma Universitária de Córdoba, 90 Anos: Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista

Roberto Leher*

O movimento reformista de 1918 não foi um raio em céu azul que irrompeu no céu de Córdoba. No início do século, diversas greves estudantis convulsionaram a Universidade de Buenos Aires. A matriz civilizacional das grandes fortunas latino-americanas ilustradas – a Europa – estava desmoralizada por uma sangrenta guerra que transformava os jovens em “buchas de canhão”. Alternativamente, o proletariado forjava uma outra civilização com a Revolução de 1917. Internamente, na Argentina, uma nova onda de confrontos estava anunciada. De um lado, o Radicalismo¹ havia chegado ao governo em 1916 e necessitava de uma universidade não jesuítica para levar adiante o seu projeto de desenvolvimento e, por isso, seus apoiadores estavam dispostos a reformar parcialmente a universidade; de outro, os setores oligárquicos e a igreja reacionária, por sua vez, recrudesciam o controle que já detinham sobre a universidade como uma espécie de cidadela para manter a ascendência sobre a formação das classes médias e dominantes.

A crescente intransigência das oligarquias e da igreja acelerou os conflitos estudantis. Em 1918, os confrontos se agravaram a partir de maio com reitores destituídos, intervenções federais, golpes e contragolpes que inviabilizam os reclamos estudantis. Os estudantes da Universidade de Córdoba declaram uma Greve Geral estudantil, empreenderam ações diretas impedindo a votação de novos interventores e chegando mesmo a escolher e nomear as novas autoridades entre os seus representantes estudantis. Rapidamente, o movimento ganhou o apoio dos estudantes de todas as universidades argentinas. Nas palavras da Federação Estudantil da Universidade de Buenos Aires, “estamos com vocês no espírito e no coração”.

As idéias gestadas em Córdoba

bradam em outros países que também conhecem insurreições, transtornando a moribunda calmaria de instituições universitárias hierarquizadas, conservadoras, autoritárias e pouco afeitas ao que Bachelard (1968) denominou, em outro contexto, de “espírito científico”.

Foi nessa circunstância que o Manifesto seminal foi redigido por Deodoro Roca em 21 de junho de 1918. O Manifesto é um texto vigoroso, ousado na defesa da insurreição estudantil e da luta heróica, dotado de pinceladas antiimperialistas, contundente na crítica à imobilidade e ao autoritarismo da hierarquia fossilizada da universidade, ácido na crítica ao espírito 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.

A defesa da laicidade que atravessa todo o Manifesto é marcadamente política. A Igreja detinha o controle sobre a instituição e sobre as atividades docentes. Neste contexto, em Córdoba, o curso de Direito, ocultado pelo eufemismo “direito público eclesástico” era balizado pelo direito canônico e nos cursos de filosofia se ensinava que “a vontade divina era a origem dos atos dos homens” (Portantiero, apud Rieznik, 2000, p.149). O juramento profissional era realizado sobre os Santos Evangélicos. Os setores acadêmicos conservadores se mantinham no poder por normas criadas por eles para se perpetuarem em suas cátedras vitalícias e pela criação de confrarias (“Corda Fratres”) que agrupavam professores e forças políticas locais reacionárias, como o então governador da Província, ministros, prefeitos.

É também um texto que contém marcas egocêntricas como os eixos de sua agenda: o regime administrativo, os métodos docentes e o conceito de

autoridade que vigeram na universidade. Em virtude da gênese estudantil do movimento, este ainda não pôde enfrentar com objetividade a problemática que, em 1925, o cubano Julio Antonio Mella delineou com precisão: “Nada se resolve em fazer da universidade um centro tecnicamente perfeito, se a massa estudantil, que provém dos colégios religiosos ou dos colégios laicos privados, tem já formada uma mentalidade burguesa, e não científica da universidade”. Isso não quer dizer que as revoluções estudantis não tenham sido avaliadas por Mella como importantes, pois, em sua apreciação, acenderam um movimento de proporções latino-americanas e sinalizaram, na prática, a possibilidade de amplas transformações nas universidades marcadas pelo arcaísmo (Círia e Sanguinetti, 1968, p. 19).

Córdoba foi mais do que um episódio radicalizado dos estudantes. Liberais, positivistas, socialistas, anarquistas, antiimperialistas de distintos matizes disputaram o caráter do movimento reformista. Mas a despeito de sua heterogeneidade, as lutas e os embates seguiram ao longo de todo o ano de 1918 (e a rigor, ao longo de todo o século XX é possível encontrar ecos dessas lutas), produzindo avanços organizativos como a constituição das Federações Universitárias de Córdoba (FUC) e da Argentina (FUA). Tampouco foi um movimento protagonizado por pequenos grupos. Dois meses após o lançamento do Manifesto, os estudantes reuniram 20 mil pessoas em um ato, incluindo a Federação Operária.

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 capitalistas dependentes, provocaram reflexões originais, configurando um marxismo latino-americano com Ingenieros, Ponce, Mella e Mariátegui.

Essa combinação de perspectivas propiciou reflexões penetrantes sobre a educação popular, o caráter da universidade, incluindo problemas até então considerados incompatíveis com a educação superior: a presença dos proletários nas instituições; o governo compartilhado e a autonomia da universidade, e as perspectivas latino-americana e antiimperialista. Por isso, até os dias de hoje, os conservadores reagem indignados à particularidade das universidades latino-americanas, consideradas desviantes do modelo europeu e, mais recentemente, das instituições estadunidenses. Diante das resistências ao projeto de conversão das universidades brasileiras ao modelo dos *community colleges* estadunidenses mitigado com o Acordo de Bolonha, uma das maiores conquistas da ofensiva neoliberal na Europa, um publicista do projeto Universidade Nova alertou para o risco de isolamento da universidade brasileira diante do modelo de universidade mundializada pelos senhores do mundo (Monteiro, 2007). Não é casual que a ofensiva neoliberal dos anos 1990 objetivou destruir todos os fundamentos dos reformistas: a gratuidade, o governo democrático e o pluralismo político, a autonomia, a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público, o co-governo, o acesso universal, a natureza pública dos processos institucionais.

O movimento que havia sido iniciado com uma agenda com inequívocas referências liberais acabou propiciando um ambiente intelectual no qual se afirma um pensamento crítico original que torna a problemática da universidade latino-americana distinta das demais regiões. As idéias reformistas ao serem apropriadas por estudantes socialistas assumem cada vez mais um caráter antiimperialista, revolucionando as concepções até então vigentes de um marxismo que era assimilado como algo pronto para explicar a realidade latino-americana. Entre os mais destacados pensadores desta perspectiva é imprescindível mencionar, além do já mencionado Deodoro Roca: Gabriel

del Mazo, um dos principais ideólogos e historiadores do movimento; Manuel Ugarte, um dos líderes da FUA, e Julio V. González que, embora presidente da Federação Estudantil de La Plata, viveu intensamente as lutas de Córdoba, notadamente como secretário do I Congresso Nacional de Estudantes que estabeleceu as bases doutrinárias da Reforma acentuando o antiimperialismo. Imbuído de um ideal geracional proveniente de Ortega y Gasset (que visitara a Argentina em 1913), González chegou a criar um partido reformista de natureza estudantil, iniciativa que posteriormente reconheceu como equivocada. Também se engajaram nessa luta destacados intelectuais antiimperialistas, entre os quais se distinguem José Ingenieros (1877-1925) e seu discípulo Aníbal Norberto Ponce (1898-1938), editores da Revista de Filosofia que Mariátegui reconheceu como uma das publicações que melhor defendeu a Revolução Russa.

Ingenieros foi considerado o mestre que impulsionava o movimento reformista. Embora eclético – conjugava positivismo, marxismo e evolucionismo –, contribuiu para quebrar o silêncio reinante no claustro universitário acentuando que a reforma teria de se dar no bojo de uma luta antiimperialista, ampliando os termos do Manifesto de 1918, aproximando as lutas universitárias do socialismo (em especial da Revolução Russa) e do latino-americanismo. As iniciativas antiimperialistas de Ingenieros contribuíram para que, alguns anos depois, fossem criadas duas construções políticas distintas: i) a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA) que se consolidaria no Peru com Haya de la Torre, outrora líder da federação de estudantes, de teor mais nacionalista e burguês, posteriormente organizada como partido e ii) a União Latino-americana, a qual se somou Ingenieros, Ponce, Mella e, mais tarde, Mariátegui que sustentava a inviabilidade dos objetivos transformadores fora dos marcos de uma revolução proletária. Para perplexidade dos conservadores e clérigos, Ingenieros associou a autonomia e o autogoverno universitários aos Soviets.

Ponce escreveu no Prefácio de um livro de Julio González: “As chamas que enrubessem o Oriente (a Rússia) incendiariam, com nós, a velha universi-

dade” (Kohan, 2002, p.89). Certamente, seu clássico livro Educação e luta de classes foi fruto de seu engajamento nessas lutas. Não que Ponce avaliasse que o processo cordobense pudesse alterar substancialmente a educação; ao contrário, como Mella, sustentava que a educação emancipatória dependeria da luta contra o capitalismo e, por isso, a defesa da luta de classes. Entretanto, inovou ao propugnar que a revolução requereria que se considerasse a educação parte da estratégia política, por isso o engajamento dos reformadores nas lutas antiimperialistas e, ao mesmo tempo, nas jornadas universitárias.

Julio Mella (1905-1929) se aproximou do movimento de Córdoba por seu radical anticlericalismo, sendo fundador da liga anticlerical de Cuba (1922), da Federação de Estudantes de Cuba (1923), da liga antiimperialista das Américas e do partido comunista (1925). Por ter se destacado como excepcional militante, foi assassinado no exílio a mando do ditador Geraldo Machado. É importante destacar que Mella teve contato com as obras de vários reformadores argentinos, como Ingenieros (a quem conheceu pessoalmente em 1925), Dario e Ugarte. Quando a insurgência estudantil cubana declarou a universidade livre, cinco anos após Córdoba, Mella, então com vinte anos, assumiu o cargo de reitor interino da alta casa de estudos (Kohan, 2002, p. 105).

Para ele, o cerne da reforma universitária passava por três eixos: a autonomia, pois a universidade era sufocada pelo governo corrupto; a representação, concretamente, o governo compartilhado, e a depuração do claustro. Em termos objetivos, a reforma teria de abarcar quatro núcleos: a) não ser uma fábrica de títulos; b) não ser uma escola de comércio “aonde se vai buscar tão somente um meio de ganhar a vida”; c) influir de maneira direta na vida social, e d) socializar o conhecimento. Esta última preocupação nada tinha de proclamatória. Junto com companheiros, Mella criou a Universidade Popular José Martí, dirigida pelos trabalhadores, com o objetivo de “destruir uma das tiranias da atual sociedade: o monopólio da cultura” (Mella, 1924, apud Kohan, 2002, p. 108).

Mariátegui (1894-1930), em pleno calor dos acontecimentos, constatou

* Professor da Faculdade de Educação da UFRJ, ex-presidente do ANDES-SN

a heterogeneidade do movimento e as tensões provocadas pelo Radicalismo que restringia a autonomia do movimento, bem como as limitações liberais vindas dos EUA. Contudo, reconheceu que com o contato com o proletariado, as idéias foram se tornando mais claras e adquiriram um contorno mais revolucionário, abandonando a postura inicial romântica, geracional e messiânica (Tünnermann Bernheim, 1997, p.15). Para levar adiante um ideário mais ligado às lutas populares, o Congresso Nacional de Estudantes criou, em 1920, a Universidade Popular Gonzáles Prada, cujo reitorado ficou a cargo de Haya de la Torre. Foi Mariátegui que introduziu os povos indígenas nos programas de formação política. Distintamente do marxismo eurocêntrico, o editor de Amauta sustentava em Sete ensaios de interpretação da realidade peruana que o marxismo latino-americano não poderia ser “nem decalque, nem cópia”. Com esta obra, ocorre uma latino-americanização das idéias socialistas e marxistas.

Distintamente do presente – em que não existem frações burguesas locais portadoras de um projeto estratégico para a universidade pública – o movimento de Córdoba contou com o apoio de frações burguesas locais que chegaram ao poder com o Radicalismo. Em mais de uma circunstância o Presidente Yrigoyen se colocou ao lado dos reformistas, assim como o ex-governador da Província Juárez Celman, parlamentares, como Juan B. Justo, um socialista evolucionista (Kohan, 2002, p.43) e Alfredo Palacios. De fato, existiam setores burgueses e pequeno-burgueses que enfrentavam as forças reacionárias da igreja que mantinham a universidade como sua fortaleza em um país que passava por ativa efervescência cultural e política. Essa universidade reprodutora e fossilizada não atendia aos anseios de desenvolvimento almejado pelo Radicalismo e, por isso, o apoio à luta estudantil, dentro de certos limites, desde que não afrontasse a ordem burguesa.

Em um quadro em que a universidade pública, gratuita, assentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, deixa de compor a agenda estratégica das frações burguesas locais, a defesa da universidade públi-

ca somente pode ser protagonizada pelos setores populares. O que fica da agenda e dos métodos de luta que transtornaram Córdoba e iluminando as lutas de toda a América Latina para os embates de hoje, em que não existem frações burguesas locais capazes de liderar um projeto nacional no qual a universidade pública é uma instituição estratégica?

Inspirações de Córdoba, 90 anos depois

Um balanço sobre o ideário de Córdoba realizado pelos participantes do Grupo de Trabalho Universidade e Sociedade (2007) do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, assim sintetizou a atualidade das consignas de Córdoba:

El GT reivindica la actualidad de los fundamentos de la reforma de Córdoba como principios orientadores de la reforma radical de la Universidad hoy, como la pluralidad, la democracia, la autonomía, la libertad de pensamiento y expresión, el co-gobierno, el acceso universal, la naturaleza pública de los procesos institucionales.

Se reafirma esta agenda con elementos nuevos, como el de estados plurinacionales, la incorporación diferentes visiones culturales, la educación superior como derecho humano y patrimonio social, garantizada por el Estado, rescataando sus aportes durante el Siglo XX, como elemento indispensable para su construcción.

El Libre acceso que garantiza una presencia equitativa de los pueblos, culturas y clases, la crítica a los sistemas de evaluación productivista, tecnicista, privatizadora, competitiva, segregacionista y que establece rankings y sirve a la mercantilización. En suma, recuperar la evaluación para los evaluadores originales (profesores, estudiantes e instituciones)².

Não deixa de ser surpreendente que docentes estudiosos da educação superior em distintos países latino-americanos reivindiquem como atuais os grandes eixos das lutas de Córdoba. A preocupação com o pluralismo, a liberdade de pensamento e a autonomia universitária vem sendo sustentada como um tema prioritário, tendo em vista a crescente depen-

dência das universidades aos imperativos financeiros e institucionais particularistas. Tais imperativos direcionam as atividades universitárias de modo discriminatório, privilegiando as esferas mercantis e penalizando as pesquisas básicas (gramscianamente) desinteressadas e, principalmente, as investigações motivadas pela necessidade de enfrentar os grandes problemas nacionais dos povos e, por isso mesmo, críticas ao padrão de acumulação em curso e à sua superestrutura ideológica, o social-liberalismo.

A defesa da autonomia acadêmica da universidade no tempo presente passa, conforme o GT, pela luta contra o aparato de avaliação edificado pelos neoliberais, tanto na esfera governamental como por meio da criação de associações e ONGs que congregam governos e empresas. É por meio desse aparato supostamente técnico e baseado em procedimentos “científicos” que o que é dado a pensar é formatado pelo pensamento único. A avaliação padronizada é também uma ferramenta auxiliar para a implementação de reformas curriculares amigas do mercado, para a edificação de ranking entre instituições, para a distribuição de recursos com base em uma lógica utilitarista e para a conformação de uma carreira remunerada por parâmetros produtivistas. Nesse sentido, no combate à heteronomia, a avaliação tem de ser retomada pelos sujeitos da educação, os professores e os estudantes, desvinculando-a de toda perspectiva produtivista.

Outro aspecto relacionado às lutas cordobenses foi a compreensão de que somente uma universidade financiada pelo Estado, mas livre das ingerências governamentais, poderia dispor da necessária autonomia para garantir a liberdade de cátedra e garantir a sua universalização. Os participantes do GT salientaram que o livre acesso a universidade, uma conquista de Córdoba, ainda é um imenso desafio a ser superado no século XXI. Além da estagnação relativa da oferta de vagas públicas e da possibilidade de que novas vagas sejam criadas fora do padrão universitário, nos termos dos community colleges e do padrão de baixa qualidade estabelecido pela maior parte das instituições privado-mercantis (Leher, 2007)

e dos cursos a distancia massificados, é preciso enfrentar o falso universalismo liberal.

Ignorando as profundas diferenciações existentes no sistema de educação básica, os setores conservadores operam politicamente para impedir que a educação pública seja realmente unitária. A defesa do caráter unitário da educação requer a incorporação de uma perspectiva classista, em prol dos trabalhadores explorados e em favor das etnias sobre as quais o processo do capital foi historicamente erigido. Deliberadamente, as políticas focalizadas e de cunho gerencial abstraem o peso da classe na conformação da escola capitalista, situando as desigualdades como um problema de equidade, de respeito à diferença e passível de soluções gerenciais. Embora existam inúmeros estudos acadêmicos sobre a natureza estrutural das distinções de classes na escola capitalista (sobressaindo autores como o próprio Anibal Ponce, Louis Althusser, Christan Baudelot e Roger Establet, Pierre Bourdieu e J.C. Passeron³) e até mesmo, a UNESCO seja obrigada a reconhecer que as diferenças de classes produzem contrastes abissais – em especial quando comparamos a parcela da população que vive em condições de riqueza (entre 1% e 5% mais ricos) e as camadas mais exploradas (entre 20% e 60% das populações) –, as políticas educacionais social-liberais não enfrentam de fato o problema. Alternativamente, um real universalismo requer a incorporação dos povos que historicamente não compuseram as nações eurocentradas, por isso a defesa, nos dias de hoje, da universidade intercultural, abrindo diálogos não apenas sobre a democratização efetiva do acesso, mas também nos terrenos da epistemologia e da episteme. Embora a problemática da interculturalidade e dos estados plurinacionais não estivesse presente em Córdoba, é inequívoco que o pensamento advindo desse movimento, em especial os de Mella e Mariátegui, colocou o desafio de construção de um conhecimento original que não fosse uma mera transposição de saberes produzidos em outros contextos.

As reivindicações de Córdoba

seguem causando aversão aos setores conservadores – e por isso contêm um acento político radical – em virtude da desconstrução do conceito de universidade, substituído, cada vez mais, pelo de organizações de ensino terciárias, mais massificadas, mas muito distintas das instituições que poderiam cumprir as funções sociais preconizadas pelos reformadores de 1918. Se houve algum avanço em governos liberal-democráticos, ou em governos sustentados por coalizões heterogêneas que necessitavam da universidade como uma instituição estratégica para o processo de substituição das importações (1930-1990) em grande parte dos países da região, no presente, conforme a análise do referido GT, inexistem frações dominantes locais que tenham a universidade pública e capaz de produzir conhecimento novo como parte relevante de seu projeto estratégico como classe ou coalizão de classes. Por isso, o futuro da universidade está indissociavelmente relacionado às lutas sociais antisistêmicas conforme previram os intelectuais protagonistas das lutas de Córdoba e pela reforma da universidade latino-americana.

Uma pergunta crucial: se é possível sustentar a atualidade da agenda de Córdoba, existem nas lutas protagonizadas pelos movimentos estudantis ecos dos ideais sustentados pelos reformistas? As respostas a essa indagação não são simples. Como não foi possível forjar um movimento universitário latino-americano no escopo de movimentos antiimperialistas mais amplos e persistentes no tempo, como queriam Mella e Mariátegui, os nexos dos movimentos do presente com o movimento derivado de Córdoba não são imediatos. Contudo, examinando determinadas lutas atuais é inequívoco que não apenas persistam elementos centrais da agenda, mas também dos métodos radicais e criativos de lutas que guardam fortes similaridades com os de outrora. Da virada do século XX ao presente, duas grandes lutas são emblemáticas: a greve da Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), em 1999, e a mobilização dos Pinguins chilenos, em 2006. Anteriormente, nas jornadas de 1968, também muitos dos ideais

cordobenses estiveram ecoando nas lutas da juventude latino-americana.

A longa greve da UNAM, uma das universidades mais importantes da América Latina, foi deflagrada em virtude da quebra no princípio da gratuidade do ensino ofertado pelo Estado, preceito constitucional que remonta a Revolução mexicana que, como lembra Ceceña (2000, p.43), “constitui um dos pilares do imaginário social” do povo mexicano. Em virtude da crise econômica que se agravara no país, o Reitor da UNAM propôs o aumento das taxas estudantis devido à insuficiência do orçamento público. Em uma sessão considerada irregular, sem a presença dos que se opunham à medida, o Conselho Universitário aprovou o aumento. Inspirados pelas práticas zapatistas, os estudantes promoveram uma consulta com 100 mil acadêmicos, terceira parte da comunidade, que se pronunciou majoritariamente em defesa da gratuidade.

Em 20 de abril de 1999, a greve foi deflagrada e sendo constituído, em uma massiva assembléia, um Comando Geral de Greve (CGG) que guarda semelhanças com a forma de organização do movimento de Córdoba. Este era composto por militantes de forças políticas institucionalizadas como o Partido da Revolução Democrática, por correntes radicais já existentes na UNAM e, sobretudo, por um grande conjunto de estudantes sem partido, desvinculados de correntes e com um enorme rechaço por essas formas organizativas. Um dos aspectos mais inovadores deste movimento foi que os procedimentos foram considerados tão importantes quanto os seus conteúdos. O processo de decisão passava necessariamente pelas assembléias locais e somente seriam votadas no CGG se houvesse consenso de pelo menos 19 escolas (das 29 escolas existentes). Todas as representações em negociações eram rotativas.

Essa forma horizontalizada de poder propiciou uma intensa politização. Assim, logo a greve era também contra os acordos do governo com o Banco Mundial, que corroíam o caráter público da educação, e outros setores sociais se somaram na solidariedade ativa aos estudantes, como os zapatistas e diversos sindi-

2 CLACSO/ GT Universidad y Sociedad 2007 “Consideraciones del GT Universidad y Sociedad de CLACSO para la Reforma Radical de las Universidades”. En <www.clacso.org.ar/difusion/secciones/programa-regional-de-grupos-de-trabajo/documentos-de-los-grupos/memoria-del-gt-universidad-y-sociedad> acceso abril de 2008.

3 Ponce, Anibal 2005 Educación e luta de classes (SP: Cortez); Althusser, Louis 1998 [1983] Aparelhos Ideológicos de Estado (Rio de Janeiro: Graal); Baudelot, Christian & Establet, Roger 1971 L'école capitaliste en France (Paris: Maspéro); Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude 1992 [1975] A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino (Rio de Janeiro: Francisco Alves).

catos, por meio de grandes marchas pelo país e por uma gigantesca manifestação na Praça do Zócalo, epicentro político da capital mexicana. A UNAM permaneceu em greve até 10 de fevereiro de 2000, quando a Polícia Federal invadiu a universidade prendendo mais de mil estudantes. As taxas não foram majoradas e a universidade deixou de participar dos exames de avaliação do Centro Nacional de Avaliação, como reivindicaram os estudantes.

Outro movimento que guarda similaridade com as lutas cordobenses é a chamada Rebelião dos Pingüins (2006), protagonizado massivamente por estudantes secundaristas que ocuparam diversos colégios, liceus e escolas e reuniram centenas de milhares de jovens nas ruas das principais cidades do Chile. De modo inesperado para o governo da Concertação, os estudantes chegaram a reunir mais de um milhão de manifestantes nos protestos, levando o governo de esquerda a empreender uma dura repressão policial contra o movimento. A similaridade encontrava-se, sem dúvida, em sua agenda, centrada, inicialmente, na defesa da gratuidade e da democracia, exigindo medidas concretas para aumentar as oportunidades de educação dos segmentos populares que não podem custear as elevadas mensalidades do ensino superior chileno, seja público ou privado. Contudo, seus métodos de ação e suas formas de organização das lutas foram o ponto de maior convergência. Com a radicalização e a politização do movimento, a exemplo de Córdoba, a agenda foi ampliada para questões mais estruturais. A politização do movimento levou os Pingüins a reivindicar transformações gerais na educação chilena, exigindo a revogação da Lei Orgânica Constitucional de Educação, de 10 de março de 1990 (LOCE), derradeiro ato da ditadura Pinochet, intocado pelos governos da Concertación.

Vale lembrar que a LOCE ampliou a participação do setor privado na prestação de serviços educativos. Com a Lei, o Estado progressivamente desobrigou-se em assegurar o direito de todos à educação, institucionalizando o fim da gratuidade da educação nas universidades públicas, enquanto a oferta privada, subsidiada por verbas públicas, foi vigorosamente expandida. Entretanto, essa educação é marcadamente desigual variando de qualidade conforme a renda dos estudantes.

A organização unitária não suprimiu a auto-organização de grupos diversos, compreendendo desde forças de esquerda radicais organizadas — já presentes no movimento estudantil, mas defensoras da autonomia do movimento frente aos partidos e governos — até uma miríade de estudantes independentes. Os estudantes se organizaram em uma Assembléia Coordenadora de Estudantes Secundários (ACES) e definiram que os porta-vozes seriam rotativos e que responderiam diretamente à assembléia de representantes, por meio de práticas de democracia direta e de representação por mandato. A classe política e os partidos políticos tradicionais foram descartados como sujeitos desse movimento. A revolta esboçou uma nova forma de fazer e construir a política democrática (Leyton, 2006).

Todos esses movimentos recusaram delegar o poder a formas institucionalizadas de representação que, embora presentes, tiveram de se submeter às formas mais diretas de democracia ao modo “mandar, obedecendo” zapatista. Um outro traço comum desses movimentos é a reivindicação de uma educação não mercantilizada recolocando na agenda política a questão do público.

No Brasil, é possível encontrar a presença de ecos de Córdoba no movimento de reforma universitária brasileiro que se ampliou no início dos anos 1960, havendo referências explícitas a ele no I Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado pela UNE, em 1961, em Salvador, Bahia. As idéias de Córdoba também estão presentes nas jornadas de 1968, notadamente no México, em que centenas de estudantes foram executados.

Córdoba, 90 anos depois? O que fica? Para além dos fundamentos de uma universidade autônoma, co-governada, pública, gratuita e comprometida com os problemas nacionais, permanecem os ensinamentos de que a universidade verdadeiramente universal, em que caibam todos os povos, requer a luta anticapitalista e antiimperialista. Isso somente será possível se a educação, enquanto estratégia política, for difundida por universidades populares que articulem a classe trabalhadora e os nichos de pensamento crítico que seguem existindo nas universidades públicas. A união operária, camponesa, estudantil, em todos os níveis, com os trabalhadores da educação, é o novo ponto de partida a que Florestan Fer-

nandes fez referência no momento em que se anunciava um reescenso das lutas populares. A melhor homenagem que podemos fazer é levar adiante essa tarefa. Como disse Mella: “Triunfar ou servir de trincheira aos demais. Até depois de nossa morte somos úteis. Nada de nossa obra se perde” (apud Kohan, 2002). Nas comemorações dos 90 anos da Reforma Universitária de Córdoba é importante que uma grande massa da juventude conheça esse extraordinário movimento. E celebrem a memória dos mortos com lutas que tornem vivas as suas obras!

Bibliografia

- Bachelard, Gaston 1968 O novo espírito científico (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro).
- Ceceña, Ana Esther 2000 “Rebelión en la UNAM” en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) N° XX, junio-XX.
- Círia, Alberto y Sanguinetti, Horacio 1968 Los reformistas (Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez S.A.).
- Kohan, Nestor 2002 Ni calco ni copia: ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano (La Habana).
- Leher, Roberto 2007 “Fast delivery diploma: a feição da contra-reforma da educação superior” en Agencia Carta Maior (São Paulo, Brasil, 15/02/07). Em <www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4342>, acesso 21 de abril de 2008.
- Leyton, Juan Carlos Gómez 2006 “La rebelión de las y los estudiantes secundarios en Chile. Protesta social y política en una sociedad neoliberal triunfante” en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) N° 20, mayo-agosto.
- Monteiro, Naomar 2007 “Razões para a reestruturação” em UFBA Revista (Salvador:UFBA) N°4.
- Rieznik, Pablo 2000 Marxismo y sociedad: variaciones sobre un tema (Buenos Aires: Eudeba).
- Tünnermann Bernheim, Carlos 1997 La reforma universitária de Córdoba (México, D.F: ANUIES).
- Unesco 2008 “Relatório de monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?” Em <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/relatorioEP-TBrasil2008/mostra_documento>, acesso em 02 de maio de 08.

Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria*

Roberto Leher**

El presente artículo examina, de forma preliminar, tres hipótesis generales sobre la Universidad latinoamericana y, particularmente, sobre la Universidad brasileña. Propone como corolario de las hipótesis que los marcos teórico conceptuales para discutir los impasses de la universidad en el contexto del desarrollismo nacional (1945-1963), y más específicamente, de la modernización conservadora (1964-1984) y de la redemocratización (1985-1989), no explican más los problemas de la universidad del siglo XXI. En la sección final, se debaten las alternativas posibles a partir de las luchas sociales del presente.

El largo período de ajuste estructural, profundizado hacia los años noventa y aún vigente en la actualidad, alteró la posición relativa de las fracciones dominantes burguesas locales, favoreciendo a los sectores más internacionalizados, con mayor notoriedad al capital portador de intereses, a los sectores agro minerales y al sector industrial orientado a la exportación de commodities.

Dialécticamente, las fracciones de clase trabajadora también sufrieron cambios que repercutieron más intensamente en áreas de servicio (bancos, tele marketing, educación, comercio), en general precarizando dichas actividades, y en diferentes ramas industriales, especialmente el sector metalúrgico, negativamente alcanzado por la apertura económica y la substitución tecnológica de diversas funciones en las fábricas más modernas, como la automotriz. En virtud del fortalecimiento del agro negocio y de la extracción y transformación mi-

neral, los movimientos campesinos y de los pueblos originarios asumieron mayor protagonismo en las luchas de clases en los últimos años. El estudio propugna que, si las agendas económicas y políticas son modificadas y también los sujetos de las luchas sociales, la universidad no puede quedar incólume frente a dichos cambios.

Imbricadas en esos cambios, también la universidad y la educación superior fueron intensamente alteradas. Las reconfiguraciones en curso en las instituciones universitarias son de tal magnitud que resulta un error insistir en que el problema está relacionado tan solo con la presencia o la ausencia del Estado en la educación superior, a la expansión de becas y las formas de acceso o, incluso, a la productividad académica. Como se sostiene en este artículo, lo que está en juego es la existencia misma de la universidad pública como institución autónoma frente a los intereses particulares.

De hecho, su conversión en una organización de prestación de servicios ad hoc puede acabar inviabilizando el espacio público universitario de producción de nuevo conocimiento y de formación de sus estudiantes de modo amplio — *bildung* —, conjugando enseñanza, investigación y extensión. Aunque la noción de que la universidad debe promover la llamada innovación tecnológica sea aceptada con naturalidad en los espacios académicos, estudios internacionales comprueban que las universidades no son los loci de la producción de la Investigación y Desarrollo (Innovación) vueltos a la creación de bienes y servicios

(Mansfield, 1998); entretanto, es lo que pregona el Ministerio de la Ciencia y Tecnología (MCT) en su políticas de fomento para las universidades brasileñas¹. De tal modo, estas instituciones están siendo resignificadas como organizaciones terciarias, en el sentido que actúan en servicios de enseñanza después del ciclo de educación secundaria², y, en el caso de las universidades con postgrados consolidados, de prestación de servicios para empresas que, al no disponer de departamentos de investigación y desarrollo, por no ser parte de sus estrategias empresariales, encargan los servicios de adecuación de paquetes tecnológicos que necesitan en los departamentos especializados de las universidades o en fundaciones privadas asociadas a ella. La problemática universitaria, en la mudanza al siglo XXI, asume contornos originales que necesitan nuevas perspectivas de análisis. En el caso que el referido desfasaje teórico no sea superado, el análisis de las políticas para la educación en proceso puede ser insuficiente, comprometiendo la posibilidad de un pensamiento estratégico capaz de revertir la comodificación (Fairclough, 2001) de la educación superior y la propia lucha hegemónica. En ese sentido, la mención al término estrategia no es retórica. Las transformaciones en la vida universitaria introducidas por el socialliberalismo son tan profundas que solamente pueden tener éxito acciones articuladas, sistemáticas y con capacidad de organización de vastos sectores sociales. Así, a pesar que la expresión tenga origen en el léxico militar, hace mucho que el movimiento social antisistémico la incorporó

* Trecho do capítulo “Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria”, que compõe o livro “Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas”, compilado por Roberto Leher. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2010. - (Serie de Estudios Latinoamericanos) ISBN 978-950-808-610-5.

** Profesor da Faculdade de Educação da UFRJ, ex-presidente do ANDES-SN

1 En el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el Ministerio de Ciencia y Tecnología elaboró el denominado Livro Verde (Libro Verde) (2000), cuyo título es “Sociedade da Informação no Brasil” (“Sociedad de la información en Brasil”). En esta publicación, el sentido atribuido a la ciencia y tecnología se acerca a la investigación y desarrollo, expresión consagrada para aquellas actividades de producción de bienes y servicios demandados por el mercado. Esta tendencia se profundiza con la publicación del llamado Livro Branco (Libro Blanco) del Ministerio de Ciencia y Tecnología, editado en el año 2001. El entonces ministro del área, Ronaldo Sardenberg, afirmó en la presentación de dicho libro que: la vocación de la ciencia, la tecnología y la innovación es convertirse en el principal factor de valor agregado de los productos, procesos y servicios (Brasil, MCT 2001:ix). En el gobierno de Lula da Silva, con la Ley de Innovación Tecnológica N° 10.937, de 02/12/2004, la investigación y desarrollo pasan a ser ejes fundamentales del MCT, ubicando a las empresas privadas como importantes protagonistas de editoriales y organizaciones prioritarias para los sectores público-privados como las universidades públicas, a favor del desarrollo de nuevos procesos y productos en la empresa privada, a partir de la integración de esfuerzos entre universidades, institutos de investigación y empresas de base tecnológica.

2 En este artículo se utiliza el término “educación secundaria” en lugar de “enseñanza media” (como se usa en Brasil) por ser más referencial a América Latina

como equivalente al modo en que los sectores subordinados inciden en el porvenir de la lucha política.

En un contexto de correlación de fuerzas negativas para la educación pública es necesario comprender de forma incisiva las transformaciones que modifican la educación superior para que las luchas sociales puedan tener éxito en la alteración del actual estado de cosas. La teoría, si es capaz de explicar las contradicciones reales, puede ser una guía para acciones coherentes y elevar la organización de los protagonistas que reivindican la universidad como institución democrática, crítica, capaz de pensar los desafíos del presente y de indicar posibilidades futuras distintas de las presentes en el orden social neoliberal.

Las alternativas no son creaciones geniales elaboradas de modo desvinculado de la experiencia de las luchas sociales. En este estudio se postula que las luchas de Córdoba (1918) fueron las que más avanzaron en la concepción latinoamericanista de la universidad y que, dialécticamente, es desde la agenda construida en el proceso iniciado en 1918 que pueden ser vislumbrados nuevos rumbos para la universidad, rompiendo la continuidad de la contrarreforma que pretende reconfigurar todo la educación en relación con la profundización de la condición capitalista dependiente que caracteriza el período actual.

Las hipótesis generales que guían el presente estudio pueden ser esquematizadas de la siguiente manera:

1. a diferencia de los procesos reformistas del inicio del siglo pasado, las fracciones burguesas dominantes locales ya no requieren para su proyecto histórico una universidad pública capaz de producir conocimiento científico y tecnológico nuevo y su objetivo no es el de formar un contingente importante de cuadros con amplia formación científica, tecnológica e históricocrítica;

2. los sectores dominantes comprenden la educación como un servicio

comodificado y, por eso, actúan en el sentido de profundizar la mercantilización y todo cuanto la implica como la expansión de la rama no universitaria, de ser posible, por medio de la educación a distancia y de alianzas público privadas e, inclusive, por la subordinación de los nichos universitarios con capacidad de investigación tecnológica a los objetivos operacionales de las empresas, y

3. la reivindicación de la educación superior en la forma de una universidad pública “en la que quepan todos los pueblos” y comprometida con los grandes problemas nacionales viene siendo sustancialmente sostenida por los movimientos sociales antisistémicos, por los gobiernos del ALBA (de modo contradictorio) y por sectores de la juventud, insertando en las pautas de la universidad cuestiones epistemológicas y epistémicas como la defensa de la interculturalidad. Este “nuevo reformismo” aún no tomó fuerza para afirmar otro proyecto de universidad, pues la correlación de fuerzas restringe el alcance antisistémico de las consignas democráticas (reforma universitaria, defensa de lo público), limitándolas a luchas de resistencia y a conquistas provisorias.

La debilidad de las fuerzas capaces de conducir un proyecto que fortalezca y reinvente la universidad pública en una perspectiva latinoamericanista tiene muchas causas, pero, ciertamente, la principal proviene de la pujanza del patrón de acumulación capitalista dependiente y de la fuerza conquistada por el bloque de poder que lo lidera. El último cuarto de siglo fue un período en el que los sectores dominantes estuvieron sometidos a fuertes movilizaciones sociales, intensas, a punto de hacer caer a casi dos decenas de Presidentes de la República entre 1990 y 2006, pero no al punto de llevar la clase trabajadora a los gobiernos. Sin embargo, según es posible constatar analizando los documentos del Banco Mundial, el mayor organizador de las políticas neoliberales en América Latina, los dominantes se impusieron como desafío encontrar salidas

para lo que fue considerada una crisis de gobernabilidad. Paulatinamente, desde la gran crisis de 1998, de modo desigual conforme los países, el bloque dominante se fue ampliando con la inclusión de sectores de la clase trabajadora, otrora opositores al neoliberalismo, por medio de un proceso transformista³.

El examen de los indicadores económicos relacionados con las fracciones de clase hegemónicas, señaladas anteriormente, permite concluir que los sectores dominantes se beneficiaron ampliamente de la nueva alianza. Impusieron que el corazón de la política económica no podría ser alterado y, como la historia ya había comprobado en otros contextos⁴, las fracciones sometidas al transformismo se revelaron excelentes gerencadoras del orden social. Entre los principales motivos del mayor éxito de esos gobiernos socialliberales es necesario destacar la capacidad que poseen de golpear la organización autónoma de las luchas sociales.

Una vez en el gobierno esas fuerzas, anteriormente enfrentadas con el neoliberalismo, convocaron dirigentes sindicales para ocupar cargos en los gobiernos, en la gestión de los fondos de pensión y del consejo de empresas públicas y privatizadas, comprometiendo severamente la autonomía de clase de los instrumentos de lucha de la clase trabajadora. Ideológicamente los nuevos operadores han logrado un éxito relativo en la construcción de una imagen que facilita la identificación de las clases populares con el gobierno. Las fracciones burguesas decadentes que están perdiendo fuerza con la hegemonía del referido bloque de poder intentan afirmarse en el mercado electoral con un discurso ya totalmente fuera del contexto, sosteniendo la ortodoxia neoliberal de primera generación. Frente a ese discurso que hace mucho no tiene apoyo entre los sectores dominantes más importantes y que la profundización de la crisis estructural en el año de 2008 se encargó de enterrar definitivamente, las críticas a los costos de las políticas de alivio

a la pobreza no tienen resonancia entre las fracciones burguesas que componen el actual bloque de poder. Este discurso derechista sirve de excusa para que los gobiernos social liberales puedan acusar a las (abstractas) elites de no querer las políticas sociales dirigidas hacia la inclusión social⁵, el punto máximo de distribución del fondo público admitido por los sectores dominantes, reforzando el apoyo de los sectores populares a los nuevos gestores del bloque dominante.

Con esto es posible crear un antagonismo muy útil al bloque de poder. La oposición al socialliberalismo es justamente acusada de representar una amenaza a los (ahora convenientemente clasificados como) pobres (y ya no como explotados). Resulta de este cuadro una polarización en la que el núcleo sólido del neoliberalismo permanece intacto, pues los conflictos entre los antiguos y los nuevos gestores del neoliberalismo se dan en los marcos macroeconómicos de la actual pauta de acumulación. Nada es más conveniente que la simulación de oposición entre, de un lado, los adeptos del (inexistente) libre mercado en el capitalismo actual (fracciones ideológicas de derecha, sin peso económico y político en el bloque de poder) y, de otro, los que propugnan políticas de alivio de la pobreza. En ese marco, los socialliberales pueden vestir el manto de la gobernabilidad progresista, reduciendo el grado de conflicto social y haciendo avanzar las contrarreformas.

No todos los analistas interpretan el significado de los gobiernos socialliberales del mismo modo. Ni son pocos los que defienden que la elección de fuerzas provenientes de la socialdemocracia conforma una nueva realidad, el llamado postneoliberalismo. Actualmente ha sido recurrente la afirmación neodesarrollista⁶ de que el Estado, aun conduciendo las políticas fundamentales del imperialismo, dirigido por fuerzas llamadas “postneoliberales”, puede abrir una nueva vía en la cual la ortodoxia neoliberal sería superada. En esta clave, la cuestión de la educación superior es otra, pues la universidad pública dotada de investigación tendría un papel destacado en

las políticas gubernamentales, como una especie de contraparte al apoyo de los gobiernos socialliberales al capital rentista, al agro negocio y a la exportación de commodities.

La tesis del postneoliberalismo tiene muchos problemas. El examen detenido de las medidas políticas, de la ejecución presupuestaria y de las luchas sociales permite indicar que ese bloque dominante ampliado con la presencia de centrales sindicales, de partidos y de sindicatos otrora antineoliberales, aunque haya perfeccionado las políticas focalizadas y elevado muy modestamente el salario mínimo, no alteraron los fundamentos del patrón de acumulación que profundiza el capitalismo dependiente; al contrario, en muchos sentidos perfeccionó y aceleró dicho patrón de acumulación.

En el caso de la educación superior, las políticas orientadas a becas, créditos, cuotas, cursos a distancia y de corta duración crean la expectativa de que el acceso a la educación superior será democratizado por dichas reformas gubernamentales, volviendo innecesarias las luchas en pro de la universidad pública. La pequeña expansión de las matrículas de educación superior en el último quinquenio ocurrió en cursos ofertados por instituciones de enseñanza superior de naturaleza empresarial, que el propio Ministerio de Educación brasileño (MEC) no les reconoce las condiciones requeridas para poder funcionar. Las demás formas de incentivo público que permitieron ampliar modestamente las vacantes, como las becas de estudios, implican grandes exenciones fiscales —reconociendo uno de los peores mecanismos de incentivo al sector empresarial—; asimismo los préstamos subvencionados a los estudiantes dieron nuevo aliento a la expansión del sector privado mercantil. En las públicas, la expansión viene ocurriendo por medio de cursos a distancia y de corta duración, como los cursos superiores de tecnología, entre otros discutidos más adelante.

Con el propósito de desarrollar la primera hipótesis, este estudio recupere

la agenda de las luchas de Córdoba e identifica sus principales protagonistas apuntando a las tensiones entre el ideal reformista y el proyecto burgués en curso. Seguidamente, el estudio sostiene que en Brasil no ocurrió un proceso de reformas semejante al experimentado en la Argentina, presentando las grandes líneas de la ofensiva contrareformista en Brasil, y destaca:

a. las políticas del gobierno empresarial militar que crea las bases del actual proceso de mercantilización y de comodificación de la educación superior brasileña. Caracterizada esta ola contrareformista, son identificados los límites de la correlación de fuerzas que impidió a las universidades avanzar en su autonomía, según lo previsto por la Constitución de 1988, destacando, en especial, el impacto de la Crisis de la Deuda de 1982;

b. los años noventa, con el ex presidente de la República Collor de Mello y, sobretudo, con Henrique Cardoso, en que la expansión privado mercantil es muy acentuada y las bases de la llamada reforma del Estado fueron efectivizadas, así como el nuevo ordenamiento general de la educación —Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN)/ Plan Nacional de Educación (PNE) — que flexibiliza el concepto de universidad e incentiva la diferenciación de las IES;

c. el gobierno de Lula Da Silva con las alianzas público privadas en la oferta de la educación (Programa Universidad para Todos ProUni), con los contratos de gestión (Programa de Apoyo al Plan de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales REUNÍ) y con la redefinición de las investigaciones académicas en investigación y desarrollo (Ley de Innovación Tecnológica) y, en términos institucionales, con la difusión del modelo propugnado por el Proceso de Bolonia y por las recomendaciones de la USAID en cuanto a la aspiración de la generalización del modelo de los Community Colleges.

Con la caracterización de las políticas de los años noventa y de la presente década (2000-2008), se desarrollará en este estudio, la segunda hipótesis general desde la cual el artículo avanza en la in-

3 Gramsci comprende el transformismo como un proceso histórico en que el bloque de poder dominante se vuelve más amplio, por medio de la absorción paulatina de fuerzas que gravitan en grupos aliados, aunque no orgánicos al bloque de poder y, no menos importante, de grupos otrora adversarios, incluso de aquellos que parecían irreconciliablemente enemigos. En este sentido, la dirección política se volvió un aspecto de la función de dominio, una vez que la absorción de las elites de los grupos enemigos lleva a la decapitación de estos y a su aniquilación por un período muy largo. (Ver Chiaromonte, Gerardo, Transformismo. Disponible en: www.wacessa.com/gramsci/?id=661&page=visualizar. Consultado en diciembre de 2008.)

4 Ver las prácticas y dilemas de las fracciones burguesas más radicalizadas en las revoluciones de 1848 en Francia y en Alemania, en la Revolución Rusa de 1905, en la adhesión de la socialdemocracia al neoliberalismo como en los gobiernos de Felipe González, François Mitterrand, Tony Blair, etcétera.

5 Para una crítica a las políticas de inclusión y exclusión ver Fuentes (1997) y Leher (2007a).

6 Katz, Claudio América Latina: Socialismo o neodesarrollismo. Disponible en Resistir.info: http://resistir.info/variados/socialismo_neodesarrollismo_p.html, consultado en septiembre de 2008.

vestigación de la tercera hipótesis, propugnando que el mayor desafío del nuevo siglo será justamente constituir luchas en pro de la universidad de nuevo tipo, incluyendo no solo a la comunidad universitaria, sino también a sindicatos, partidos y movimientos sociales antisistémicos, objetivando una universidad en la que la autonomía sea no solo frente a los gobiernos, sino también frente al particularismo del capital y, por eso, la consigna a favor de una universidad pública comprometida con los problemas nacionales de los pueblos en lucha.

Son necesarias algunas precisiones teóricas y metodológicas para el análisis de las tres proposiciones. La primera se refiere al Estado. Por más que la llamada globalización haya debilitado y erosionado a los estados nacionales — que perdieron parte de su soberanía para el capital portador de intereses, por las corporaciones y los organismos internacionales— el capitalismo en su estadio imperialista sigue siendo organizado sistemáticamente por medio de un sistema de Estados (Wood, 2003). La segunda, un desdoblamiento de la primera, es que las políticas de los organismos internacionales, como el Banco Mundial, la UNESCO y la OMC son siempre recontextualizadas en función del lugar del país en dicho sistema de Estados (que siempre es dinámico y, desde el principio del presente siglo, Brasil asume una importancia relativamente mayor, junto con India, Rusia y China) y de la correlación de fuerzas entre las clases fundamentales en el ámbito nacional.

También las luchas universitarias por la educación pública siguen teniendo una dimensión nacional decisiva, por eso, es necesario examinar las relaciones de clase en cada nación, cómo estas se conforman territorialmente, las principales características del patrón de acumulación y sus nexos con el Estado y con las fracciones burguesas hegemónicas. Por más intensas que sean las políticas de los organismos internacionales en cada uno de los países latinoamericanos, la historia, el peso económico y la importancia geo política de cada país son dimensiones que tornan esas políticas diferenciadas. Por citar un ejemplo, el Banco Mundial actúa en América Latina desde finales de los años cuarenta, pero sus principales “clientes” siempre fueron pocos países

como la Argentina, Brasil, Colombia y México. Otros países, en los años del ajuste estructural, se valieron mucho más de empréstitos de la Asociación Internacional de Desarrollo AID, orientados a los países considerados muy pobres. De esta forma, las condiciones tuvieron pesos y objetivos distintos. Es en ese sentido, el presente estudio sostiene que las políticas de los organismos internacionales deben ser re-contextualizadas (Fairclough, 2001) en cada país.

La tercera indicación versa sobre el sistema de acumulación en curso en América Latina y en Brasil en particular. Con el recrudescimiento del proceso de expropiación y de explotación del trabajo en los países periféricos, las condiciones de acumulación son alteradas, conformando una situación distinta del período en el que las universidades brasileñas fueron constituidas. Harvey (2004) propone que el período actual puede ser caracterizado como de acumulación por desposeimiento. Este conforma un perfil de inserción de los países periféricos en la economía mundo muy distinto del soñado por los signatarios de la Conferencia de Bandung, de 1955, que denunciaron los efectos del imperialismo y del racismo en la pobreza de las naciones, reivindicando un nuevo orden económico mundial que incluía la efectiva transferencia y democratización de la C&T.

En el contexto latinoamericano actual, el peso relativo del agro negocio, de la extracción mineral, de la industrialización fraccionada de commodities y de plantas maquiladoras, hegemonizados por el capi tal portador de intereses, conforma otro tipo de Estado y de nación. Y este artículo sostiene que, en el actual contexto, la universidad productora de conocimiento nuevo, como una de las instituciones centrales del proyecto nacional, ya no forma parte del proyecto estratégico del bloque dominante. Por eso, una cuarta y última puntuación teórica: la diferenciación de las instituciones de enseñanza superior en detrimento del modelo universitario y la comodificación de la educación son directrices puestas en práctica por las propias fracciones burguesas locales.

Es posible concluir, de las consideraciones hasta aquí desarrolladas, que los estudios sobre los rumbos y los desafíos de la educación superior necesitan

dar cuenta de las determinaciones resultantes del régimen de acumulación y de la relación de clases correspondiente y, al mismo tiempo, de las particularidades que marcan las universidades.

Esas mediaciones entre la particularidad universitaria y la totalidad social estuvieron vivas y pujantes en las luchas cordobesas. En efecto, las luchas de Córdoba de 1918 comprueban que las cuestiones universitarias no pueden ser pensadas como contenidos restringidos exclusivamente a los espacios académicos, aunque, por sus características propias, milenarias, las universidades se constituyen como instituciones sociales particulares, dotadas de mediaciones singulares, fuertemente vinculadas al proceso histórico.

El contexto de Córdoba era otro, pues el bloque de poder en consolidación consideraba a la universidad una institución funcional a su proyecto de nación. Sería difícil imaginar las derivaciones reformistas provenientes de Córdoba sin la presencia del Radicalismo, en especial a partir de Irigoyen. Lo mismo puede decirse respecto de la consolidación de las universidades mexicanas, impensable sin la Revolución de 1910 o, inclusive, la federalización de las universidades federales brasileñas y la creación de los órganos de fomento a las actividades de C&T fuera de los marcos del nacional desarrollismo de Getulio Vargas.

En un contexto de profundización del sistema de acumulación por desposeimiento, sería un grave error —o mejor dicho, una proposición ideológica bien planeada— suponer que es posible simplemente adecuar las enseñanzas de Córdoba al presente, como sugiere la Declaración de La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cartagena de Indias, Colombia, 4 a 6 de junio de 2008), puesto que el proyecto burgués dominante en curso es profundamente distinto del de Córdoba.

Córdoba: la latinoamericanización de la universidad

El movimiento reformista de Córdoba de 1918, según lo plasmado en un estudio más extenso (ver Leher, 2008), es reconocido como un momento funda-

cional de las universidades latinoamericanas que, desde entonces, asumió rasgos característicos que las distinguen de las universidades europeas y estadounidenses. Gran parte de su pujanza se debe al contexto de extraordinaria efervescencia social ocurrida en la Argentina, marcada por la llegada al gobierno del Radicalismo en 1916⁷ y por el espíritu renovador, heroico, de la juventud de la primera posguerra, que contribuyó a difundir esas ideas en diversos países latinoamericanos. Desde el punto de vista del movimiento de la juventud y del naciente movimiento obrero se venía gestando otra perspectiva civilizatoria con la Revolución de 1917, estimulando las luchas obreras y estudiantiles, en particular de estudiantes que pertenecían a estratos medios relativamente proletarizados.

En estos convulsionados años, la universidad se vuelve cuna de los escenarios de lucha más significativos en la Argentina. Por un lado, el Radicalismo necesitaba una universidad no jesuítica para llevar adelante su proyecto de desarrollo y, por eso, sus aliados estaban dispuestos a reformar parcialmente la universidad; por otro, los sectores oligárquicos y la iglesia reaccionaria, a su vez, recrudescían el control que ya detenían sobre la universidad como una especie de ciudadela para mantener su influencia sobre la formación de las clases medias y dominantes.

Las iniciativas burguesas tuvieron mucha importancia en el transcurso de esos embates. El Presidente Irigoyen se ubicó del lado de los reformistas en varias circunstancias, así como el ex gobernador de la Provincia Juárez Celman, y congresistas como Juan B. Justo y Alfredo Palacios. De hecho, había sectores burgueses y pequeños burgueses que enfrentaban las fuerzas reaccionarias de la iglesia que mantenían a la universidad como su fortaleza en un país en activa efervescencia cultural y política. Esa universidad reproductora y fosilizada no atendía a los deseos de desarrollo anhelado por el Radicalismo y, por eso, el apoyo a la lucha estudiantil en los marcos del orden burgués. Julio V. González, mencionado en el texto de Mariátegui (2008), propugna que la reforma es “parte de una cuestión que el desarrollo material y mo-

dal de nuestra sociedad impuso a raíz de la crisis producida por la guerra”.

El Manifiesto liminar, redactado por Deodoro Roca, es un texto que sobrepasa los anhelos del Radicalismo. Es osado en la defensa de la insurrección estudiantil, dotado de pinceladas antiimperialistas, contundente en la crítica a la inmovilidad y al autoritarismo de la jerarquía fosilizada de la universidad, ácido en la crítica al espíritu de rutina y de sometimiento de la gran mayoría de los profesores que concebía la osadía intelectual como un anatema. Es enfático en el anticlericalismo y luminoso en la concepción latinoamericanista.

Sin embargo, la fuerza engendrada por el Radicalismo fue también un obstáculo para el avance de la reforma. Mariátegui (2008), en su texto sobre la Reforma Universitaria, sostiene que mientras el movimiento no fuese capaz de derrotar el sistema social vigente, la reforma no podrá llegar a las recónditas raíces del problema educacional. Los límites de los ideales reformistas fueron percibidos y discutidos en el interior mismo del movimiento, dentro y fuera de la Argentina. En virtud de la fuerte influencia del Radicalismo, el movimiento no pudo enfrentar con objetividad la problemática que, en 1925, el cubano Julio Antonio Mella delineó con precisión: “Nada se resuelve con hacer de la universidad un centro técnicamente perfecto, si la masa estudiantil, que proviene de los colegios religiosos o de los colegios laicos privados, tiene ya formada una mentalidad burguesa, y no científica de la universidad”. Eso no quiere decir que las revoluciones estudiantiles no hayan sido evaluadas por Mella como importantes, pues, en su apreciación, encendieron un movimiento de proporciones latinoamericanas y señalaron, en la práctica, la posibilidad de amplias transformaciones en las universidades marcadas por el arcaísmo (Ciría y Sanguinetti, 1968: 19).

A pesar de ser incipientes fuerzas políticas organizadas, líderes socialistas y antiimperialistas trajeron la Revolución Rusa de 1917 para la lucha de la juventud latinoamericana, afirmando una agenda antiimperialista y reubicando el significado de la cuestión nacional y de los sujetos

históricos de la lucha de clases en países capitalistas dependientes.

Esa combinación de perspectivas propició reflexiones penetrantes sobre la educación popular, el carácter de la universidad, e incluso problemas hasta entonces considerados incompatibles con la educación superior: la presencia de los proletarios en las instituciones, el gobierno compartido y la autonomía de la universidad, y las perspectivas latinoamericana y antiimperialista. No es casual que la ofensiva neoliberal de los años noventa buscó destruir todos los fundamentos de los reformistas: la gratuidad, el gobierno democrático y el pluralismo político, la autonomía, la libertad de pensamiento y de expresión, garantizadas por cátedras paralelas y por la entrada por medio de concurso público, el cogobierno, el acceso universal, la naturaleza pública de los procesos institucionales.

Las ideas reformistas al ser apropiadas por estudiantes socialistas asumieron crecientemente un carácter antiimperialista, revolucionando las concepciones hasta entonces vigentes de un marxismo que era asimilado como algo listo para explicar la realidad latinoamericana. José Ingenieros (1877-1925) asoció la autonomía y el auto gobierno universitarios a los Soviets.

En Cuba, Julio Mella (1905-1929) se aproximó al movimiento de Córdoba por su radical anticlericalismo, siendo fundador de la Liga anticlerical de Cuba (1922), de la Federación de Estudiantes de Cuba (1923), de la alianza antiimperialista de Américas y del Partido Comunista (1925); fue asesinado en el exilio por obra del dictador Gerardo Machado. Es importante destacar que Mella tuvo contacto con las obras de varios reformadores argentinos como Ingenieros (a quien conoció personalmente en 1925), Darío y Ugarte. Cuando la insurgencia estudiantil cubana declaró la universidad libre, cinco años después de Córdoba, Mella, entonces con veinte años, asumió el cargo de rector interino de la alta casa de estudios (Kohan, 2002: 105). Para él, el núcleo de la reforma universitaria pasaba por tres ejes: la autonomía, pues la universidad era sofocada por el gobierno corrupto; la representación, concretamente, el gobierno

7 “En 1891 la Unión Cívica Radical, hace su aparición en la escena política argentina. Entre sus principales dirigentes se encontraban además de Leandro Alem y su sobrino Hipólito Yrigoyen, Marcelo T. de Alvear, Deodoro Roca, Lisandro de la Torre, Pelagio Luna, José Lencinas, Ángel Gallardo, Tomás A. Le Bretón, José Luis Cantilo, Felipe Senillosa, Bernardo de Irigoyen, Aristóbulo del Valle y otros”. Ver: www.ucr.org.ar/nota.php?NOTAID=1465, consultado en septiembre de 2008.

compartido, y la depuración del claustro. En términos objetivos, la reforma tendría que abarcar cuatro núcleos: a) no ser una fábrica de títulos; b) no ser una escuela de comercio “adonde se va a buscar tan solo un medio de ganar la vida”; c) influir de manera directa en la vida social, y d) socializar el conocimiento. Esta última preocupación nada tenía de proclamativa. Mella creó la Universidad Popular José Martí, dirigida por los trabajadores, con el objetivo de “destruir una de las tiranías de la actual sociedad: el monopolio de la cultura” (Mella, 1924, apud Kohan, 2002: 108).

Mariátegui (1894-1930), al calor de los acontecimientos, constató la heterogeneidad del movimiento y las tensiones provocadas por el Radicalismo que restringía la autonomía del movimiento, así como también las limitaciones liberales provenientes de Estados Unidos. Sin embargo, reconoció que el contacto con el proletariado fue aclarando las ideas que adquirieron un contorno más revolucionario, abandonando la inicial postura romántica, generacional y mesiánica (Tünnermann Bernheim, 1997: 15). El Congreso Nacional de Estudiantes peruano creó, en 1920, la Universidad Popular Gonzáles Prada cuyo rectorado quedó a cargo de Haya de la Torre. Mariátegui introdujo a los pueblos indígenas en los programas de formación política. A diferencia del marxismo eurocéntrico, el editor de Amauta sostenía en Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana que el marxismo latinoamericano no podría ser ni calco, ni copia. Con esta obra, ocurre una latinoamericanización de las ideas socialistas y marxistas.

Después de la Crisis de 1929 y de las dos Guerras Mundiales, las fracciones burguesas locales tuvieron que reevaluar la función de las universidades en su proyecto nacional, fortaleciéndolas por medio de la creación de órganos de fomento y de la fundación de nuevas universidades públicas. En el contexto desarrollista, la vertiente crítica y antiim-

perialista —que tuvo tanta importancia en las luchas por la reforma universitaria en varios países latinoamericanos— no llegaba a expresar movimientos con fuerza política para interferir de modo marcado en las universidades en el momento en el que las fracciones burguesas locales pasan a disputar su carácter y naturaleza de modo más objetivo y pragmático. De hecho, la intelligentsia crítica, aunque tuviese relevancia en algunas áreas de conocimiento y algunos de sus intelectuales poseyeran gran prestigio social, no llegó a ocupar un lugar prominente en la definición de las políticas universitarias, liderada por los llamados nacional desarrollistas.

No debe olvidarse que en algunos países las fracciones burguesas locales desarrollistas impulsaron medidas contrareformistas. De hecho, diferentes gobiernos “nacional desarrollistas” fueron duramente anticomunistas (lo que significa que, en la práctica, persiguieron al conjunto de la izquierda socialista), llevando a la prisión y al exilio a importantes intelectuales. Fue, apenas, en algunos países y en períodos de mayor tensión con las políticas estadounidenses, que los sectores críticos llegaron a tener mayor espacio en el aparato estatal, pero no autonomía como para profundizar un proyecto crítico al imperialismo y al capitalismo.

Retrospectivamente, la vertiente ideológica que se consolidó con mayor densidad en el período que comprende las luchas de Córdoba y los años cincuenta fue, grosso modo, la nacionaldesarrollista, en que arcos policlasistas organizaron el gobierno de varios países latinoamericanos. La Crisis de 1929 y, a continuación, la Segunda Guerra Mundial, abrieron las brechas para romper con el anterior régimen exportador de acumulación, haciendo propicias las condiciones para un fuerte proceso de industrialización por sustitución de importaciones en países como Argentina, Brasil y México. Luego de un primer ciclo de productos livianos, a partir de la Guerra, avanzó la industria pesada, con siderurgia y química. La di-

versificación siguió prosperando, aunque con tensiones y conflictos puntuales en virtud de la Guerra Fría, con el apoyo de EE.UU. Solamente cuando el nacionalismo se sobrepuso a los intereses imperialistas, las contradicciones y fricciones se volvieron más abiertas, llevando a los golpes empresarial militares inspirados en las etapas del desarrollo económico preconizadas por W. W. Rostow⁸.

Modernización conservadora, comodificación y privatización de la educación superior

Cuando en los años sesenta, en Brasil e, inmediatamente, en varios otros países latinoamericanos, se realizaron golpes militares, las dictaduras pudieron erigir sus orientaciones para la universidad desde el esqueleto de ciencia y tecnología (C&T) edificado en los años cincuenta por el polisémico nacional desarrollismo, aunque, es cierto, con importantes diferencias de prácticas y proyectos.

Se desató sobre la universidad un proceso represivo contra la intelligentsia crítica y los sectores que, en la defensa del proyecto nacional, combatieron el imperialismo. Esa ofensiva no se limitó a alejar profesores indeseables; abarcó la redefinición de los marcos normativos de la educación superior y reconfiguró fuertemente las políticas de ciencia y tecnología, amparadas en la esfera estatal controlada, manu militari, de acuerdo con dicho proyecto modernizador.

Mirando al pasado a partir del presente, el período de la dictadura empresarial militar parece paradójico. El gobierno dictatorial tenía conciencia de que el apoyo a la pos graduación y a la investigación —efectivamente en curso— podría consolidar loci de producción de conocimientos críticos al proyecto de modernización conservadora, algo intolerable para el régimen, como queda

evidenciado con el recrudescimiento de la brutal represión que se abatiera sobre la universidad.

La explicación de que el clima de miedo se encargaría de encuadrar a los investigadores en los marcos del orden establecido no era suficiente. De hecho, la ofensiva post 1968 sobre la universidad fue particularmente violenta. Además de las anulaciones y jubilaciones compulsivas, de las desapariciones y de las prisiones, los maestros aún tenían que convivir con las Asesorías Especiales de Seguridad e Información, aparato vinculado al Servicio Nacional de Informaciones, dentro de las universidades. Sin embargo, era necesario indagar si bajo el manto del miedo y del terror sería posible crear un ambiente propicio a la investigación con la amplitud deseada. Áreas estratégicas para el gobierno empresarial militar como la física, por ejemplo, fue fuertemente desarticulada por la anulación de prominentes científicos. De haber habido más anulaciones, el área prácticamente hubiera desaparecido del mapa académico brasileño. Además, si el control hubiera sido puramente coercitivo probablemente pocos docentes habrían apoyado la modernización conservadora, pues difícilmente podrían justificar sus actos “en nombre de la ciencia”.

El gobierno empresarial militar resolvió ese impasse, privando a las universidades de la autonomía de gestión financiera, en especial de dinero para la investigación y estrangulando crecientemente los recursos en los que el investigador presenta un proyecto independiente de líneas de investigación y lo somete a evaluación del mérito científico. Todo aparato de C&T fue desplazado al Ministerio de la Planificación, por ese entonces el ministerio más poderoso en la conducción de la modernización conservadora. Una vez allí, los recursos pasaron a ser liberados por medio de convocatorias que expresaban justamente las prioridades del régimen. Profesores universitarios cercanos al gobierno ocuparon puestos relevantes de ese sistema y la evaluación del mérito de los proyectos, en relación a las prioridades del régimen, fue hecha incluso por docentes que, aunque no pudiesen ser considerados activos promotores, aceptaron el lugar en los consejos en “nombre de la ciencia”. Con eso se fue

afirmando una heteronomía elemental. Y la intervención gubernamental en las universidades se pudo dar no solo basada en la fuerza, sino también por medio de convocatorias “neutrales” externas definidas en conformidad con las grandes líneas de investigación demandadas por el régimen militar.

En el largo invierno de la dictadura empresarial militar, la coalición de la clase dominante impuso una “reforma” que hizo a la universidad tomar partido por la “modernización” conforme al modelo preconizado por EE.UU. Para establecer la nueva pauta institucionalizada por el gobierno empresarial militar —por medio de la Reforma Universitaria de 1968 asesorada por la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos de América del Norte (USAID)— fue necesario remover el moho europeo que aún acechaba en sus currículos, cursos, laboratorios, bibliotecas y salones de clase.

En Brasil, maestros y estudiantes que defendían la universidad como una institución pública, autónoma y comprometida con los problemas nacionales y de la mayoría del pueblo fueron identificados como obstáculos a ser desterrados de los cuadros de las instituciones, lo que se hizo por medio del AI-5 y por el Decreto 477/69. Claramente, los sectores académicos que apoyaron esa reforma contaron con el beneplácito de la dictadura, usufructuando becas, recursos para sus laboratorios y nombramientos para la burocracia del aparato de C&T ampliado por el régimen. Es indudable que en este áspero período de la historia brasileña ocurrió una expansión sin precedentes de las actividades de investigación, articuladas con la pos graduación y con las líneas de pesquisa preconizadas por los órganos de fomento.

No es posible ignorar la extraordinaria tasa de expansión de la pos graduación en el período de la dictadura empresarial militar (1964-1985): el crecimiento fue multiplicado por 26, pasando de 41 programas en 1965 a 1063 en 1985, tendencia seguida en las décadas siguientes, alcanzando, en 2004, 2900 programas de maestrías y doctorado. Esta situación posibilitó que el país, actualmente, sea responsable de aproximadamente un 45% de la investigación latinoamericana.

En un contexto todavía poco

estudiado, la pos graduación brasileña (y también de otros países de la región) fue instaurada con el apoyo del aparato de fomento científico y tecnológico reorganizado en sus funciones y composición por la dictadura empresarial militar: no había ninguna duda de que el apoyo gubernamental a la C&T nada tenía de emancipatorio. De todas formas, examinando retrospectivamente el período, es posible constatar que parte de los fondos para la investigación básica no fue exclusivamente otorgada al mercado y que la preocupación tecnológica en áreas sensibles —como energía, telecomunicaciones, ingenierías, salud, agricultura y ganadería— formaba parte del esfuerzo de la calificación de empresas estatales, de centros de estudios públicos y de empresas que desarrollaban etapas de cadenas productivas con cierto grado de complejidad. Fue en esos intersticios que una ciencia y tecnología no directamente operacional al modelo en curso se produjo, impulsando una pos graduación que contiene en su historia, esas contradicciones: gran parte de la política de estricto control de la pos graduación impuesta por el gobierno, por medio de la CAPES, tiene su génesis en este contexto.

El hecho de que EE.UU. y el Banco Mundial hayan apoyado un determinado patrón de industrialización en Brasil, especialmente después del golpe empresarial militar y, también, la investigación universitaria no es contradictorio con sus objetivos hegemónicos. Movidos por la lógica de la Guerra Fría, los estrategas del Departamento de Estado concluyeron que eran pocas las naciones que, de hecho, podrían amenazar la estabilidad. En las palabras de un analista de la época: “[...] es necesario prestar atención a las reivindicaciones de los Estados que están, en virtud de su poder, en condiciones de amenazar la estabilidad internacional y así la viabilidad del sistema” (Tucker apud Fiori, 1999: 78). De ese modo, solo algunas naciones fueron consideradas prioritarias para la transferencia de recursos y soporte técnico. En América Latina, Brasil, México y la Argentina fueron incluidos en el rol de los países prioritarios. La “modernización conservadora” emprendida por el régimen empresarial militar, con resuelto apoyo estadounidense, testifica eso. En contrapartida, EE.UU.

8 Walt W. Rostow, economista y consejero de los presidentes estadounidenses John F. Kennedy y L. Johnson, y uno de los idealizadores de la Alianza para el Progreso, comprendió que sería necesario cambiar la mentalidad de sectores dirigentes latinoamericanos que debían conducirse de acuerdo con la nueva situación, abandonando las políticas rotuladas de “populistas”. ¿Cómo hacer eso con la agilidad necesaria? En las etapas del desarrollo económico, escrito al final de la década del cincuenta, Rostow afirmó que, en la historia del desarrollo económico, todos los países seguían la misma evolución y que el desfase entre el desarrollo de las naciones era apenas una cuestión cronológica (según su concepción, obviamente no existiría el imperia lismo). El tiempo para alcanzar la fase del “consumo de masa” podría ser abreviado si el país promoviese un “arranque” adecuado para el desarrollo. Entre las condiciones para el “arranque” económico, Rostow priorizó la constitución de un sector dirigente “con propensión para el progreso”, esto es, afinado con la modernización frente a EE.UU.

esperaba el fin de la unidad del Movimiento de los Países No Alineados y el creciente cerco al marxismo.

El nuevo bloque dirigente emprendió políticas de Estado que fortalecieron las fracciones del capital que componían la alta jerarquía de la coalición de clases, notoriamente el triángulo gran capital doméstico estatal multinacional. La infraestructura (energía, telecomunicaciones, aeropuertos, carreteras, etc.) necesaria para la reducción de los costos de diverso sectores productivos — sean grandes empresas de capital doméstico, estatales o multinacionales — fue asegurada por medio de préstamos de gran monta tomados con intereses libres. Además, motivos geopolíticos (en la mira de la Guerra Fría), “equilibrio de poder” (seguridad y desarrollo) e intereses económicos (agricultura entre otros) también afluyeron para la inclusión, en el II Plan Nacional de Desarrollo (PND), de fondos significativos para la investigación científica tecnológica instrumental conforme el modelo de desarrollo en curso.

Entre las principales prioridades del II PND es posible destacar el objetivo de introducir en el país la revolución verde, favoreciendo áreas como genética, fisiología, agronomía, etc. Los mismos objetivos pragmáticos orientaron la expansión de la física nuclear, la planificación educacional y otras áreas consideradas como estratégicas para la implementación de la modernización conservadora. Consecuentemente, se firmaron convenios con universidades estadounidenses, se constituyeron programas de pos graduación y se establecieron líneas de fomento, causando un boom de la investigación en Brasil.

Fernandes (1979) sostiene, que esa aparente modernización llevada a cabo por el bloque en el poder (dictadura militar) tiene su límite en el capitalismo dependiente con todas las consecuencias negativas que de allí devienen, como la profundización de la heteronomía cultural. A diferencia de los teóricos de la modernización y de la dependencia, él rechaza la conexión unidimensional entre industrialización y desarrollo. La industrialización es re-

alizada por medio de la hiper explotación del trabajo y de la intensa expropiación de los recursos naturales y, a su vez, cuando implica el uso de ciencia y tecnología, éstas son conformadas a las demandas instrumentales de los contratantes, situación exacerbada por la propiedad intelectual. En síntesis, el desarrollo, limitado por los carriles de los desarrollados, refuerza y perpetúa la heteronomía. Y, por eso, Fernandes concluye que la universidad sería inexorablemente reconfigurada, profundizando su alienación.

Luego de la contrarreforma de 1968, la expansión de la oferta de educación superior fue muy acelerada⁹, pero la tasa de crecimiento del sector privado fue aún más explícita: en 1960, las instituciones públicas eran responsables de casi el 65% de las matrículas, pero en el gobierno de Geisel el número de matriculados en esas instituciones ya era inferior al de las privadas. Es apreciable que la dictadura empresarial militar emprendió una división del trabajo: la investigación y la pos graduación serían realizadas, grosso modo, en determinadas instituciones públicas, mientras la mayor expansión de vacantes se daría en las instituciones privadas de naturaleza no universitaria (aunque algunas gozasen del estatus de universidad, pero sin investigación institucionalizada).

En lo que parecía ser el apogeo de ese proceso, al final de los años setenta, tuvieron lugar cambios profundos en la ruta, hasta entonces, trazada por los operadores de la política para la educación superior y de C&T. El concepto de desarrollo asociado al capital multinacional, pero con un brazo estatal fuerte y con una vertiente constituida por fracciones burguesas locales orientadas hacia el mercado interno, fue fragmentado por la Crisis de la Deuda de 1982.

En función de ese nuevo cuadro económico, el lugar de la universidad tendería a ser otro, pero eso se daría en cuanto los sectores que se afirmaron en la dictadura empresarial militar — con ganancias y pérdidas — se reacomodasen al proyecto neoliberal.

Crisis de la deuda: nuevo marcador temporal para la historia de la universidad

La crisis de la Deuda de 1982 es uno de los más importantes marcadores temporales de la política en América Latina. Desde el súbito aumento de la tasa de intereses, que hace estallar la deuda, América Latina fue reposicionada en la economía mundo de modo que el modelo europeo de universidad — pública, gratuita y referenciada en el principio de la indisolubilidad enseñanza investigación — dejó de ser un objetivo, convirtiéndose, antes, en un obstáculo para la “modernización” de la educación superior.

En términos de los cánones vigentes, la Universidad dejó de ser congruente con el tiempo histórico, transformado por una supuesta revolución científica tecnológica impulsora de la “globalización”, al estar enredada en una trama de corporativismo y burocracia característicos de las instituciones estatales. La alternativa, en este sistema de pensamiento, es diluir sus vínculos con el Estado objetivando mayor apertura a la sociedad o, conforme a Bourdieu y Wacquant (2001), al mercado.

Gary Becker, Nobel de economía, uno de los más destacados representantes de la derecha de la Escuela de Chicago, llegó a afirmar que los gobiernos que mantienen la gratuidad de la enseñanza superior subvencionan a las personas equivocadas (las “elites”) y practican prioridades equivocadas, dada la irrelevancia de las actividades académicas latinoamericanas¹⁰. Lo mejor sería enfocar la enseñanza fundamental, en los términos difundidos por el Banco Mundial.

Con la Crisis de la Deuda de 1982, el posicionamiento de los organismos internacionales no era sino una opinión más sobre la naturaleza de la crisis. La renegociación de la deuda fue convertida en un complejo proceso que redefinió la fuerza relativa de las fracciones de clases en el bloque de poder de los países latinoamericanos a favor de las fracciones locales más internacionalizadas (Basual-

do, 2002), fortaleciendo los sectores pro imperialistas (financiero, agro negocio, commodities). Así, las condiciones de esos organismos (BM y FMI) no fueron solamente una imposición de afuera para adentro, sino medidas que, para determinadas fracciones locales, serían extremadamente benéficas y lucrativas.

Para adecuarse al macroajuste estructural gran parte de los países de la región hizo reformas constitucionales modificando el derecho a la educación, como la Argentina, Brasil, Chile y México, entre otros. En el caso de México, la alteración del Artículo 3º de la Constitución (1993) y la nueva Ley Educativa (1994) redefinieron el derecho a la educación y el deber del Estado en asegurarla a todos, en pro de una nueva conceptualización que permite que la educación sea concebida como un servicio a ser negociado en el mercado. En Brasil, la concepción de que la educación es un ser vicio está expresa en el Plano Director de la Reforma del Estado, iniciado en el gobierno de Cardoso (1996) y profundizado en la ley de sectores público privados (gobierno de Lula Da Silva), que preconiza la mayor eficacia del sector privado frente al público en el servicio educacional de los segmentos populares. La ausencia de gratuidad en la pos graduación stricto sensu y la banalización de los docentes ad honorem (sin remuneración) de las universidades públicas argentinas son expresiones de ese movimiento.

Las universidades brasileñas y latinoamericanas fueron “alteradas” (Mollis, 2003) en todas sus dimensiones: desde la docencia a la investigación, del financiamiento a la evaluación, desde los currículos a la carrera académica, moviendo las fronteras entre lo público y lo privado, tanto en lo que se refiere a la oferta de la educación en cuanto al cotidiano mismo de las instituciones — el espacio público en que los problemas nacionales pueden ser discutidos fue invadido por la esfera privada, restringiendo lo público a pocos nichos, muchos de ellos de elevada calidad académica y articulados regionalmente por medio del Conse-

jo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y otras iniciativas afines.

La erosión de la autonomía universitaria fue acelerada por una serie de medidas, tales como: a) la vinculación de los fondos de investigación a las demandas del capital (incluso en la forma de empresas estatales que poco tienen de públicas); b) la puesta a disposición de los recursos para investigación por medio de convocatorias elaboradas en los órganos de fomento, constituidos, en parte, por académicos que veían en la acción de dichos órganos una misión modernizadora frente al supuesto arcaísmo de las universidades públicas; c) la adopción creciente del modelo estadounidense de educación superior¹¹; d) el establecimiento de un modelo de trabajo académico y de cierta calidad de problemática científica en virtud de la financiación de la investigación por agencias extranjeras como la Rockefeller. Es posible concluir, por consiguiente, que la mercantilización actual y el ethos del “capitalismo académico periférico” no constituyen ninguna rareza: sus raíces más axiales se nutren de la modernización conservadora.

Comodificación de la educación

Examinando el avance de la inserción de la educación en el sector de servicios, Fairclough (2001: 255) caracterizó el proceso como de comodificación:

“[...] el proceso por el cual el dominio y las instituciones sociales, cuyo propósito no es la producción de mercaderías, en el sentido económico restringido de artículos para la venta, son, no obstante, organizados y definidos en términos de producción, distribución y consumo de mercaderías”.

Al investigar como la comodificación reconfigura la práctica académica en la universidad, Slaughter y Leslie (1999) propusieron que esas transformaciones conforman un capitalismo académico. El punto de partida del capitalismo académico, conforme Ornelas Delgado (2006: 15), “es aceptar que ‘debido a su

baja rentabilidad social’ no hay razones válidas para que el Estado financie la educación superior, a cuyas instituciones se les exige ser autofinanciables mediante fuentes de financiamiento alternas al subsidio gubernamental”. Las nuevas formas de organización institucional — de la universidad, de la educación superior y del aparato de fomento a la ciencia y tecnología — tienen como propósito ampliar los espacios para los negocios, modificando intensamente el equilibrio de poder en el interior de las instituciones.

Conforme a los nuevos paradigmas del así llamado Estado gerencial¹², que habría sustituido el Estado burocrático, la universidad es parte de un engranaje movido por la economía de mercado. En el Plan Director de la Reforma del Estado, elaborado en el gobierno de Cardoso, la universidad es concebida como “servicio” no exclusivo del Estado y “competitivo”. Por ello, no cabe siquiera el cuestionamiento de que las universidades públicas poseen partidas reducidas, pues es “natural” y “deseable” que una parte sustantiva de sus recursos provenga del mercado. La subordinación en lo que respecta a los problemas de las empresas privadas, antes de indicar heteronomía, es señal de que la institución finalmente se reconcilió con el tiempo histórico marcado por la supuesta revolución científico-tecnológica.

En la conceptualización de Slaughter y Leslie (1999), las universidades con capacidad instalada de investigación y pos graduación están siendo profundamente reestructuradas por el desplazamiento de las inversiones de “ciencia” y “tecnología” para los de “investigación y desarrollo”, proceso que se intensifica con la creciente reducción “relativa” de los fondos estatales para el mantenimiento y el desarrollo de las universidades públicas. Relativa, dado que, aunque en algunos países el presupuesto general de la educación superior pública haya sido ligeramente ampliado —no más de lo que 10% a 15% en la última década, en el rastro de acuerdos y pactos de las entidades representativas de rectores con

9 Entre 1968 y 1984 el crecimiento del número de matrículas fue superior a 400%, mientras que entre 1968 y 1971 llegó a crecer 30% al año. Después de 1984, una nueva ola de crecimiento se verificó desde 1994, básicamente por la expansión privada.

10 El mismo argumento general es retomado en: Gary S. Becker 2006 “Capital Humano y Pobreza”, en: www.cicep.org.br/printartigo.php?codigo=480, consultado en julio de 2006.

11 El trazo marcado aquí es la expansión de cursos terciarios de corta duración, los community colleges. El ejemplo de EE.UU., recientemente, es el propio Estado que asume ese modelo de expansión aligerado. En EE.UU., en 1965, el 18% de los estudiantes estaban matriculados en instituciones públicas de corta duración; en 1999, 36% de los estudiantes estaban en estas instituciones.

12 Brasil. Ministerio de Administración y Reforma del Estado Plano Director de la Reforma del Aparato de Estado, 1995. Disponible en: www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm, consultado el 15 de abril de 2006.

los gobiernos —, el total de matrículas aumentó en una mayor proporción que los recursos. En el caso brasileño, entre 1996 y 2006, las matrículas crecieron más del 50% en la graduación y en más del 150% en la pos graduación stricto sensu, como fue el caso de Brasil en el período 1996-2006 (Leher y Lopes, 2008), pero los recursos crecieron apenas cerca del 10%. En ese contexto de restricción presupuestaria, los profesores son instados a estrechar sus vínculos con el mercado o a buscar contratos de prestación de servicios para los gobiernos y empresas, conformando un ethos distinto del académico en el cual el manejo del mercado del conocimiento es crucial.

En efecto, aunque muchas de esas transformaciones estén siendo manejadas desde el interior de las instituciones, eso no significa que el Estado no esté creando condiciones cada vez más favorables a esas prácticas. Las políticas de conversión del par ciencia-tecnología en ciencia, tecnología e innovación, el uso de criterios productivistas para la evaluación de los maestros y estudiantes y, también, de las instituciones, los segmentos público privados, la institucionalización de fundaciones privadas en las universidades públicas, dependen de políticas estatales que construyen diligentemente la liberalización y la mercantilización de las prácticas universitarias. La tesis de Polanyi (2000) de que el Estado contribuyó para crear lo que los liberales denominan como mercado, es también aplicable para la liberalización de las prácticas académicas.

La difusión de ese nuevo ethos académico ganó fuerza y materialidad con la afirmación de la llamada nueva economía que estaría anunciando el capitalismo intelectual (Stewart, 1998). Esa revolución en la economía, según la opinión de los adeptos de la sociedad del conocimiento, solamente fue posible con la estrecha asociación entre la universidad y las empresas de alta tecnología, (post) modernas, flexibles, innovadoras y básicamente orientadas hacia las tecnologías de comunicación. El éxito de sus acciones en la bolsa de alta tecnología Nasdaq corroboraba la idea de que el fordismo estaba siendo incuestionablemente barrido del mapa de la economía de punta de los países centrales y que las universi-

dades integradas a esas empresas estarían en el centro del proceso innovador (Brenner, 2003). Es esa creencia que motivó la creación de incubadoras de empresas en el interior de las universidades. La universidad anidaría las nacientes empresas de alta tecnología que, maduras, podrían caminar con los propios pies. Así, el dinamismo empresarial sería dependiente del soporte universitario en proporciones jamás soñadas, ni siquiera por el Estado Napoleónico que confirió gran importancia a las universidades en la industrialización francesa.

Cuando ese boom de la nueva economía fue interrumpido con la explosión de la burbuja del crecimiento (Brenner, 2003), la imagen de que la economía del conocimiento transformaría las entrañas de las universidades ya estaba afirmada como algo positivo. En las dos últimas décadas, toda una armazón fue erigida para consolidar ese proceso, como el endurecimiento de las leyes de propiedad intelectual, particularmente con la OMC, llamadas a proteger la inventiva de empresas y universidades inmersas en la nueva economía.

Estas transformaciones que impulsan el capitalismo académico repercuten vigorosamente en las instituciones universitarias de los países centrales, alterando la forma de producción de conocimiento, sus objetivos (contemplando imperativos de orden económico) y los conceptos de autonomía y gestión académica. En otros términos, el capitalismo académico redefine la producción, el control, la apropiación y la distribución del conocimiento. Pero, cabe indagar: ¿el capitalismo académico es también una realidad en países latinoamericanos?

Es cierto que muchas de sus características están presentes también en países capitalistas dependientes; sin embargo la transposición del concepto sin mediaciones con lo concreto sería un error teórico y metodológico. Es necesario rechazar generalizaciones que ocultarían particularidades de alta relevancia para la explicación y la comprensión de los cambios en curso en las universidades latinoamericanas. El capitalismo académico, tal como fue descrito por Slaughter y Leslie (1999), expresa una realidad en la que el circuito ciencia tecnología innovación (investigación y desarrollo) se difunde para

loci externos a la universidad, recorriendo una vasta cadena productiva intensiva en tecnología constituida por empresas dotadas de centros estructurados de investigación y desarrollo. Esas cadenas no conforman solo la nueva economía, sino también sectores industriales, dichos tradicionales, operan ese circuito.

En los países capitalistas dependientes, la realidad es otra: el circuito ciencia tecnología innovación (investigación y desarrollo) abarca de modo asistemático y heterogéneo un sector productivo cuyas cadenas productivas son fragmentadas y, por medio de reglas, desprovistas de centros de investigación y desarrollo. Por eso, el presente estudio califica el capitalismo académico en curso como periférico. Muchas de las dimensiones estudiadas por Slaughter y Leslie (1999) pueden ser encontradas en las universidades brasileñas, mexicanas y argentinas, pero no la conexión con las cadenas productivas intensivas en conocimiento.

Así, de hecho, también las universidades argentinas, brasileñas y mexicanas poseen características semejantes a las de los países del G7, como: la evaluación productivista; la financiación de programas específicos, desde criterios extrauniversitarios y frecuentemente con la participación empresarial; la constitución de fondos orientados a la investigación y desarrollo con fuerte control empresarial; las exenciones tributarias para las empresas que poseen programas de innovación tecnológica; las distintas modalidades de empresas público-privadas; la carrera y remuneración calculada por criterios de evaluación individual de desempeño; la diversificación de las fuentes del mantenimiento de las instituciones; el uso de becas de estímulo a docentes y estudiantes, objetivando el compromiso en programas gubernamentales y empresariales; la flexibilización de los derechos laborales; el uso de criterios internacionales de productividad y excelencia académica para evaluar la pos graduación, y la apertura del mercado educacional a la inversión extranjera y los cursos de graduación y pos graduación a distancia. Pero a diferencia de lo que ocurre en EE.UU., los nexos de la producción académica con los departamentos de investigación y desarrollo de las empresas son prácticamente inexistentes. Es por eso que el capitalismo académico en países como Argentina, Brasil y México tiene que ser re-

contextualizado por el prisma capitalista dependiente.

Existe aún otra dimensión a ser considerada en la calificación del capitalismo académico como periférico. Es periférico también porque las propias universidades públicas no componen el proyecto estratégico del bloque de poder que dirige la mayor parte de los países de la región, hoy mucho más internacionalizado y liderado por los sectores financieros, del agro negocio y de la exportación de commodities (Arceo y Basualdo, 2006); tales actividades no necesitan el desarrollo propio de ciencia y tecnología e investigación y desarrollo.

El mayor contraste entre el desarrollo y el actual régimen de acumulación devienen del lugar, presumido por el bloque de poder dominante, que América Latina debe ocupar en la economía mundo. El concepto de que algunos países podrían ser potencias regionales industriales con complejas cadenas productivas fue alterado, pues la simbiosis entre el capital portador de intereses y la exportación de commodities acabó siendo el centro del proceso. Otrora, como fue señalado, el proceso de industrialización y la constitución de empresas estatales constituía el eje de la política económica y esa prioridad impulsó la formación de personal con elevada calificación. La solución de determinados problemas tecnológicos como, por ejemplo, la prospección de petróleo en aguas profundas, la agricultura de alimentos básicos en ambientes adversos y el lanzamiento de satélites, confería a las universidades alguna relevancia en los proyectos entonces en curso. Al contrario del sentido común, el mayor peso del sector intensivo en recursos naturales (Arceo y Basualdo, 2006) y la difusión de industrias maquiladoras tornan incluso la tecnología avanzada y la innovación tecnológica en las empresas poco relevantes, confirmando el necesario diagnóstico de Florestan Fernandes (1979) de que la agravación de la condición capitalista dependiente aumentaría aún más la heteronomía cultural.

Reconocer la profundidad de las transformaciones significa admitir que los cambios operados en las universidades no solamente abarcaron todos los dominios,

sino también fueron acciones con un determinado vector: el abandono de la preocupación con los problemas nacionales — redefiniendo la investigación —, la enseñanza y las propias formas de investigación por medio de la difusión del mito del método, tan cercano a la tradición neopositivista (Limoeiro Cardoso, s/d). Inevitablemente, esa noticia dinámica imprimió marcas en las relaciones de prestigio y de poder y, por consiguiente, en la relación de fuerzas hacia el interior de las instituciones. Esas transformaciones expresan también nuevas formas de relación de la universidad pública con el Estado y con el mercado para las cuales la evaluación “científica” desempeña un papel decisivo (Aboites, 2003).

Ofensiva privado-mercantil contra el público

La crisis de hegemonía que marcó el ocaso de la dictadura empresarial militar, en el transcurso de los años setenta a los ochenta, fue resuelta con la afirmación de un nuevo bloque de poder liderado por el sector financiero, por el sector de exportación de commodities, por el agro negocio y de extracción mineral. Asociada, y creciente mente interrelacionada a este bloque, la burguesía actuante en el sector de servicios se fortaleció (Boito Jr., 2002), en especial los sectores más internacionalizados y próximos al capital rentista.

En este contexto, la ofensiva privada en la educación deja de ser hecha en nombre de la libertad de elección y asume una facción abiertamente empresarial (Neves y Sant’Anna, 2005). La expansión privada y la comodificación de la educación, desde mediados de los años noventa, está inscrita en los circuitos del capital y bajo la lógica del capital: es la abierta implementación de una lógica empresarial en la educación superior. La expansión del sector privado en toda América Latina fue constante desde la Crisis de 1982. En 1985, el 46% de las instituciones eran privadas, en 1995 este porcentaje alcanzó el 54%, y en 2002, alcanzó el 65%, lo que equivale a cerca de la mitad de las

matrículas. En 2005, de las instituciones clasificadas como universidades en toda la región, cerca de mil, 60% son privadas.

El mercado de la educación superior está en conexión directa con la enseñanza media. La ampliación de este nivel es una condición necesaria para el crecimiento del número de clientes que demanda la enseñanza superior. Visto bajo este prisma, el potencial del mercado mejoró mucho en Brasil. En los últimos quince años hubo un aumento acentuado de las matrículas en la enseñanza media, que pasaron de 3,7 millones en 1991 a más de 8 millones de estudiantes en 2006, en general en escuelas públicas estatales.

Sin embargo, esa expansión fue hinchazón. Básicamente la oferta se da en cursos nocturnos que raramente son capaces de asegurar todas las disciplinas del currículo obligatorio, con gran falta de docentes, lo que da como resultado una escolaridad que no garantiza la formación compatible con la enseñanza media. De este modo, el número de estudiantes aptos a seguir los estudios en las universidades públicas es aún muy bajo. En ausencia de políticas que articulen la enseñanza media pública con la educación superior pública, por medio de políticas de democratización del acceso, quedan las débiles políticas focalizadas, que abarcan apenas una pequeña fracción de estudiantes, relegados al segmento de la enseñanza superior privada de calidad reconocidamente precaria y la adopción, por el sector público, del mismo modelo de oferta de cursos de baja calidad verificado en el sector privado.

Mostrando toda su versatilidad, el sector empresarial rápidamente ajustó la oferta a ese público, promoviendo cursos acelerados y de bajo costo para esa clientela. El hecho de poseer una formación deficiente para seguir los estudios no llegó a ser un problema para esas empresas, pero sí la falta de medios. De allí la presión para que los gobiernos profundizaran las medidas de apoyo económico a esos potenciales consumidores. La concesión de exenciones tributarias, incluso para las instituciones con fines lucrativos, por medio del Programa Universidad para Todos (ProUni), y la ampliación de los préstamos, por el Programa de Financiación Estudiantil (FIES)¹³, son

13 Creado en 1999 para sustituir el Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC) el FIES ha registrado una participación cada vez mayor de las Instituciones de Enseñanza Superior (IS) y de los estudiantes del país. En 2007, fueron 1.046 man tenedoras [en portugués, personas físicas o jurídicas, de naturaleza pública o privada, que proveen los recursos necesarios para el funcionamiento de las entidades educativas (N. del T)], 1.459 IS, 2.080 ciudades universitarias en todo Brasil. Desde 1999 ya son más de 500 mil estudiantes beneficiados, con una aplicación de recursos del orden de R\$ 4,6 mil millones entre contrataciones y renovaciones semestrales de las financiaciones desde la creación del programa (www3.caixa.gov.br/fies/FIES_FinancEstudiantil.asp), consultado en enero de 2009).

medidas que persiguen superar los obstáculos del mercado privado de educación que fueron creados (ProUni) o muy fuerte mente apoyadas por el gobierno de Lula Da Silva (FIES).

En el caso brasileño, entre 2004 y 2006, la fracción de estudiantes de nivel superior con renta familiar mensual de hasta tres salarios mínimos aumentó del 10% al 15% (en 2006 entraron en el sistema 360 mil alumnos de mayor franja salarial que en 2004). Como en 2006 menos de 140 mil de ellos recibió la beca del ProUni, es posible aducir que la caída del valor de las mensualidades en escuelas privadas (y los préstamos del FIES) es un factor importante en la expansión de este “nicho de mercado”, grosso modo constituido por cursos e instituciones de enseñanza minimalistas. Lo que se puede aprehender, es que las contrapartidas ofrecidas por el sector privado a las enormes exenciones fiscales no sobrepasa el 6% del total de matriculados en las instituciones privadas y, en función de los criterios de renta y de la nota de corte en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), este índice debe ser decreciente para alegría de las empresas¹⁴.

El discurso dominante sostuvo que la implementación de una lógica empresarial en la educación sería benéfica para la democratización efectiva del acceso a la educación en Brasil, por la supuesta mayor eficiencia del sector empresario. Esta creencia acabó siendo abrazada incluso por fuerzas que otrora defendieron la tesis de que la educación es un derecho que solamente puede ser universal en la esfera pública (tales como el Partido de los Trabajadores y la Central Única de los Trabajadores). El hecho es que las ganancias del sector crecieron¹⁵, las matrículas se expandieron, pero no al punto de alterar significativamente el porcentaje de los jóvenes brasileños en la educación superior. Este nivel solamente es accesible a una cantidad muy baja de jóvenes en la franja de 1824 años: 12,6% (2006), en 1995 el porcentaje era próximo al 10%. La Investigación Nacional por Muestra de Domicilio (PNAD), de 2007, muestra

que, en 2006, 5,9 millones de brasileños cursaban la enseñanza superior, los cursos de maestrías y de doctorado. Sin embargo, estos estudiantes representan apenas el 10,7% del total de los estudiantes brasileños.

De acuerdo con el Censo de 2006 del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira (INEP), la gran mayoría de los estudiantes de enseñanza superior en cursos presenciales estaba en la red privada de enseñanza (74,5%), que sigue una trayectoria de expansión frente a la oferta pública, pasando de 2,7 millones en 2003 a 3,5 millones en 2006 (con aumento del 30%). En el sistema público el aumento fue en menor proporción, pasando de 1,1 millones en 2003 a 1,2 millones en 2006, una expansión de cerca del 9%. Si son consideradas solo las universidades federales es posible constatar una reducción de la participación relativa del sistema federal en el total de matrículas entre 2003 y 2006: del 14,6% al 12,3%. Los referidos Censos comprueban que la tendencia de expansión del sector privado frente al público continuó de igual manera en el primer mandato del gobierno de Lula Da Silva, permitiendo entrever una reducción relativa del sector público. Como puede ser examinado más adelante, el mayor riesgo es que el gobierno consiga imponer la adopción del proceso de Bolonia en las universidades federales, reduciendo la duración de sus cursos y llevándolas a perder su característica universitaria construida con muchas luchas en las últimas cuatro décadas.

Si la efectividad de los programas de becas y préstamos es reducida — gran parte de la juventud no concluye una buena enseñanza media— no significa que, bajo el punto de vista ideológico, esos programas no tengan eficacia. Una característica del ProUni es la intensa campaña publicitaria televisiva en las horas de mayor audiencia. En lugar de reivindicar vacantes públicas, muchos jóvenes matriculados en cursos preparatorios populares, en general más críticos que los cursos empresariales, mantienen la expectativa

de ser aceptados en el programa de becas del gobierno, prescindiendo de los reclamos de acceso a una institución pública, promoviendo así una despolitización del problema del acceso a la educación superior.

Esa (falsa) solución del problema de acceso viene siendo difundida por medio de un sutil juego de palabras que esconde el deliberado escamoteo de la oposición moderna entre lo público y lo privado, naturalizando la ampliación de los subsidios públicos para las instituciones privadas de naturaleza mercantil. En síntesis, la argumentación parte de la premisa de que la educación es un bien público, definido como todo aquello que atiende al interés social, sin importar la naturaleza pública o privada de la institución. Y el interés social es contrastado por medio de dispositivos científicos de evaluación estandarizada. En este sentido, toda institución que atiende a un cierto sistema de evaluación atiende al interés social y, por lo tanto, presta un servicio público y se hace merecedor de los fondos públicos. De hecho, incluso hasta los mismos que el propio sistema de evaluación del MEC clasifica como muy precarios son concebidos como “bienes públicos”: el 70% de las instituciones reprobadas por la referida evaluación forma parte del sistema de exenciones fiscales del ProUni y el 23% de las instituciones (227 de un total de 991 instituciones) de este programa fueron reprobadas con conceptos sufribles¹⁶.

Con las empresas público privadas los empresarios no necesitan más usar la filantropía como camuflaje. Pueden actuar directamente como vendedores de servicios maximizando ganancias. Y, de forma destacada, el sector empresarial es el que más crece en la educación privada latinoamericana.

Además, gran parte de esas instituciones privado mercantiles no son universitarias, sino facultades, cursos breves de tecnología o centros universitarios desprovistos de investigación. Aunque la Constitución brasileña de 1988 haya establecido que una institución solamente

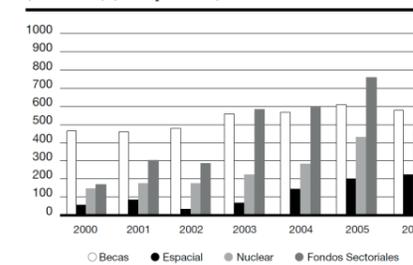
podría ser considerada universitaria si garantiza la indisolubilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión, pocas de las 86 universidades privadas existentes en 2006 poseen investigación y pos graduación consolidadas. Y, para agravar el problema, entre las pocas privadas que poseen investigación, la mayoría está en una grave crisis debido al salvaje patrón de competencia en el sector.

Como los fondos de las universidades públicas están prácticamente congelados hace más de una década — a pesar del crecimiento del número de matrículas y de la expansión de la pos graduación — uno de los criterios más importantes de excelencia académica pasó a ser la “capacidad emprendedora” del profesor, estimada por la habilidad de buscar recursos de donde sea. Dado que esa captación es necesariamente particularista y, en general, de escasa relevancia académica, la contradicción con el carácter público de las instituciones universitarias del sistema oficial se vuelve cada vez más aguda e incompatible. Desde la óptica de las políticas de gobierno y de los capitalistas académicos, el ideal sería modificar la naturaleza jurídica de las universidades de modo que estas dejen de ser estatales y se conviertan en organizaciones sociales públicas no estatales. Como las resistencias y las luchas contra la privatización son, en general, muy contundentes (por ejemplo: la huelga estudiantil de la UNAM, en 1999), el propio Banco Mundial recomienda el uso de caminos alternativos a los de la privatización tout court de la universidad (World Bank, 2004).

En el caso de Brasil, el objetivo de la diversificación de las fuentes de financiación de las universidades públicas se alcanza con la proliferación de fundaciones llamadas de apoyo privado, verdaderos enclaves particulares en el interior de las instituciones y que, en la práctica, tienen un funcionamiento impermeable al control social de los colegios académicos. En los últimos años, como parte del concepto de empresa público privada, fue elaborado todo un conjunto de normas para institucionalizar tales nichos. La medida más abarcadora y sistémica que consagra ese estilo de privatización fue la

ley de innovación tecnológica¹⁷ aprobada en 2004. Por esta ley, gran parte de la actividad científica está siendo reconceptualizada como “innovación” y pensada como negocio, situación que se convalida por las políticas de financiación dirigida

Gráfico 1
EJECUCIÓN PRESUPUESTARIA POR ACCIONES SELECCIONADAS (2000-2005) (2006-previsión)



FUENTE: Ministerio de Ciencia y Tecnología 2000-2006

das a los proyectos de empresas entre las universidades y las empresas.

Es perceptible que los recursos vinculados a la investigación y desarrollo (I&D) como es el caso de los fondos sectoriales, crecen con mucho mayor intensidad que los fondos destinados a las becas, por ejemplo. De igual modo, cuando se examina las prioridades conferidas a las becas es posible constatar que los nuevos rubros orientados a la Innovación (I&D) ganan cada vez mayor relevancia; por ejemplo la Beca de Productividad en Desarrollo Tecnológico y Extensión Innovadora que ya corresponde a más del 11% del total de becas. El Programa de Formación de Recursos Humanos en Áreas Estratégicas en apoyo a la innovación tecnológica (RHAIE Innovación), buscando atender la demanda de empresas o entidades empresariales —constituidas bajo las leyes brasileñas e interesadas en el compromiso y en la capacitación tecnológica de recursos humanos necesarios para sus actividades de I&D e Innovación —, igualmente tiene sus recursos ampliados. Una de las últimas formas de apoyo a la implementación de una lógica empresarial en las actividades de investigación fue la creación de las Becas de Postdoctorado Empresariales y Doctorado Sándwich Empresarial (SWI) que, aunque aún incipientes, consolidan un determinado rumbo para el fomento en el país.

Parí passu a esos cambios en el cotidiano de las universidades públicas y la desconcertante expansión empresarial de la educación superior, una parte del sector privado fue siendo concentrada bajo la forma de empresas multinacionales, muchas de ellas con acciones en la bolsa. En EE.UU., cincuenta empresas educacionales colocaron en el mercado cerca de US\$ 3 mil millones en acciones en el período 1996-2000, logrando una valorización del 80%. El First Boston destinó mil millones de dólares para capitalizar operaciones de apertura del capital de instituciones de enseñanza. En Brasil, algunas instituciones asumieron la condición de holdings, y otras hacen asociaciones con conglomerados extranjeros.

Este boom se debe al enorme mercado de “servicios educacionales” y al empuje derivado de las victorias del capital en la Ronda de Uruguay, expresadas en la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en la definición del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS). La liberalización de los servicios educacionales pasa a componer la agenda de los señores del mundo, no solo en la OMC, sino también en los tratados de libre comercio como los de la Unión Europea, ALCA, TLCAN, CAFTA, entre otros. Los términos están claros en la agenda del G21: los países periféricos abren sus mercados para las áreas sensibles (servicios, inversiones, propiedad intelectual y productos industriales) y los países centrales reducen las barreras aduaneras, entre otras, para ampliar el acceso de productos del agro negocio y de commodities provenientes de los grandes exportadores de los países periféricos.

En virtud de las complejas contrapartidas de un TLC genérico como el ALCA o el AGCSOMC, el capital parece preferir actuar por medio de una especie de “guerrilla” de reglamentaciones nacionales, bilaterales o plurilaterales. En lo que se refiere específicamente a la educación, una de las estrategias empresariales que viene ganando mayor importancia es la que viabiliza el comercio transfronterizo de servicios educacionales. En el caso de Brasil las grandes empresas educacionales (Laureate, Fenix/Apollo) están

14 En el último proceso selectivo del programa para el segundo semestre de 2008 fueron ofrecidas 118.871 becas, pero apenas 72.248 candidatos fueron pre seleccionados. Hubo un resto de 46.623 becas ofrecidas, correspondiente a 39,2% del total. Ver a Angela PINHO ProUni tiene más de 46 mil becas desocupadas. Folha de São Paulo, 30/06/2008. Disponible en: www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u417558.shtml.

15 Estimativamente, alcanzaron cerca de R\$ 20 mil millones/año; ver Bercht (2008).

16 Ver Paraguassú, Lisandra “ProUni tiene el 23% de las instituciones con nota baja”, Estado de São Paulo, 20/01/2009. Disponible en: <http://txt.estado.com.br/edito-rias/2009/01/20/ger1.93.7.20090120.1.1.xml>.

17 Brasil. Presidencia de la República. Ley 10.973/04. Dispone sobre incentivos a la innovación y a la investigación científica y tecnológica en el ambiente productivo y da otras providencias. (02/12/04). Disponible en: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Lci/L10.973.htm, consultado el 10 de mayo de 2008.

emprendiendo joint ventures con instituciones nacionales para viabilizar el comercio transfronterizo de educación. Lo operativo es complejo, pero eficaz para superar los principales obstáculos de ese comercio.

La oferta de educación a distancia solamente fue reglamentada en Brasil en 2005, provocando un boom de matrículas en cursos de graduación a distancia. Entre 2002 y 2007, el número de cursos a distancia creció casi 9 veces (408 cursos), alcanzando 369.766 matrículas¹⁸. Mientras, en la pos graduación, los cursos extranjeros aún necesitan tener sus diplomas convalidados por las universidades públicas. Buscando superar esta barrera, el gobierno federal editó normas que permiten que todos los cursos de graduación y de pos graduación stricto sensu puedan ser ofertados a distancia. En el caso de la pos graduación, un proyecto del gobierno¹⁹ admite incluso la existencia de maestría y doctorado “profesional” a distancia (sin la necesidad de disertaciones y de tesis). El mismo proyecto permite que las instituciones privadas reconozcan estos cursos a distancia (y convaliden el diploma) ofertados por empresas extranjeras. Así, por ejemplo, el grupo Apollo, cuya facturación en 2007 fue de U\$ 2,7 mil millones, con sus ramificaciones mundiales, entre las cuales está la Universidad de Phoenix, puede vender cursos a distancia sujetos a reconocimiento por una empresa brasileña asociada (en el caso, el Instituto Pitágoras²⁰).

Un reciente estudio (Bercht, 2008) testifica el avance de la internacionalización de la educación superior brasileña:

“El Whitney Education Group, en 2006, compró, por 23,5 millones de reales, la mitad del capital de las Facultas de Jorge Amado, de Salvador. Y la Laureate

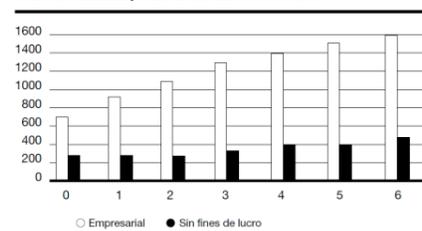
International Universities, la primera en llegar, adquirió, en 2005, 51% del control de la Universidad Anhembí Morumbí y tiene sociedad también en la São Paulo Business School y en la Universidad Potiguar, en Rio Grande do Norte. Este año, el Centro Universitario del Norte (Uninorte), en Amazonas, y la Escuela Superior de Administración, Derecho y Economía (Esade), en Rio Grande do Sul, pasaron a integrar la red de la Laureate, que hoy tiene 70 mil alumnos en Brasil. Además, desde 2007, algunas instituciones de enseñanza superior brasileñas abrieron su capital e hicieron captación de recursos, especialmente extranjeros, con un lanzamiento inicial de acciones en la Bovespa. El grupo Anhanguera Educacional Participaciones fue el primero en utilizar ese recurso, seguido por Estácio de Sá, SEB (Sociedad Educacional Brasileña) y Kroton. Juntas, captaron 1,9 mil millones de reales, y gran parte de las acciones fue comprada por extranjeros”.

Las asociaciones de las corporaciones extranjeras con las instituciones nacionales hacen posibles el comercio transfronterizo sin la necesidad de reglamentar las complejas contrapartidas de un Acuerdo General de Comercio de Servicios, pues, al estar asociada, la propia institución coaligada puede convalidar los diplomas, prerrogativa, hasta hace poco, exclusiva de las universidades públicas. La apertura del mercado, en este sentido, es unilateral.

Expansión mercantil y diferenciación de las formas de graduación

En los gobiernos de Cardoso (1994-2002) y de Lula Da Silva (2003-2006, 2007) la implementación de lógicas empresariales fue asumida de modo abierto e institucionalizada en ley. El gráfico a continuación es ilustrativo de esta situación.

Gráfico 2
EXPANSIÓN DE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS (2000-2006),
POR NATURALEZA JURÍDICA DE LA INSTITUCIÓN



• FUENTE: Sinopsis estadística de la educación superior del INEP (2000-2006)

El sector privado pasa a ser liderado por el brazo empresarial en un rápido proceso de concentración. Al mismo tiempo, inversamente, la participación relativa del sector público en las matrículas totales disminuyó vertiginosamente de los ya modestos 40% al 25% en una década. En 2006²¹, había un total de 248 instituciones públicas y 2.022 privadas siendo que, de estas, 1.583 eran particulares (jurídicamente, empresas con fines lucrativos). Solo en la presente década, el número de funciones docentes en las privadas pasó de 73.654 a 201.280. Este crecimiento fue notoriamente significativo en las particulares (210%), pasando de 36.865 a 114.481. El número de matrículas de las instituciones de enseñanza superior con fines lucrativos creció un 90% en el período 1999-2002, mientras que, en el mismo período, el crecimiento de las instituciones sin fines de lucro fue del 31%²². Es evidente que la tendencia es a la expansión propiamente empresarial.

La indagación sobre el modo en que ocurrió esa expansión privado mercantil en los últimos quince años es crucial para refutar el mito de que fue la mano invisible del mercado la que impulsó el sector. Desde la dictadura empresarial militar el sector privado fue apoyado por el Estado, por medio de la LDBEN de 1961 (en la forma “libertad de enseñanza”); como ya fue señalado, obtuvo beneficios como exenciones tributarias directas, por medio del estatuto de la filantropía, reducción

en el impuesto de renta de los países o usuarios del sector privado, becas, etc. y, no menos relevante, la creación de un significativo nicho de mercado consecuente con la modesta expansión del sector público. Entraron en esas filas, desde políticos de expresión regional hasta militares que crearon instituciones de enseñanza superior y que, por su proximidad con el régimen, recibieron facilidades de acreditación, acceso a becas, etc. La creación de pruebas de acceso a las universidades también aportó para organizar el sector privado sobre bases más estructuradas, pues, de ese modo, la enseñanza media fue dirigida para la entrada en la enseñanza superior asegurando, de modo más sistemático, una demanda potencial para las privadas. Como las vacantes públicas eran muy reducidas, los reprobados en las públicas “podrían” optar por el sector privado si la familia dispusiese de recursos o de acceso a becas.

Los gobiernos de Collor de Mello (1990-1992)²³ y Cardoso siguieron el mismo matiz, pero avanzaron en la conformación de que la educación superior debía contar con una fuerte presencia del sector empresarial. Cardoso, en especial, tenía el fuerte apoyo de la emergente burguesía que operaba en el sector de servicios. Se trata aquí de fracciones empresariales capitalizadas y con fácil acceso al MEC y al CNE y, por eso, capaces de suplantar el carácter familiar y localizado de muchas pequeñas facultades separadas. Son estos empresarios “modernos” que impulsarán los Centros Universitarios y conducirán los negocios para ampliar la concentración del capital en el área.

De esta forma, las referencias de la Carta Magna de 1988 fueron vistas por ambos gobiernos como obstáculos a ser vencidos por medio de reformas constitucionales. El gobierno de Collor de Mello no pudo llevar su agenda muy lejos debido al impeachment. Fue con Cardoso y su ministro de educación, Paulo Renato de Souza, que la mercantilización avanzó más en los años noventa.

Cardoso estructuró su macro política para el Estado en el ámbito del Plan Director de la Reforma del Estado

encaminada por el Ministerio de la Reforma del Estado y por medio de un conjunto de leyes, decretos y resoluciones elaboradas en el ámbito del Ministerio de la Educación. El Plano Director conceptualizó la universidad como perteneciente al rol de los “servicios no exclusivos del Estado y competitivos”. Se subraya la caracterización de la educación superior como servicio competitivo. El proyecto, aún no enteramente concluido hasta el día de hoy, preveía que la universidad pública debía ser una Organización Social (LOS) de derecho privado que establecería contratos de gestión con el Estado. Así, por ejemplo, en el caso de que la universidad ampliase un determinado porcentaje de vacantes, el gobierno se comprometería a atender a lo cuantitativo. Lo que se presupone es que el Estado no se responsabilizaría por el total de la financiación, pues la institución debía diversificar sus fuentes de recursos. Además, con las LOS, el gobierno pretendía incentivar mayor diferenciación entre las instituciones de enseñanza superior, pues, a diferencia de las autarquías y fundaciones públicas, las organizaciones poseen mucho más “flexibilidad” para ocupar nichos de mercado. El propósito general de la política era colocar un fin en el llamado “modelo euro peo de educación superior” (universitario, gratuito, con indisolubilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión) en los términos de las proposiciones bancomundialistas (en especial, las contenidas en el documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” 1994 [Banco Mundial: Washington D.C.]).

En lo que se refiere al MEC, después de un sinnúmero de proyectos de ley, medidas provisionales, decretos y resoluciones, el gobierno sistematizó todos esos ordenamientos en una ley de reestructuración general de la educación brasileña, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN/Ley 9394/96), dispositivo suficientemente flexible para permitir al gobierno avanzar en sus contrarreformas. Evidentemente esta ley no contó con el apoyo del Foro Nacional en

Defensa de la Escuela Pública (FNDEP) y del Congreso Nacional de Educación que sostuvieron un proyecto alternativo que, aunque parcialmente victorioso en la Cámara de los Diputados, fue sustituido por el proyecto del gobierno de Cardoso en el Senado Federal y acabó prevaleciendo al final de la tramitación parlamentaria, originando la mencionada Ley.

Con este instrumento, la educación brasileña continuó sin mecanismos que asegurasen un mínimo de articulación entre municipios, estados y Unión, exigencia para la constitución de un sistema nacional de educación, uno de los presupuestos del carácter unitario de la educación pública nacional. A diferencia de la Carta de 1988 — que establece que el deber de educar es, primordialmente, del Estado y, secundariamente, de la familia —, la LDBEN define que el deber de educar es, en primer lugar, de la familia (esfera privada) y, secundariamente, del Estado. En lo que dice respecto a la enseñanza superior, la LDBEN creaba dispositivos legales que institucionalizan la diferenciación de las Instituciones de Enseñanza Superior, establece bases para la educación a distancia, para la evaluación “externa” y centralizada y fortalece el Consejo Nacional de Educación como órgano de gobierno (y no de Estado), confiriendo a este un importante papel en la organización del sector privado, especialmente para la autorización de nuevas instituciones y la regulación de los parámetros curriculares nacionales.

El sistema nacional de evaluación se inició en el gobierno de Cardoso. Con la Ley 9131/95, se estableció el Examen Nacional de Cursos (ENC) — a ser realizado anualmente en todas las instituciones de enseñanza superior — por medio de la inclusión gradual de los cursos y áreas; el examen provocó numerosas protestas estudiantiles que sirvieron de denuncia y crearon líneas para la sistematización que fue mantenida hasta el final del gobierno de Cardoso en 2002, redimensionada, luego, por el gobierno de Lula Da Silva. La idea del ranking inicialmente pareció contraproducente para algunos. De hecho, las instituciones de me-

18. Agencia Brasil “El número de estudiantes universitarios es de casi cinco millones, al 3/2/2009”, disponible en: www.andes.org.br/impressa/ultimas/contato/view.asp?key=5540, consultado el 04/02/2009.

19. Brasil, proyecto de Ley 7200/2006. Establece normas generales de la educación superior, regula la educación superior en el sistema federal de enseñanza, altera las Leyes en los: 9.394, de 20 de diciembre de 1996; 8.958, de 20 de diciembre de 1994; 9.504, de 30 de septiembre de 1997; 9.532, de 10 de diciembre de 1997; 9.870, de 23 de noviembre de 1999; y da otras providencias.

20. El grupo Apollo —que mantiene una de las mayores instituciones con fines lucrativos de EE.UU., la Universidad de Phoenix, en el estado de Arizona, más allá de otros establecimientos en territorio estadounidense y en Canadá, en México, en Chile y en Holanda— fue, de 2001 a 2006, accionista de la empresa minera Kroton, dueña del sistema de enseñanza Pitágoras.

21. MEC/INEP Sinopsis de la Educación Superior 2006; Evolución de la Enseñanza Superior Graduación 1988-1999.

22. Ver las sinopsis de la educación del INEP en: www.inep.gov.br/superior/censosuperior/.

23. En la tentativa de evitar un proceso de Impeachment fundamentado en acusaciones de corrupción, Fernando Collor de Mello renunció al cargo y, aunque lo haya hecho, tuvo sus derechos inhabilitados por un período de ocho años por determinación del Senado Federal. El 2 de octubre de 1992, Itamar Franco asumió interinamente la presidencia y el 29 de diciembre del mismo año fue formalmente aclamado presidente.

El mejor desempeño fueron, sin lugar a duda, las públicas. Sin embargo, rápidamente, el ENC se mostró como una herramienta muy eficiente para la legitimación de la desacreditada calidad del sector privado. Gradualmente las públicas y privadas pasaron a equipararse, no en el concepto óptimo (aun mayoritariamente público), pero sí en los conceptos bueno y regular. Así, las privadas pasaron a reivindicar su calidad compatible con las públicas, pero con la diferencia de tener un supuesto menor costo, evaluación posteriormente desmentida por el gobierno de Lula Da Silva en el Programa Universidad para Todos, discutido más adelante.

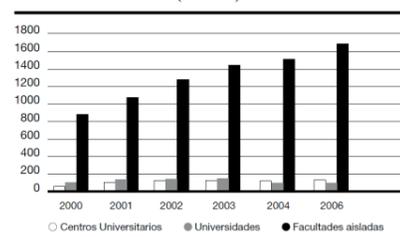
Otro avance conceptual pro-mercantilización fue la re significación de la autonomía universitaria. Conforme al estudio anterior (Leher, 2001), los proyectos de autonomía, en especial la propuesta de enmienda constitucional (PEC) en el 370/96, propugnaban un concepto liberal para el término, sosteniendo que la autonomía de la institución tendría que ser una autonomía frente a las amarras del Estado que la aprisionaba en las telas de la burocracia, tornándola incapaz de interactuar positivamente con la supuesta Revolución Científico Tecnológica. En este objetivo, la autonomía podría ser efectuada con la conversión de las autarquías y fundaciones públicas en organizaciones sociales de derecho privado. Con esa autonomía, las universidades podrían establecer empresas público privadas con empresas públicas y privadas que, más allá de ser una fuente de recursos, ayudarían a aproximar a las universidades a las demandas del mercado.

No es necesario argumentar extensamente que las restricciones a la financiación de las universidades públicas sirvieron para convencerlas de que la única alternativa factible era buscar nuevos recursos en el mercado. Las restricciones presupuestarias se dieron en un mismo contexto de significativa expansión de las matrículas de las universidades federales en el período 1996-2002, aumentando en un 37% los estudiantes de graduación.

Con relación a 1996, el presupuesto de las federales fue 17% inferior en valores constantes (Cardoso del Amaral, 2003: 144). Para agravar el cuadro, con la reforma de la prevención difundida por Cardoso, muchos docentes pidieron jubilarse para no perder sus derechos. Los concursos públicos para docentes realizados en el período no lograron ampliar el cuantitativo de modo significativo, aumentando el efectivo en un 14% en el período 1996/2002.

El firme propósito de poner un fin al paradigma de educación superior plasmado en la Constitución de 1988 — el modelo universitario — avanzó significativamente con la diversificación de los tipos de instituciones de enseñanza superior, como los centros universitarios y los institutos superiores de tecnología²⁴, además del apoyo a las facultades aisladas.

Gráfico 3
DIFERENCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR (2000-06)



• FUENTE: Sinopsis estadística del INEP (2000-2006)

Cuando las matrículas son consideradas, el cuadro sobre la diferenciación se torna aún más ilustrativo. En efecto, los Centros Universitarios, a pesar de ser recientes, poseen las prerrogativas de autonomía que interesan a los empresarios, como la libertad de abrir y cerrar cursos, expedir diplomas, etc., pero sin tener que desarrollar investigación de ningún tipo, cuestiones que experimentaron un extraordinario crecimiento. En el período 1999-2002, la expansión de las matrículas de los Centros Universitarios fue superior a 150%, totalizando, en 2007, 14% de las matrículas de la educación superior, mientras el crecimiento de las matrículas de las universidades fue de aproximada-

mente 50%. Situación semejante se dio en los Cursos Superiores de Tecnología. El número de Cursos Superiores de Tecnología, en general de dos años, aumentó significativamente en siete años de actividad (de 2000 a 2007), ascendió de 364 a 3.702. El total de matrículas en 2007 era de 347.856 (casi 6 veces mayor que el verificado en 2002)²⁵, siendo un 88% privadas. Actualmente, las vacantes de cursos Superiores de Tecnología representan cerca del 7% del total de matrículas de la enseñanza superior brasileña.

La mayor presencia del sector empresarial produjo concentración y centralización del capital. Según Minto (2006: 257258), en 1991 el 5% de las mayores IS privadas concentraban el 38% de las matrículas. En 2000, concentraban el 45%. Si son consideradas las treinta mayores instituciones de enseñanza superior (graduación), la concentración es incuestionable: veinte son privadas, sumando cerca del 70% de las matrículas; seis son federales, totalizando 14% de los estudiantes, y cuatro son estatales, con el 14% de las matrículas. El mismo estudio constata que, en 1994, aproximadamente el 28% de las matrículas se concentraban en las instituciones con más de diez mil estudiantes, en 2003 ese número saltó al 47%.

Como fue destacado, también las universidades públicas son alteradas por el mismo movimiento — pues, en verdad, es la profundización de la condición capitalista dependiente que lo impulsa — y la forma como las instituciones públicas están siendo redefinidas tiene como marco el proceso de Bolonia re contextualizado para los países periféricos y semiperiféricos.

Brasil: universidad a la boloñesa templada por el capitalismo dependiente

Después de tres décadas de hegemonía neoliberal (Anderson, 2003) es posible sostener que las dramáticas transformaciones que alteran

la universidad pública ganaron cuerpo, forma y densidad en un conjunto de directrices conocido como “Proceso de Bolonia”, un desprendimiento del ideario neoliberalista europeo impulsado por el Tratado de Maastricht (1992).

El hecho de que ese proceso haya sido lanzado desde un encuentro realizado en Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999), lugar en el que nace la universidad moderna — la Universidad de Bolonia data del final del siglo XI —, constituye una ironía de la historia (o una provocación), pues nada más distante de los principios y valores que motivaron su fundación desde la iniciativa estudiantil. El proceso de Bolonia es desprovisto de institucionalización y es guiado, sobre todo, por las directrices de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), del Banco Mundial, de la UNESCO y de las empresas educacionales. Como dijo el rector de la Universidad de Lisboa, Antonio Nóvoa²⁶, nadie es obligado a seguir esas directrices, pero tiene que seguirlas. Por medio del uso de instrumentos estandarizados de evaluación es establecido el comparativismo: los que desafinan de los refuerzos de eficiencia en la reducción de costos y en la flexibilización de los cursos son sancionados negativamente por mecanismos de poder invisibles, aunque eficaces.

En efecto, frente al desafío de la ampliación de las matrículas sin aportar más recursos para las universidades públicas, los gobiernos neoliberales de la Unión Europea pretenden ampliar el acceso desde la óptica del mercado común de educación europeo. El propósito inmediato de Bolonia es aumentar la participación de las familias en la financiación de la educación superior²⁷ y seguir bajando el costo alumno que, actualmente, ya está cerca de la mitad del costo verificado a mediados de los años noventa. La medida de mayor im-

pacto en la caída del costo alumno es la reducción de la duración de los cursos de cinco a tres años. Coadyuva para la reducción del costo el abandono de la dimensión profesional por ser constituidos por disciplinas de naturaleza introductoria; en otras palabras, cursos sin las prácticas de laboratorio, las lecturas sistemáticas de obras de referencia e impartidos parcialmente por medio de disciplinas virtuales y con profesores de tiempo parcial o profesores precarios.

Esa expansión mercantilizada y minimalista ya provoca consecuencias devastadoras incluso para las grandes y tradicionales universidades, como ya se ve en Italia. No casualmente, en Portugal un análisis del sistema educativo — pedido por el Gobierno y por el Parlamento al Consejo Nacional de Educación — concluyó que la aplicación de las prescripciones de Bolonia se tradujo en una reducción substancial del número de horas de clases, sin el debido apoyo de tutorías por parte de los profesores y sin el desarrollo de las capacidades de trabajo autónomo por parte de los alumnos, que “puede llevarnos a un camino de pérdida de calidad y de profundización de las desigualdades sociales”²⁸.

La etapa siguiente del proceso de Bolonia es la cobranza de tasas y mensualidades. La retórica adoptada por los representantes de la Unión Europea es que los estudiantes formados deben pagar por el “servicio” prestado por las universidades. El Estado se debe limitar a apoyar y asegurar la formación inicial, el resto se resuelve en el mercado, por eso las corporaciones educacionales apoyan resueltamente este proceso. Esas directrices están expuestas en la Agenda 2010 de la Unión Europea.

Las luchas de los estudiantes franceses contra el proceso de Bolonia expusieron todo el arcaísmo del modelo, pues aproximadamente un 90% de los

estudiantes no puede alcanzar los niveles más elevados del sistema. En 2007 y 2008, hubo importantes manifestaciones contra el proceso de Bolonia. En Francia, en noviembre y diciembre de 2007, se realizaron movilizaciones en más de 40 universidades y cientos de liceos en defensa de más recursos para la educación pública y contra las reformas de la educación superior de Sarkozy; en España, en particular en las universidades de Sevilla (marzo de 2008), Barcelona (noviembre de 2007, mayo de 2008), de Cataluña y de Andalucía; en Croacia (mayo de 2008); en Austria, en Graz y Viena (enero de 2007) y en Alemania, en Augsburg (junio de 2007), Bielefeld (julio de 2007), Dresden (diciembre de 2007), Berlín (abril de 2007, mayo de 2008), Dusseldorf y Hannover (junio de 2008). En Grecia, también los estudiantes salieron al campo contra el modelo boloñés desde 2006, con grandes manifestaciones capaces de convocar más de 50 mil participantes que, después del asesinato, por la represión, de un estudiante en 2008, provocó fuertes jornadas de luchas de la juventud griega.

Aunque originado en Europa y difundido inicialmente por la OCDE, rápidamente el modelo fue recibido con indisimulable entusiasmo por la UNESCO, por el Banco Mundial y, luego, por los gobiernos latinoamericanos. Ante la inmediata imposibilidad de un “espacio americano de educación superior” en la mira del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA)²⁹, esfuerzo fracasado por la falta de acuerdo de las diversas fracciones burguesas dominantes, incluso en EE.UU., el movimiento parece ser la adopción del modelo, caso a caso, país a país, asimilando otras experiencias afines, como el modelo de los community colleges.

En Brasil, Cláudio Moura Castro y Simon Schwartzman fueron pioneros en la defensa de ese modelo

24. Los Cursos Superiores de Tecnología fueron reglamentados por directrices curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación por la Resolución CNE/CP N° 3, de 18/12/2002, publicada en el Diario Oficial de la Unión (DOY) el 23/12/2002. Esa resolución define en su artículo 1°: “La educación profesional de nivel técnico, integrada a las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y a la tecnología, persigue garantizar a los ciudadanos el derecho a la adquisición de capacidades profesionales que los tornen aptos para la inserción en sectores profesionales en los cuales haya utilización de tecnologías”. Las áreas con mayor número de Cursos Superiores de Tecnología son: Industria, Gestión e Informática. En general, los cursos son de 2 a 3 años, y contienen en su currículo una parte “práctica” muy significativa.

25. Agencia Brasil “El número de estudiantes universitarios es de casi cinco millones”, 03/02/2009, disponible en: www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=5540, consultado el 04/02/2009.

26. Declaración del Maestro Nóvoa en reunión con los maestros de la Facultad de Educación de UFRJ, el 11 de agosto de 2008.

27. En Portugal, las tasas vienen creciendo año a año: en 2008, todas las universidades y politécnicos van a cobrar la gratificación máxima que es de 972,14 euros, un aumento de un 4,86 por ciento en las universidades, y un 6,22 por ciento en los politécnicos, a excepción del Algarve y de las Azores que no van a fijar la gratificación máxima prevista en la ley. El Rector de la Universidad Católica defiende el aumento del valor de las gratificaciones. Público, 29/09/2008, disponible en: <http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1344322&idCanal=58>, consultado el 30 de septiembre de 2008.

28. “Consejo crítica aplicación del Proceso de Bolonia”, 06/03/2007. Disponible en: http://sol.sapo.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=24793, con sultado en agosto de 2008.

29. La Declaración de La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y Caribe (Cartagena de Indias, Colombia, 4 a 6 de junio de 2008) prevé un grupo de estudios formulando una propuesta de un espacio latinoamericano de educación superior.

conjugado (Bolonía y community colleges)³⁰, más tarde apropiado por el MEC, en el gobierno de Lula Da Silva, en el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales Brasileñas (REUNI).

El REUNI es una adaptación local del proceso de Bolonia para un país capitalista dependiente. En ese sentido, se encontraron trazos muy marcados de los community colleges estadounidenses en la propuesta de reforma de la educación superior brasileña. Pasados cuarenta años, desde que fueron firmados los célebres acuerdos MEC-USAID, el MEC vuelve a tener la asesoría de la USAID que recomienda, específicamente, la adopción, por Brasil, del referido modelo estadounidense.

El atractivo del REUNI, en términos mediáticos, es la creación de nuevas vacantes en las universidades públicas, demanda obviamente genuina en un país en el que tan solo el 3% de los jóvenes de 18 a 24 años llegan a una institución pública. Así, la promesa gubernamental de creación de vacantes en las públicas en un contexto en el que el ProUni ya demuestra estar cerca de un relativo agotamiento — como fue visto, sobran vacantes — tiene enorme impacto social y político.

El problema es que la creación de nuevas vacantes puede ser hecha por medio de la oferta de cursos minimalistas. A ejemplo de la ampliación de vacantes de la enseñanza fundamental en el período de la dictadura empresarial militar — cuando segmentos más amplios de las clases populares pasaron a tener acceso a la enseñanza pública — esto fue hecho sin el aporte de nuevos recursos. El hecho es que, en la enseñanza fundamental, la ampliación de la red pública generalizó una escuela de baja calidad, con docentes muy mal pagos, instalaciones precarias y, lo más significativo, poquísimas horas de clase. Llegamos al siglo XXI con un gasto total en toda red pública, en todos los niveles y modalidades, que correspondió, en 2007, al 3,5% del PIB, mitad de lo recomendado por la UNESCO todavía he-

gemonizada por el neoliberalismo.

Al analizar el modo en que el MEC se apropia del modelo boloñés, mitigado con el modelo de los community colleges, es necesario considerar las adaptaciones a los patrones de acumulación capitalista dependiente. Como dijo el rector de la UFBA (Almeida Filho, 2007), portavoz de los anhelos del MEC entre los rectores, la graduación minimalista persigue formar los jóvenes para:

“[...] un mundo del trabajo marcado por la desregulación, flexibilidad e imprevisibilidad que no demanda solamente especialistas, sino también profesionales calificados y versátiles, con capacidad para actuar en diferentes áreas”. (Énfasis propio)

En el proyecto titulado Universidad Nueva el mencionado rector propugna que, después del invertido Bachillerato Interdisciplinar (BI) de 2 a 3 años, el estudiante ganaría un diploma que lo habilitaría a seguir sus estudios, si fuera aprobado en una selección, según su perfil vocacional:

– Alumno(a) s con vocación para la docencia podrán postularse para licenciaturas específicas, por más de 1 a 2 años de formación profesional, lo que habilita al alumno(a) a enseñar en los niveles básicos de educación;

– Alumno(a) s con vocación para carreras específicas podrán postularse para cursos profesionales (por ejemplo, Arquitectura, Enfermería, Derecho, Medicina, Ingeniería etc.), por más de 2 a 5 años de formación, llevando todos los créditos de los cursos del BI;

– Alumno(a)s con excepcional talento y desempeño, si aprueban los procesos selectivos específicos, podrán ingresar en programas de pos graduación, como la Maestría Profesional, o la Maestría Académica, pudiendo proseguir para el Doctorado, en caso de que pretenda ser profesor(a) o investigador(a)³¹ (énfasis propio).

Esa diferenciación tiene como fundamento el patrón de acumulación por desposeimiento que presupone distintos niveles de competencia en el mercado internacional de trabajo requiriendo, por consiguiente, la diferenciación de las instituciones de enseñanza superior mundiales. En el caso de los países capitalistas dependientes, esto va en detrimento de la investigación académica. El cumplimiento del contrato de gestión, discutido más adelante, demanda que el grueso del cuerpo docente tendrá que empeñarse en atender clases con un gran número de estudiantes en el primer ciclo, institucionalizando, aún más, el alejamiento del modelo humboldtiano de universidad como institución de enseñanza e investigación, capaz de garantizar una formación amplia (bildung), a los estudiantes.

La lógica no podría ser más instrumental: como el porvenir del trabajo para la gran mayoría es pensado como inexorablemente precario, es necesario ajustar las universidades públicas, creadas en un contexto de Estado de bienestar social, para el áspero mundo del trabajo flexible y desregulado; por eso la división de la graduación en dos ciclos, logra que solamente el primer ciclo sea masivo. El viejo modelo universitario orientado para el trabajo regulado no cabe más aquí.

No es difícil prever las consecuencias neocoloniales de este modelo. Estudiantes sin formación plena, consecuentemente dedicados a trabajos precarizados; desarticulación de la producción del conocimiento por parte de estudiantes y profesores (considerando que en el modelo boloñés la mayoría no debe poseer más dedicación exclusiva); conversión de los postgraduados en docentes precarios, responsables de parte importante de la docencia (en perjuicio de sus maestrías y doctorados); contratación creciente de docentes en régimen de 40h y, luego, en régimen de 20h (y, por consiguiente, alejados de la investigación) en razón de la forma de contratación por medio del cálculo de profesores equivalentes³². Una de

las cláusulas del contrato de gestión del REUNI exige que las universidades federales deben elevar el número de estudiantes por docente, prácticamente doblando la relación actualmente existente, alcanzando, con eso, un coeficiente superior al verificado en las instituciones privadas, empeñadas con ahínco en la intensificación de la explotación de sus trabajadores docentes: la relación estudiantes-docente en las privadas es de 1:17,5; ¡el contrato mencionado prevé que en las Federales el coeficiente sea de 1:18!

La USAID de vuelta a la educación brasileña

El propósito de convertir las universidades en organizaciones de enseñanza terciarias está presente en el gobierno de Lula Da Silva desde el primer año de su mandato. La idea original era expandir las vacantes públicas por Educación a distancia, lo que acabó ocurriendo con la reglamentación gubernamental³⁴ y por medio del apoyo estatal a las instituciones empresariales (ProUni), política ya discutida en este texto. La última frontera, la conversión de las universidades federales en este modelo de masificación espuria, fue realizada con la colaboración de los rectores que, frente al dilema de: (a) sumarse a los sectores democráticos en la lucha en la defensa de la educación pública, o (b) colocarse como engranajes al servicio de la política gubernamental, prefirieron la última alternativa, ocupando un lugar coadyuvante, conformándose con la condición de representantes locales de la política oficial. Muchos rectores, para mostrar su empeño en la adopción de medidas que contaron con fuerte oposición estudiantil y del movimiento docente, no vacilaron en ejercer abiertamente la represión³⁵.

En el ámbito del MEC la propuesta de una educación terciaria puede ser encontrada en el Proyecto de Ley Orgánica (versión de diciembre de 2004) que preveía graduación en tres años (Art. 7) y el desmembramiento de la graduación en

dos ciclos, el primero de ellos de “formación general” (Art. 21). La primera mención explícita al Proyecto Universidad Nueva puede ser encontrada en el Acta de Decreto Presidencial Plan Universidad Nueva de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales Brasileñas (versión de marzo de 2007).

Con el llamado Plan de Aceleración del Crecimiento de la Educación, el gobierno instituye el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) operando la implementación de la Universidad Nueva³⁶. Examinando el informe de la USAID Higher Education for Development – Annual Report (2007), es posible constatar que el entusiasmo del gobierno de Lula Da Silva por los community colleges estadounidenses llevó al ministro de Educación a pedir a USAID y a la Embajada de EE.UU. en Brasil, la constitución de una “comisión de especialistas” planteando establecer estudios comparativos (¡siempre ellos!) entre los community colleges y las escuelas profesionales, estudios que muy probablemente repercutieron en el modelo del REUNI y de las nuevas instituciones de educación tecnológica de corta duración, en especial en las Instituciones Federales de Educación Tecnológica. Cuarenta años después los convenios y acuerdos MEC-USAID que impulsaron la llamada Reforma Universitaria de 1968 (Ley 5540/68), los especialistas estadounidenses están de vuelta³⁷.

Considerando todas esas tendencias como dimensiones de la problemática de la universidad en América Latina de hoy, se ha conformado un cuadro muy distinto del preconizado por las luchas de Córdoba e, incluso, de los proyectos de facción nacional desarrollista que se fortalecieron, grosso modo, hasta el final de los años sesenta.

Con el régimen de acumulación por desposeimiento profundizando el capitalismo dependiente, se potencian los procesos de expropiación que realimentan la heteronomía cultural, situación sintetizada por el Banco Mundial al pa-

trocinar que en América Latina el mejor modelo para la educación superior es el de la educación terciaria. Por eso, como en 1918, la cuestión universitaria es un problema político que necesita estar en el tope de la agenda de las luchas emancipadoras de América Latina.

Resistencias y el desafío de la universidad autónoma

La ofensiva contrareformista neoliberal no es solo coyuntural: inscripta en la embestida contrarrevolucionaria que caracteriza las tres últimas décadas produjo y produce derrotas objetivas en los derechos sociales, proporciona el desplazamiento de las políticas universales para acciones focalizadas, y naturaliza las empresas público privadas en esferas otrora de responsabilidad del Estado, procesos que, en suma, comodificaron la educación.

El diferencial del neoliberalismo es que esa ideología, como fijó Perry Anderson (2003), se ha revelado como la más abarcativa de la historia reciente del capitalismo. Inclusive después de crisis sucesivas en que la economía insiste en negar categóricamente sus fundamentos ideológicos (el libre mercado)³⁸ el neoliberalismo se reveló capaz de una enorme plasticidad. Comparando el neoliberalismo duro de Thatcher y Reagan y sus seguidores en América Latina³⁹, con el socialliberalismo de hoy (Clinton, Blair, Cardoso, Lula da Silva, Kirchner, Lagos y Bachelet, etc.) es posible afirmar que los ajustes fueron muchos. Entre las principales adaptaciones es importante citar: las preconizadas por el Acuerdo de Washington II (Williamson, 2003) que propone políticas fiscales anticíclicas, tasas de cambio flexibles, fortalecimiento del ahorro interno y actuación del Estado en el alivio a la pobreza por medio de la educación pensada como formadora de capital humano; la tercera vía de Giddens y Blair que sostiene políticas sociales focaliza-

30. La propuesta de un curso genérico y de corta duración fue defendida por Cláudio Moura Castro y, más sistemáticamente, por Simon Schwartzman, ex presidente del IBGE en la gestión Cardoso. Ver Góis, António “Sociólogo, defiende el curso de corta duración para carenciados” en Folha de São Paulo, 03/06/2002. En líneas generales, la misma alternativa es defendida en el modelo Universidad Nueva, difundida por el rector de la UFBA en 2007.

31. Ver: www.universidadnova.ufba.br/arquivo/Projeto_Universidade_Nova.doc.

32. Por medio de la Resolución Interministerial N° 22/07, con las alteraciones dadas por la Resolución 224/07, el gobierno permite que las universidades, desde que autorizadas por el Ministerio de la Planificación, Presupuesto y Gestión, puedan contratar docentes en lugar de los profesores sustitutos, en la siguiente proporción: un sustituto equivale a 0,5 profesores efectivos en régimen de 20h, un profesor en régimen de 40h o 1,55 profesores en régimen de dedicación exclusiva. Por esta fórmula, las universidades son incentivadas a contratar docentes en régimen de 20h o de 40h, sin la dedicación exclusiva.

33. La expresión “educación terciaria” fue adoptada por el Banco Mundial desde 2002, con el fin de caracterizar los cambios necesarios en la educación superior, considerado como de grado demasiado elevado para las condiciones de los países dependientes. El documento de referencia de esa orientación es Banco Mundial 2002 Construyendo sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. Este documento introduce el desplazamiento central para el pasaje de la educación superior a la terciaria.

34. Brasil, Presidencia de la República. El Decreto n° 5622/05 reglamenta la educación a distancia en Brasil.

35. La represión policial y de seguridad internos por ocasión de la votación del REUNI sucedió prácticamente en todo el país y especialmente en la UFBA, UFF, UFG, UFRO, provocando ocupaciones estudiantiles de rectorados en diversas universidades: UFRJ, UFF, UFPR, UFBA, UFC, UFPE, UNIRIO, UFG, UFRJ, UFJF, UNIFESP, UFSC, UFMT, UFMA, UFPA, etcétera.

das de carácter comunitario por medio de empresas público privadas; la agenda socialliberal de América Latina que adecua la cuestión social, por medio de focalizaciones, al ajuste macroeconómico neoliberal y al patrón de acumulación por intensificación de la expropiación y de la explotación; las revisiones programáticas del Partido Comunista Chino en que el Estado actúa como impulsor del libre mercado.

Las contradicciones de la realidad temperan y calibran el neoliberalismo que, como el propio Hayek es forzado a reconocer, no puede apostar todas sus fichas al libre mercado (Paulani, 2005) como muchos parecen creer el asociar neoliberalismo y libre mercado. En virtud de las condiciones históricas concretas, el neoliberalismo se torna una ideología más amplia que una doctrina exclusivamente defensora del libre mercado; centrada, más concretamente, en la garantía de las condiciones para la expropiación y la explotación del trabajo, busca garantizar altos niveles de extracción de plusvalía y su apropiación por los ricos. Al calor de las crisis fue incorporando en su corpus doctrina-

rio las políticas de alivio a la pobreza bancomundialistas y la formación de capital social, tal como fue pregonado por autores como Robert D. Putnam y Francis Fukuyama, imprimiendo una dimensión social muy eficaz bajo la óptica de la gobernabilidad.

Lo más desconcertante es que la asimilación de las políticas de alivio a la pobreza llevó a gran parte de la izquierda mundial a resignarse con su inexorabilidad, pasando a defender el neoliberalismo de facción social como si este significase no una recontextualización del credo neoliberal, sino un corte — el postneoliberalismo — con relación al neoliberalismo de primera generación.

Considerando su amplitud, no hay por qué suponer que el neo liberalismo dejaría de alcanzar todos los poros de las universidades. De hecho, la embestida privado mercantil alcanzó todos los ámbitos de la educación superior repercutiendo, también, en el ethos académico y en la conformación de disposiciones ideológicas de los profesores y estudiantes. Por eso, no puede sorprender que, en el amanecer del nuevo siglo, las iniciativas que persiguen fortalecer la universidad

pública en América Latina, inscriptas en un proyecto estratégico de nación, carezcan de fuerza y consistencia que permitan la identificación de un movimiento reformista de grandes proporciones. Incluso, frente a ese cuadro adverso es imperativo afirmar que las resistencias son irrelevantes, según puede comprobarse por las cronologías del Observatorio Social de América Latina (OSAL): las luchas que involucran estudiantes y trabajado res del sector educacional fueron (y siguen siendo) muy intensas, y desempeñan, además, un papel importante en la articulación de las iniciativas dispersas en la forma de coordinaciones y de jornadas nacionales de luchas.

Sería muy pretencioso clasificar a todos los sujetos sociales implicados en las luchas en defensa de la universidad pública, porque existen ambigüedades y contradicciones que muchas veces dificultan situar determinado protagonista de un lado u otro de la frontera entre lo público y lo privado. Sin embargo, aun corriendo el riesgo de simplificación, son caracterizados a continuación los sectores que más claramente reivindican la universidad pública.

Autonomia e democracia

A Universidade Estadual de Londrina foi criada em 1970 por iniciativa do governo do Estado do Paraná, durante a ditadura, acomodando interesses dos políticos e empresários regionais, e sob as regras e diretrizes estabelecidas pelo governo militar. Sendo criada por iniciativa do próprio Estado, ela já nasce mutilada em sua autonomia.

Somente nos anos finais da ditadura e sob o impulso do movimento nacional pela democratização é que a comunidade universitária, organizada em torno às entidades representativas – ADUEL, SINDIPROL, DCE e ASSUEL – se insurgiu contra as restrições e controles do governo estadual. A iniciativa da própria comunidade escolher diretamente o reitor catalisou esse sentimento e afirmou a autonomia.

Esta luta, no entanto, ficou incompleta, pois mesmo acatando a consulta direta para escolha do reitor, o governo do Estado continuou exercendo a prerrogativa dele nomear o máximo representante da instituição. Contudo, daquele movimento autonomista resultou a forma paritária de computar os votos da comunidade que foi posteriormente incorporado ao Estatuto pela estatuinte realizada em 1988, ou seja, a manifestação mais avançada de autonomia na UEL foi a imposição de uma forma de escolha dos dirigentes que posteriormente foi aceita pelo governo do Estado.

Também em 1988 foi sancionada a nova Constituição Federal que consagrou no seu artigo 207º a autonomia das universidades. Isto, porém não impediu que, no funcionamento cotidiano das IEES, os governos estadual e federal continuassem ingerindo e determinando decisivamente os rumos da organização acadêmica, política e administrativa delas. O episódio mais grave ocorreu em 1992 quando o governo do Estado tentou retirar da universidade a sua autonomia de gerenciamento da folha de pagamento, ocasião em que o Tribunal de Justiça manteve em pé o princípio constitucional contra as pretensões do governo.

A permanente pressão do go-

verno - “justificada” pelo financiamento estatal - para enquadrar a universidade nas suas diretrizes políticas, se acentuou quando reitores eleitos, pertencentes à base de apoio dos governadores implementaram sem resistência, as orientações daqueles governadores, enquadrando mais ainda a universidade e restringindo sua autonomia. Chegou-se assim à situação anômala, porém já naturalizada, dos últimos governadores considerarem a universidade como extensões do aparelho governamental, verdadeiros braços executivos do governo.

Ademais, dos anos de 1990 em diante, a orientação neoliberal do Estado nacional reduziu drasticamente direitos conquistados até 1988 e aumentou a ingerência nas universidades. Em 1996 foi sancionada a nova LDB, que nos aspectos de normatização do ensino superior fere o artigo 207 da Constituição Federal. Mas, estes retrocessos não foram enfrentados institucionalmente. Apenas alguns setores do movimento sindical docente se opuseram a estas mudanças, prevalecendo a tendência à subordinação da universidade à orientação estatal.

Em 1999, durante o governo de Jaime Lerner, as universidades paranaenses assinaram um “Termo de Autonomia” pelo qual o governo se comprometia a cobrir a folha de salários durante o ano 2000, mas em troca as universidades deveriam aumentar em 20% a oferta de vagas sem custo para o governo – ou seja, sem direito a novas contratações. Ademais, a abertura de novos cursos deveria ser aprovada pelo governo se houvesse recursos para tanto. Este termo foi muito comemorado pelos diretores dos Centros de Estudos da época porque permitiria, segundo eles, a liberdade para buscar novas fontes de financiamento que não fossem públicas. Na sequência se implementariam outras mudanças – como a possibilidade de cobrar mensalidades, por exemplo – já tramitando na ALEP, não fosse a greve de 2000 e de 2001-2002 que bloqueou as intenções privatista de Jaime Lerner e seu governo.

Ao examinar esta curta história

Alcides Vergara, Alexandre Bonetti, Evaristo Colmán, Silvia Alapanian, Sinival Osório Pitaguarí e Valdir Anhucci *

que se inicia com a afirmação autonomista em 1988 fica evidente que a democracia foi sendo restringida nos espaços decisórios da instituição para atender à orientação das administrações alinhadas com o governo, ou, quando não, para simplesmente acatar as diretrizes que foram sendo despejadas sobre a universidade: aprovação de vagas de concurso e contratação de aprovados depende da vontade ou capricho do governo, o reitor continua sendo nomeado pelo governador do Estado, não se questionou a inclusão autoritária das IEES no SINAES/ENADE, não se enfrenta a crescente ingerência da CAPES na pós-graduação, aprovou-se de modo pouco transparente o ensino a distância no apagar das luzes da gestão Marçal/Caggiano, etc. Reforçou-se, fundamentalmente, o poder da burocracia, adotou-se uma semântica tecno-burocrática que camufla o monopólio do poder pela administração, os departamentos e centros deixaram de ser espaços de deliberação e são apenas provocados a “dar sugestões” sobre coisas que não decidirão, estimulando nos docentes, estudantes e técnicos administrativos o alheamento das deliberação que se transformam assim em monopólio da burocracia.

Ataques recentes

Desde 2012 o governo Beto Richa vem incrementando as restrições à autonomia das universidades paranaenses. Diversos decretos foram sancionados para cortar recursos, centralizar decisões financeiras e administrativas, impedir horas extras e contratações por substituição e ainda paira a ameaça de retirar a folha de pagamento do Departamento Pessoal da universidade para ser centralizada em Curitiba.

Existe uma ingerência permanente e direta do Tribunal de Contas que funciona como um braço do governo e interfere na gestão cotidiana da universidade. Ao invés de se limitar a fiscalizar a execução financeira e administrativa depois de concluída, o TC interfere a ponto de influenciar decisões políticas internas

36. Ver Decreto 6.096/2007. El Inciso II garantiza condiciones para la movilidad y la armonización de los ciclos básicos, creando un vasto mercado para las privadas que disiparán la absorción de los excedentes del ciclo básico minimalista; el Inciso III permite el diseño curricular previsto en la ONU y, el IV, la diversificación de las modalidades de graduación.

37. Ver: www.hedprogram.org/Portals/0/PDFs/2007_AnnualReport.pdf p.10, consultado en agosto de 2008.

38. Desde el apogeo del neoliberalismo, en los años noventa, las crisis vienen multiplicándose y agravándose: Grecia y Turquía en 1992, México en 1994/1995, los “Tigres Asiáticos” y otras economías del Sudeste Asiático en 1997/1998, Rusia y Brasil en 1998/1999 y Argentina en 2001/2002. En 2008 la crisis estructural se generalizó en todo el planeta.

39. El neoliberalismo de primera generación en América Latina incluye a Chile (años setenta); Bolivia, 1985; México, con Salinas en 1988, y en los años noventa, Menem en la Argentina, Pérez en Venezuela, Fujimori en Perú y Collor de Mello en Brasil.

Esta escalada só aprofunda as limitações da autonomia que a universidade suporta há muito tempo e não se referem apenas à gestão financeira e de pessoal.

O governo também decide sobre o “uso” da universidade para seus objetivos sem que essas decisões passem pelas instâncias deliberativas. Recentemente por exemplo, sancionou uma lei de incentivo à “inovação e à pesquisa científica e tecnológica em ambiente produtivo no Estado do Paraná”. Esta lei abre a brecha para que as universidades públicas compartilhem “seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações, prioritariamente com micro, pequenas e médias empresas, em atividades voltadas à inovação, para a consecução de atividades de incubação, sem prejuízos de sua atividade finalística”.

Para seduzir os docentes e servidores a participar destes negócios, a mesma lei estabelece que “O servidor civil ou o empregado público envolvido na prestação de serviço prevista no caput deste artigo poderá receber retribuição pecuniária, diretamente da ICTPR ou de instituição de apoio com que esta tenha firmado acordo, sempre sob a forma de gratificação especial e desde que custeado exclusivamente com recursos arrecadados no âmbito da atividade contratada”. Esta é apenas uma das tantas iniciativas privatizantes que caracterizam a orientação do atual governo.

Mais recentemente, o governo ensaia uma nova forma de enquadrar as universidades estaduais. Criou um grupo de trabalho para formular um projeto que chama de autonomia mas – baseado no modelo das universidades paulistas – não passa de um mecanismo de financiamento definido sobre um percentual da arrecadação do estado, transferindo mais poderes às reitorias para gerenciar os problemas de pessoal, como ocorre em São Paulo.

A experiência das universidades paulistas mostra que, embora a arrecadação daquele estado seja monumentalmente superior a do Paraná, os percentuais previstos não resolvem todos os problemas. Mas, principalmente mostra que não eliminam

a interferência do governo seja direta ou indiretamente através dos reitores alinhados a ele. O que resulta em conflitos e restrições à atividade universitária e à democracia interna.

Sobre a Autonomia Universitária

Os repetidos ataques, as sistemáticas restrições e interferências nos diversos aspectos de funcionamento da universidade não são acidentais nem uma “anomalia”. Trata-se do eterno conflito das universidades desde que existem na sua relação com o poder. Por isso, a AUTONOMIA, que só pode significar a capacidade de se autogovernar, se opõe necessariamente aos poderes que a submetem e tentam impedir seu autogoverno.

A autonomia universitária só pode significar autonomia perante o poder do Estado e principalmente do executivo, por isso, deve ser entendida como uma relação política e nunca como algo pronto e acabado. Foi assim desde a fundação das universidades no século XI e continua sendo assim até hoje. Se na Idade Média se constitui numa corporação de mestres – em Paris – ou de estudantes – em Bolonha – para resistir à ingerência dos poderes locais, hoje a autonomia da universidade só pode se afirmar contrapondo-se às forças reacionárias que oprimem a nação. A história das universidades é a história da luta pela sua autonomia que em todo tempo foi ameaçada pelos poderes vigentes. Nessa trajetória as universidades conseguiram, muitas vezes, mais autonomia, porém, em outros momentos foram totalmente subjugadas. Ainda na Idade Média, algumas universidades chegavam a se dissolver para escapar às ingerências do governo e do bispado, para voltar a se rearticular depois.

Quando a universidade abdica de sua autonomia, renuncia à sua finalidade e se torna um apêndice do estado e dos capitalistas que controlam o ensino e a economia. Esse é o caso da sua inclusão na lei de inovação tecnológica para atender às finalidades do capital e do estado; ou no ENADE, cuja finalidade não é avaliar nada mas fazer um

ranking que iguala universidades com as fábricas privadas de diplomas, como se fossem a mesma coisa, para estas continuarem lucrando alegremente, enquanto se afunda o ensino público; ou então adotando a proposta de avaliação docente inspirada nas grandes corporações, quantitativa, produtivista e homogeneizadora para “medir” o trabalho do professor como se fosse o de uma fábrica.

A defesa da autonomia por isso é a defesa da universidade. E essa defesa é um movimento político para afirmar perante o estado a sua capacidade de autogoverno. É evidente que esse movimento político se choca com os setores que defendem interesses puramente corporativos (de grupos) e a alta burocracia integrada às engrenagens por onde circulam os recursos.

A defesa da autonomia, pelo contrário, só pode ser expressão das necessidades do conjunto da comunidade universitária. Foi o que se experimentou durante a greve de 2000 e em alguma medida também na de 2001-2002 durante as quais os três setores mobilizados se expressavam diretamente nas assembleias e onde se impôs o voto universal como critério de deliberação.

O retrocesso que foi a liquidação da paridade, aprofundou a divisão e disputas puramente corporativas. A defesa da universidade e da autonomia exige que se recoloque a democracia universitária. Esta é a condição para o engajamento dos setores interessados em fazer da universidade um espaço de debates democráticos das ideias, da criação científica e cultural livre e afinada com as necessidades do país. Mas a democracia não é apenas uma proporção para escolher reitor. É preciso recuperar o direito de deliberação pela base desde os departamentos até os grandes fóruns e colocar em pé a Assembleia Geral Universitária como instância máxima de deliberação.

* Diretores do Sindiprol/Aduel



SINDIPROL
A D U E L

Praça La Salle 83
Jardim Canadá
Londrina - PR
Fone: 43 3324-3995
sindiproladuel@gmail.com
www.sindiproladuel.org.br