



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DIONATA LUIS PLENS DA LUZ

**O MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA UFFS: OS LIMITES
DA EDUCAÇÃO POPULAR TUTELADA PELO ESTADO CAPITALISTA**

**CHAPECÓ
2015**

DIONATA LUIS PLENS DA LUZ

**O MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA UFFS: OS LIMITES
DA EDUCAÇÃO POPULAR TUTELADA PELO ESTADO CAPITALISTA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade
Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Enrico Martuscelli

**CHAPECÓ
2015**

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

UFFS, O MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA
OS LIMITES DA EDUCAÇÃO POPULAR TUTELADA PELO ESTADO
CAPITALISTA/ O MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO
DA UFFS. -- 2015.

69 f.

Orientador: Danilo Enrico Martuscelli.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências
Sociais , Chapecó, SC, 2015.

1. Educação superior. 2. Estado capitalista. 3. MST.
4. Fetraf-Sul/CUT. 5. Movimento pró-Universidade. I.
Martuscelli, Danilo Enrico, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DIONATA LUIS PLENS DA LUZ

**O MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DA UFFS: OS LIMITES
DA EDUCAÇÃO POPULAR TUTELADA PELO ESTADO CAPITALISTA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para
obtenção de grau de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da
Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Enrico Martuscelli

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido
e aprovado pela banca em: 16 / 12 / 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Danilo Enrico Martuscelli - UFFS



Prof. Dr. Leonardo Rafael Santos Leitão - UFFS



Prof. Dr. Mauricio José Siewerdt - UFFS

RESUMO

Na atual estrutura social, a educação superior tem se colocado como indispensável na formação técnica para o mercado de trabalho. Entretanto, ela também aparece como necessária para a formação política dos indivíduos que lutam pela superação do atual sistema vigente. Este trabalho tem como objetivo evidenciar a luta de entidades sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul/CUT), considerados os principais protagonistas na criação do “movimento pró-Universidade”, para a construção de uma Universidade Federal com caráter “popular”. O texto evidencia os limites da atuação do movimento pró-Universidade na tentativa de realizar tal objetivo e consolidar a UFFS como uma instituição pública e “popular”, em razão da forte presença do Estado capitalista em seu funcionamento. A metodologia adotada parte da leitura das atas das conferências, seminários, audiências e reuniões das entidades, bem como de uma bibliografia especializada que aborda as disputas políticas em torno do ensino superior brasileiro. Vale destacar que o presente trabalho faz uma abordagem sobre as concepções de universidade tradicional, moderna e popular, e salienta as divergências entre a demanda das classes populares e os interesses das classes dominantes no ensino superior brasileiro sob tutela do Estado no Brasil.

Palavras-chave: Educação superior. Movimento pró-Universidade. Popular. Estado. UFFS.

ABSTRACT

In the current social structure, the university education has been raised as essential to technical education for the labor market. However, it also appears as necessary to the political education of individuals that struggle to overcoming the current system. This study aims to highlight the struggle of social organizations, such as Movement Workers' rural Landless (MST) and the Federation of Workers of the Southern Region Family Farming (Fetraf-Sul/CUT), considered as a major player in the creation of "Pro-University Movement", for the construction of a federal university with "popular" character. The text evinces the co-operation limits of Pro-University movement in an attempt to accomplish that objective and consolidate UFFS as a public institution and "popular", because of the strong presence the capitalist State in its operation. The methodology used is the reading of the minutes of conferences, seminars, audiences and entities meetings, as well as literature focused on political disputes related to Brazilian university education. Note that this research is a discussion of the concepts of traditional, modern and popular university, and highlights the differences between the demand of the popular classes and the interests of the ruling classes in Brazilian university education under state protection of Brazilian State.

Keywords: University Education. Pro-University Movement. Popular. State. UFFS.

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ASSINTRAFs	Associação Sindical dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
Capes	Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Conselho Estratégico Social
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
CONSUNI	Conselho Universitário da UFFS
Cresol	Crédito Rural Solidário
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FAF's	Federações da Agricultura Familiar
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa Científica
FetraF-Sul	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
ICT	Instituições de Ciência e Tecnologia
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Parcerias Público-Privado
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1933 - 2010)	20
Tabela 2 Dados do ensino superior, por categoria administrativa - Brasil, 1960-1965	21
Tabela 3 Cursos e vagas oferecidos pela UFFS em 2009	35
Tabela 4 Panorama das políticas institucionais e posição da Reitoria (2011).....	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	14
2.1	A DITADURA CIVIL-MILITAR: UM DILEMA SOBRE O FUTURO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	21
2.2	AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA.....	25
3	REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA DA SILVA: UM BREVE BALANÇO	28
3.1	A CRIAÇÃO DA UFFS: ASPECTOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICOS	32
4	FETRAF-SUL, MST E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	41
4.1	FETRAF-SUL/CUT E A EDUCAÇÃO POPULAR	42
4.2	MST E A EDUCAÇÃO POPULAR	46
4.3	ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR	49
5	MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DA UFFS	53
5.1	SEMINÁRIO, UFFS: 7 ANOS DE LUTA, 2 ANOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	57
5.2	UFFS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	64
	ANEXOS.....	67

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discutirá a experiência de construção de uma universidade federal com caráter “popular” no Sul do Brasil. Analisamos o processo de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), especialmente as propostas do movimento pró-Universidade, do qual participaram duas importantes entidades: o MST e a Fetraf-Sul/CUT. O objetivo é descrever as disputas políticas existentes no processo de criação desta instituição pública, que envolveram representantes de entidades ligadas ao movimento popular e sindical, agentes estatais e interesses das classes dominantes profundamente enraizados no modelo de universidade fundado no Brasil.

Na breve análise da história da educação brasileira, constatamos que jamais a educação superior como alternativa ao modelo tradicional (tecnicista) vingou efetivamente no país. Isso ocorre, porque o Estado brasileiro, ao ser um porta-voz dos interesses das classes dominantes do país, sempre procurou concretizar um modelo conservador de universidade e, conseqüentemente, contrário às classes populares. Mas o que explica o fato de uma Universidade Federal no Sul do Brasil ter sido implementada sob pressão de movimentos populares e sindicais? Quais são os princípios de educação popular defendidos pelo movimento pró-Universidade para instituir tal Universidade? Quais foram as ações adotadas pelo movimento pró-universidade para garantir o caráter “popular” de uma universidade tutelada pelo Estado capitalista e quais obstáculos tais ações enfrentaram? Nos limites de um trabalho de conclusão de curso de graduação, procuraremos indicar algumas respostas para essas perguntas com base em pesquisa em fontes primárias e secundárias.

No primeiro capítulo, “Educação superior no Brasil”, tratamos do processo de implementação da educação superior no Brasil. O modelo educacional herdado dos portugueses foi o de uma educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho e para administrar o Estado capitalista. Nesse sentido, um modelo alternativo de educação que superasse tal concepção de educação tecnicista, dando lugar à autonomia na pesquisa e na extensão, enfrentou muita dificuldade para se desenvolver, já que entraria em conflito com o modelo de desenvolvimento econômico

no país. Uma das raras tentativas de consolidar um modelo alternativo foi o projeto da Universidade de São Paulo (USP), baseado na perspectiva humboldtiana, mas cuja implementação não teve êxito. Com a reforma do regime civil-militar em 1968, a educação brasileira deu um salto enorme para a concretização do modelo tradicional, através das expansões maciças de institutos e faculdades à distância em praticamente todo o território nacional, se tornando quase impossível pensar um formato de educação com bases modernas ou popular. Nesse meio tempo, as organizações representativas dos professores e estudantes começaram a ganhar força em defesa da educação pública e, assim, começa a se delinear a possibilidade de instituir uma forma alternativa ao modelo vigente na educação superior.

No segundo capítulo “Reforma universitária do governo Lula da Silva: um breve balanço”, procuramos sintetizar as ações do governo federal em relação à expansão e ampliação das Universidades no Brasil, adotadas por meio do Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Veremos em que medida a reforma universitária do governo Lula alimentou contradições no seio da burguesia, mais especificamente entre a burguesia de serviços e a burguesia industrial. Também trataremos das ações do Reuni, entre as quais daremos destaque à criação, em 2009, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A criação da UFFS envolveu várias questões políticas, como a neutralização dos conflitos acerca da unidade entre diferentes forças que reivindicavam a criação de universidade, bem como as divergências surgidas em razão da escolha dos *campi* e dos cursos e em torno do que se entendia por autonomia universitária.

No terceiro capítulo, “Fetraf-Sul/CUT, MST e a questão da educação popular”, procuramos situar o debate sobre as concepções de educação popular reivindicadas pelas Fetraf-Sul/CUT e pelo MST, em particular analisamos os limites dos enfrentamentos de cada organização quando se defrontam com o Estado brasileiro. As reflexões sobre a educação popular do MST aparecem como uma alternativa ao modelo tecnicista que vinha se desenvolvendo no Brasil. No caso da Fetraf-Sul-CUT, criada em 1997, o tema da educação popular não se encontra muito bem desenvolvido, mas a entidade acredita que a educação superior é um complemento do objetivo primeiro da entidade, que é a manutenção do agricultor no campo. A partir desta análise, discutimos as ações tomadas pelo Estado para absorver tais demandas.

No quarto capítulo, “Movimento pró-universidade, educação popular e a construção da UFFS”, analisamos a participação do movimento pró-Universidade na busca de concretizar a UFFS como instituição pública e popular. Observamos que a educação popular, além de confrontar o modelo tradicional de educação imperante no país, propunha um ensino baseado na realidade dos estudantes e com a formação de cidadãos conscientes e críticos. As pretensões iniciais do movimento pró-Universidade sobre a UFFS era a de estabelecer critérios próprios para definir seja seleção de professores ou mesmo o currículo dos cursos ofertados. Entretanto, o aparato estatal parece ter imposto diversos limites para a concretização do método democrático e do caráter popular de universidade, projetados pelo movimento pró-universidade.

Passemos à análise das questões acima indicadas.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A história do ensino superior brasileiro é marcada por muitos conflitos, tanto de cunho político, como econômicos e culturais. Ao final do século XVIII, mesmo não tendo instituição de ensino no país, uma parcela da população brasileira teve a oportunidade de acessar o ensino superior na Europa nos cursos profissionalizantes como Direito, Medicina e Engenharia, principalmente em Coimbra (Portugal), pois “existia uma política sistemática do governo português nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior nas colônias”. (MINTO, 2011, p. 104)

Para Castilho (2009, p. 23), era mais lucrativo e ao mesmo tempo seguro levar as pessoas a estudarem na Europa, mantendo assim um vínculo de dependência e poder sobre a colônia. Esse processo educacional na formação dos estudantes brasileiros tinha a intenção de formar os filhos das classes dominantes e manter a hegemonia do poder político e, conseqüentemente, limitar o acesso à educação de camadas populacionais sem prestígio social no país.

Durante o século XVIII, com a posse do ministro do Estado português, Marques de Pombal, o sistema educacional português sofreu profundas mudanças que afetaram diretamente a colônia brasileira. Pombal pretendia transformar o modelo de universidade, até então escolástico (tradicional), em modelo moderno. Pretendia fazer uma transição do modelo já construído pelos jesuítas para o Estado: proposta conhecida como “Reforma Pombalina”¹. O que o ministro não contava é que esse processo não aconteceria de um dia para o outro, “a transição da universidade tradicional para a moderna não se dá em linha direta, por dentro, pela gradual e imanente conversão da primeira na segunda e, menos ainda, de um só golpe”. (CASTILHO, 2008, p. 33). Tal processo se prolonga por muito tempo e diz respeito a questões de ordem política, social e cultural.

Diante das medidas impostas pelo ministro português, se configurou no Brasil uma educação com caráter “utilitarista”. Noronha (1998) afirma que

¹ Segundo Seco e Amaral (2015), enquanto na Metrópole buscava-se construir um sistema público de ensino, mais moderno e popular, na colônia, apesar das várias tentativas, através de sucessivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas no campo da educação só lograram desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios.

[...] a educação superior cumpria então duas funções principais: a de formar/capacitar quadros para o exercício do poder estatal, numa estrutura burocrática que estava sendo construída no país após a chegada da Corte (1808); e para o suprimento de uma ciência utilitarista adequada às necessidades imediatas da produção, do comércio e demais atividades econômicas. (NORONHA,1998, p. 20-1 apud MINTO, 2011, p.105),

Mesmo com a independência, em 1822, o caráter específico da empresa colonial atrasou o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, instituindo poucas “escolas isoladas” como a Escola Politécnica em 1874, no Rio de Janeiro, e a Escola de Minas em Ouro Preto, um ano depois. Estas escolas eram tratadas como substitutas das universidades. Criou-se, em consequência, um forte conservadorismo com raízes europeias em razão da interiorização do ensino fora desse padrão. “São modificações modestas, numa base material que não permitiu outra forma”. (CUNHA, 2003, p. 154 apud MINTO, 2011, p.110)

A ideia de atraso se aproxima da particularidade do capitalismo dependente que prosperou no país, pois, com ela se verifica a manutenção do atraso como fundamento da própria política e a sua adequação aos objetivos hegemônicos nessa formação social brasileira.

O processo capitalista incorporado no Brasil levou a manutenção de uma educação atrasada, que era antes uma necessidade do que propriamente um entrave ao desenvolvimento capitalista, lida-se, assim, com um problema apenas político, permanecendo intocadas as dimensões históricas das experiências capitalistas de formação ex-colonial como o Brasil (MINTO, 2011, p.115).

As teses que afirmam o distanciamento entre o sistema educacional e as necessidades do desenvolvimento brasileiro resvalam, assim, em dois tipos de equívocos fundamentais:

[...] a de conceber o desenvolvimento capitalista como sendo, ele próprio, passível de uma forma única e universal, cujas mais diferentes experiências históricas teriam que reproduzir de algum modo; e, b) de ver o papel da educação neste processo de desenvolvimento sob a luz de um “modelo”, a saber, inspirado nas experiências históricas centrais de desenvolvimento capitalista. Neste último, subjaz ainda a ideia da educação como pressuposto do desenvolvimento capitalista bem-sucedido. (MINTO, 2011, p.119)

A discussão dos problemas do ensino superior no país decorre do desenvolvimento capitalista. O ensino limitado às especificidades de um modelo de desenvolvimento dependente fez com que se criasse um modelo de universidade não

condizente com a realidade concreta. De acordo com Lalo Minto (2011, p. 122), “[...] a ausência de um projeto de universidade considerado adequado é que não teria tornado possível a superação dessas limitações estruturais ao desenvolvimento brasileiro”.

Essa ausência de um projeto de universidade no Brasil se deu em consequência do fracasso da Reforma Pombalina que afetou diretamente o Brasil. As bases e os rumos da educação brasileira foram postos e traçados ao longo de todo o século XIX e uma parte do século XX. Constitui-se uma gritante comprovação desse feito quando Dom João VI ordenou a instalação de várias escolas isoladas no Brasil com a intenção de formar servidores profissionais para o Estado.

Por isso, no século XIX, a elite brasileira teve atitude ostensiva, pertinente e duradoura a se opor à introdução da universidade moderna. As instalações de escolas profissionais isoladas de ensino superior no século XIX foi um grande marco para obstaculizar a introdução da universidade moderna no século anterior. Eis que surge o que pode ser chamada de concepção brasileira de ensino superior: “[...] a qualificação profissional obtida nos cursos ministrados nas escolas profissionais superiores prescinde da existência da universidade” (CASTILHO, 2008, p. 42).

Decorrentes de tais fundamentos, a tardia implementação do ensino superior brasileiro teve seu início quando a estrutura brasileira se organizava economicamente nas primeiras décadas do século XX,

[...] com experiências em Manaus (1909), São Paulo (1911), Curitiba (1912), Rio de Janeiro (1920) e Belo Horizonte (1927). A Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde chamada Universidade do Brasil, foi a primeira IES que assumiu duradouramente o status de universidade. (CUNHA, 2003, p. 162 apud MINTO, 2011, p. 126).

Ou seja, depois de quatro séculos, desde a chegada dos portugueses, só em 1920, é que uma instituição passou a gozar efetivamente do estatuto de universidade.

Se antes a universidade nas colônias não interessava à corte portuguesa, nem mesmo às elites locais, hoje a universidade tem um papel fundamental para a burguesia nacional, pois o processo pelo qual o ensino superior brasileiro se sujeitou na história é o sentido da não existência de universidade até o século XX. Para Fausto Castilho, a inexistência de universidade no Brasil decorre de dois fatores: “a) a universidade é uma instituição que nunca fez parte de nossa existência; b) a

consideração de sua existência deve ser um pressuposto à consideração das recentes propostas de sua introdução no Brasil” (CASTILHO, 2009, p. 22).

Tanto para Lalo Minto como Fausto Castilho o processo educacional brasileiro esteve intensamente ligado ao modelo de desenvolvimento capitalista, entretanto, quando a universidade se instala no Brasil, além de ter um caráter utilitarista, ela atendeu a um público específico, como aponta Fernandes (1979, p. 55-6, apud MINTO, 2011, p.134).

[...] a escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de elites culturais raras e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e uni funcional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental.

Para o autor, o processo educacional brasileiro no início do século XX foi bastante restrito a uma pequena parcela da população, quase todas as vagas pertenciam à alta sociedade burguesa. Essa formação, além de ser restrita, era voltada ao preenchimento de cargos públicos, ou seja, cursos técnicos e de prestígio social como Medicina e Engenharias.

A consequência dessa educação restrita e técnica foi a consolidação e a reprodução de um modelo tradicional de universidade no Brasil, opondo-se a modelos alternativos de universidade que surgiam pelo mundo, como o humboldtiano que, segundo Castilho (2008, p. 48), “teve seu início na Alemanha, depois na Europa e na América do Norte, por fim em todos os países, em que se criam universidades modernas ou se reformam as existentes”.

Com base na construção de uma universidade moderna, criou-se o memorando de Humboldt, o qual evidenciava uma escola objetivando à pesquisa e a extensão como garantias do Estado, sendo estas o eixo primordial de uma universidade nesse conceito:

[...]a ciência não como obra feita, mas como obra a fazer-se, em evolução permanente e, fundindo na mesma personalidade o sábio e o professor, o ensino universitário assume esse caráter de profundidade que provem dos trabalhos de investigação e pesquisas e não pode procurar em escolas prepostas apenas ao fim de formar o aluno não em vista de uma carreira científica, mas em vista de determinada profissão. (CASTILHO, 2008, p. 79).

Nesse sentido, Castilho (2008, p. 86) aponta as duas principais causas do insucesso das reformas do ensino no Brasil. A primeira delas “é a simples imitação de métodos e processos em grande medida inadequadas à nossa realidade [...] segundo que não poderia haver reforma universitária sem levar em conta as bases da população considerando suas reais necessidades”.

Das universidades com caráter moderno, apenas uma foi instituída, e não pelo governo federal, mas sim pelo Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP). Essa experiência foi oriunda da concepção de universidade moderna pensada segundo o seu conceito humboldtiano. Entretanto, o que se designava como sendo uma experiência de universidade moderna no papel, não foi executado na prática, fazendo com que seu projeto tivesse se desvinculado da realidade da instituição.

A negação do projeto inicial com sua efetivação teve alguns elementos importantes, como o caso das incorporações das escolas isoladas à USP, decretada por Getúlio Vargas, em 1930, tal incorporação dificultou a implementação da universidade moderna por completo:

[...] ao invés de aceitar a incorporação das escolas profissionais não exigindo sua prévia subordinação ao conceito de universidade moderna, os fundadores deveriam ter reafirmado a validade inegociável daquele conceito, rejeitando a incorporação das escolas profissionais (CASTILHO, 2008, p. 98)

Apesar do insucesso da implementação da educação moderna na USP, seu projeto fundador foi importante por trazer uma conceituação de universidade antes inexistente na universidade brasileira “aquisição definitiva, devendo servir dali em diante de fio condutor em todo esforço para introduzir a universidade moderna no Brasil” (CASTILHO, 2008, p. 99).

O exercício da pesquisa científica na proposta de Humboldt vai além de formar qualificação profissional para o capitalismo, dirige-se também para a própria pesquisa. Foi nesse processo que o projeto da USP se iniciou, entretanto, não tendo continuidade nos modelos modernos, pois a elite local e internacional, ao incorporar as escolas isoladas na USP, com o tempo viu-se tomando conta dos rumos institucionais da universidade, e como esperado o Estado teve papel central nesse processo. Isso porque o Estado é o sucessor direto da Igreja no modo de ser e de operar das instituições de ensino superior. Se objetiva, portanto, uma esfera de

constante preocupação para a instauração e manutenção de um novo tipo de universidade no conceito moderno. Exemplo disso foi a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, sendo a primeira experiência de universidade baseada na trajetória da Universidade de São Paulo, porém, com projeto já conservador de origem.

O projeto da UnB foi feito com base na implantação da USP, entretanto, a UnB se caracteriza como projeto conservador de origem pelo motivo de ser construída através de uma proposta de expansão de cursos profissionais a partir da demanda da elite local, sem mais necessitar levar seus filhos estudarem fora do país. Os vários projetos de universidade posteriores implantados no Brasil, tiveram também um caráter tradicional, dificultando ainda mais a democratização do acesso à universidade no país.

Na metade do século XX, o Brasil ainda se encontrava numa dicotomia entre dois projetos de nação, de um lado, uma política imperialista no âmbito internacional, e, do outro, um projeto nacionalista defendido pelas camadas populares. O projeto que condizia melhor com a fase do processo que os meios de produção vinha se desenvolvendo no Brasil, portanto, foi o projeto imperialista. “Isso fez com que a marginalização de certos projetos de universidade se tornasse uma necessidade histórica neste contexto, não sendo mera expressão do ‘atraso’ de nossas elites” (MINTO, 2011, p. 132).

Entre os anos de 1940 e 1960, a criação e expansão de novas universidades no país se desenvolveram sob forte resistência dos setores tradicionais da sociedade brasileira, representados pelas escolas superiores tradicionais. Tais meios para seu fortalecimento foram a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) 1947², da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) 1948, do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) 1951, da Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, julho de 1951), além de projetos de universidades “inovadoras” como a UnB (1961)³ e, no caso de São Paulo, da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica (Fapesp) 1962.

² Segundo Cunha (2003, p. 173 apud MINTO, 2011, p. 136), o ITA “significou um grande avanço no ensino superior” e iniciou o movimento de “modernização” desse nível de ensino no país. Suas “principais características inovadoras foram firmadas pela ausência das cátedras vitalícias, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, pelo currículo flexível.”

³ A Lei N. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, autorizou o Poder Executivo “a instituir a Fundação da Universidade de Brasília”.

Os dados da tabela 1 mostram que, até 1960, o ingresso de estudantes nas universidades públicas era superior ao das universidades privadas. Após esse período, as universidades privadas começaram a ter mais ingressantes que as universidades públicas, devido aos altos investimentos neste setor. Entre os anos de 1960 e 1980 o número de ingressantes nas universidades passou de 200 mil para 1,4 milhão.

Tabela 1 Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1933 - 2010)

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	
1933	18.986	56.3%	14.737	42.7%	33.732
1945	21.307	51.6%	19.968	48.4%	41.275
1960	59.624	58.6%	42.067	41.4%	101.691
1970	210.613	49.5%	214.865	50.5%	425.478
1980	492.232	35.7%	885.054	64.3%	1.377.286
1990	578.625	37.6%	961.455	62.4%	1.540.080
2000	887.026	33.0%	1807.219	67.0%	2.694.245
2001	944.584	31.1%	2.091.529	68.9%	3.036.113
2002	1.085.977	30.8%	2.434.650	69.2%	3.520.627
2003	1.176.174	29.9%	2.760.759	70.1%	3.936.933
2004	1.214.317	28.8%	3.009.027	71.2%	4.223.344
2005	1.246.704	27.3%	3.321.094	72.7%	4.567.798
2006	1.251.365	25.6%	3.632.487	74.4%	4.883.852
2007	1.335.177	25.4%	3.914.970	74.6%	5.250.147
2008	1.552.953	26.7%	4.255.064	73.3%	5.808.017
2009	1.523.864	25.6%	4.430.157	74.4%	5.954.021
2010	1643.298	25.8%	4.736.001	74.2%	6.379.299

Fonte: MEC/Inep. Tabulado por Queiroz (2013, p. 355).

Observa-se que, na década de 1960, mesmo aumentando o número de ingressantes no ensino superior, o ritmo da demanda crescia mais do que a da oferta. As novas políticas públicas implantadas pelo governo brasileiro fizeram com que não só aumentasse o ingresso no ensino superior, mas que, mesmo criando várias Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o ensino superior privado cresceu mais que no setor público.

Tabela 2 Dados do ensino superior, por categoria administrativa - Brasil, 1960-1965

	Público				Privado					
	1960		1965		x		1960		1965	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%		
Cursos	505	45.3	640	52.3	610	54.7	584	47.7		
Vagas	19105	54.0	30936	53.8	16276	46.0	26533	46.2		
Docentes	12089	57.4	22208	67.0	8975	42.6	10918	33.0		

Fonte: IBGE; MEC/Inep. Tabulado por Minto (2011, p. 141).

Os dados da tabela 2 mostram que no período que antecederam o golpe civil-militar de 1964, as matrículas no ensino superior público vinham crescendo mais em relação ao setor privado. Notadamente, com a ditadura em vigor, uma década depois, se inverteu a predominância do setor público sobre o setor privado.

2.1 A DITADURA CIVIL-MILITAR: UM DILEMA SOBRE O FUTURO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Iniciada em 1964, a ditadura militar abriu as portas para setores internacionais participarem diretamente da economia brasileira, principalmente através da Reforma de 1968, organizada pelos militares no país. Com esta Reforma, novas políticas na educação foram executadas, além de travar os processos educacionais que vinham se desenvolvendo no Brasil, fez com que houvesse várias expansões no ensino superior pelas faculdades privadas e cursos técnicos/especializações.

Aponta Minto (2011) que:

[...] com a Ditadura encerrou-se um período em que se mantinham abertas as portas para um desenvolvimento capitalista em bases nacionais, representando a adequação forçada, preventiva, contrarrevolucionária, do capitalismo brasileiro no estágio mais avançado do MPC⁴[...]. (MINTO, 2011, p. 149)

A ditadura implantada no Brasil tinha um propósito de mostrar a força do poder burguês sobre as demais camadas sociais de interesses opostos. Isso foi possível, porque a burguesia estava perdendo espaço e seu poder estava ameaçado por forças sociais populares, como a classe estudantil, docentes e trabalhadores organizados, e

⁴ Modo de Produção Capitalista

a forma encontrada para fortalecer o poder foi o golpe civil-militar, apoiado tanto pelas burguesias locais como pelo capital internacional, e, conseqüentemente, para assegurar a tais interesses forte controle político no país. Na síntese de Fernandes:

[...] ao superar essa crise, a burguesia brasileira torna-se uma “burguesia madura” apta a enfrentar e a conduzir a industrialização intensiva, como etapa mais complexa e mais alta da transformação capitalista, e a completar o ciclo da Revolução Burguesa, mas sob e dentro do capitalismo dependente [...]. (FERNANDES, 1975, p. 319 apud MINTO, 2011, p. 149).

Na análise Fernandes, com o golpe civil-militar, a estrutura social se constituiria com bases conservadoras típicas de um capitalismo dependente, mantendo o poder e impedindo de realizar-se qualquer mudança radical na Reforma Universitária na década de 1960.

[...] em toda a América Latina, desde a segunda década deste século [xx], foi em torno da reforma universitária que se condensou a efervescência intelectual, que conduziu à mais franca e aberta discussão das demais reformas sociais, das debilidades orgânicas das “burguesias nacionais”, da essência da democracia etc. (FERNANDES, 1979, p. XVIII apud (MINTO,2011, p.168).

Essas ideias e soluções colocavam em questão os problemas essenciais da formação social brasileira, que era relacionada a condição dependente do capitalismo brasileiro, que além de conservador esteve constantemente sujeito a pressões externas do grande capital⁵.

No contexto da reestruturação da educação superior brasileira em 1968, quando se deu a reformulação do ensino superior até a criação do 1^a e 2^a grau, “[...] a CNI completou a sua tríade pedagógica através da criação do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) em 1969”, mas diferentemente do SENAI⁶ e do SESI⁷, criados por força da lei, o IEL foi constituído por sugestão do governo (RODRIGUES, 2009, p.34)⁸.

⁵ Segundo José Rodrigues (2009 p. 33), a partir de 1964, o governo brasileiro passou a celebrar acordos com o governo estadunidense, que ficaram conhecidos como “acordos MEC-Usaid”, cujas “finalidades eram a de prover assistência técnica para reformulação completa do sistema educacional brasileira, adequando-o à nova ordem”.

⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁷ Serviço Social da Indústria.

⁸ Segundo Rodrigues (2009, p.36): “O IEL foi criado como um indutor dos interesses da burguesia industrial nas universidades brasileiras, seja através da formulação do perfil técnico profissional, seja através do desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas voltadas para o interesse imediato da indústria”.

Em 1968, houve uma política que segmentou ainda mais as Instituições de Ensino Superior (IES), com a consolidação de um sistema de educação à distância, pois fomentou expressivamente a expansão e a privatização crescente do ensino superior, em que se deixava de lado o ensino baseado na ciência e voltava-se para a demanda industrial.

Nesse contexto,

[...] a universidade produzida concorreu para suprir as demandas históricas desta sociedade peculiarmente conservadora. A tendência impressa pela política educacional da ditadura em tratar o ensino superior de uma forma predominantemente tecnicista, como vimos, foi um bom exemplo disso: Uma universidade que se mantivesse elitista no sentido tradicional (brasileiro e latino-americano) seria uma aberração sob o capitalismo monopolista. Este exige uma ampla tecnificação do ensino superior e uma importância ainda maior na associação de ciência, tecnologia, instrumentalidade empresarial e Estado tecnocrático. (FERNANDES, 1984, p. 60 apud MINTO, 2011, p.187).

A ditadura estava instrumentalmente organizada “para impedir a revolução contra a ordem, tanto quanto para confinar a revolução dentro da ordem à modernização consentida, imposta de fora para dentro e de cima para baixo” (FERNANDES, 1977, p. 100-5 apud MINTO, 2011, p.181).

Como resultado desse processo, a universidade brasileira se manteve como um buraco de intelectuais críticos à ordem, “atuando [...] numa espécie de vácuo político em que seu raio de ação mantinha-se [...] insuficiente para se converter em força de transformação social do capitalismo dependente” (MINTO, 2011, p.184). E o ensino superior transformou-se num espaço de reprodução social, onde se trabalhava a cultura dominante e o estilo conservador baseado nas particularidades de um capitalismo dependente.

A reforma instituída durante a ditadura militar fez com que o ensino superior privado se apresentasse como uma saída conservadora para o problema do acesso ao ensino, tornando realidade concreta nos anos 1960.

Assim, para Minto, a ampliação do ensino privado se insere como forma da educação superior brasileira em “adequação aos projetos, determinações e perspectivas ideológicas da burguesia brasileira” (MINTO, 2011, p.199).

Após o golpe de 1964 e o desenvolvimento da educação superior pela reforma universitária em 1968, operou-se um sistema de reprodução burguesa no Brasil, prezando pelo conservadorismo dependente. Nesse ensejo, adentraram o campo do

ensino superior, a organização do ensino com fins lucrativos e a reorganização das lutas sociais populares no campo educacional. Ambas fortaleceram posições nas propostas de educação, que mais tarde viriam ser a base para a Constituição de 1988.

O fim da ditadura militar reacendeu muitas lutas sociais, o que levou Minto a fazer os seguintes questionamentos: “O Brasil ainda é possível como experiência capitalista? Ainda poderíamos ser um país desenvolvido e autônomo? A universidade poderia participar dessa construção? Como?” (MINTO, 2011, p. 204).

As questões levantadas por Lalo Minto suscitam elementos para tentar entender o processo pelo qual a educação no Brasil se desenvolve com o tempo, as relações existentes entre o ensino superior e o capitalismo dependente aparecem como questões elementares para abordar tal fenômeno.

Com o retorno da democracia, o país elegeu o primeiro presidente civil por meio de eleições diretas. Foi justamente Fernando Collor de Melo que, a partir de 1990, daria início à implantação do neoliberalismo no Brasil. Uma onda de privatizações de empresas e serviços começou a tomar corpo no país. E a educação superior não ficou imune a esse processo.

Nessa conjuntura, ganharam força duas noções de educação: a “educação-mercadoria” e a “mercadoria-educação”. A primeira sustenta-se no pressuposto defendido pelos empresários da educação segundo o qual o mercado deve ser o agente regulador da qualidade de ensino. Já a noção de “mercadoria-educação”, reivindicada pelos industriais, é aquela que cobra a ação do Estado na educação, “seja como fornecedor qualificado de mercadoria-educação, seja como agência reguladora”, com vistas a garantir “a educação para o desenvolvimento” ou “o conhecimento para a competitividade” (RODRIGUES, 2009, p. 7).

Na década de 1990, período da modernização sistêmica, delineou-se uma reestruturação com estratégias de caráter mais global em razão, principalmente, da educação-mercadoria assumir um caráter expansionista e, ao mesmo tempo, conservador. Rodrigues (2009, p.15) caracterizava tal processo como correspondente a de uma “educação superior brasileira em efetiva adequação ao capitalismo tardio”.

Nesse período, a educação no Brasil começou a se ampliar e as instituições privadas se expandiram ainda mais, pela lógica empresarial, constituindo-se em máquinas de formação humana para o mercado de trabalho. Nesse contexto, surge a nova “burguesia de serviços”, conceito desenvolvido por Armando Boito Júnior para

designar as empresas que vendem serviços, como o ensino, em vários lugares do país. Para o autor, a nova burguesia de serviços “é consequência da política neoliberal que acabou por desmontar os serviços públicos nestas áreas” (BOITO Jr., 1999, p.72 apud RODRIGUES, 2009, p.18).

A universidade sendo encarada como uma empresa prestadora de serviços, acaba por pressupor que o ensino tradicional continua e se fortalece com o passar dos anos, mostrando-se seus traços nas escolas isoladas, onde, mais tarde, foram se incorporando às universidades existentes, aparecendo assim, como um entrave para a democratização da educação pública superior.

2.2 AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

Em alguma medida, os processos de construção da universidade no Brasil vinculam-se à questão da autonomia universitária. As dificuldades de implantar uma universidade moderna no Brasil é um exemplo disso. Mesmo a USP se configurando como a primeira instituição a criar um projeto de universidade moderna que tomasse o princípio da autonomia universitária como seu diferencial, o modelo tradicional da política estatal e os interesses aos quais ele atendia, não mediram esforços para barrar a possibilidade de vingar o modelo moderno de universidade no Brasil.

A histórica relação dos governantes do Estado brasileiro com a educação pública é marcada, segundo Leher (2010, p.370), pela “ausência de autonomia intelectual” no sistema educacional desenvolvido no país. Após a ditadura civil-militar, e com as eleições diretas para presidência da República, se consolidou uma política mercantilista que obstava cada vez mais a concretização da autonomia intelectual universitária nas universidades públicas. Nas instituições privadas de ensino, a possibilidade de concretização de tal autonomia tornou-se ainda mais distante da realidade, dada a pressão disciplinar dos proprietários desses estabelecimentos sobre seus funcionários (os professores) e as limitadas condições que tais oferecem para o exercício da pesquisa.

Vale lembrar que a questão da autonomia universitária é um pressuposto que orienta a vida acadêmica não só das instituições públicas, mas também das instituições privadas. Ocorre que, no caso das instituições particulares, o termo autonomia tende a designar muito mais a ideia de livre iniciativa empresarial, livre para atender as demandas do mercado, e não a construção de uma instituição voltada para

a produção científica, para uma ciência que tenha liberdade para problematizar o Estado, o mercado e os interesses pragmáticos e particularistas presentes na sociedade.

Na carta de proposições enviada para o governo Lula em seu primeiro mandato, 2002-2006, a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) destacava entre os princípios que defende para a reforma, a questão da autonomia, como sintetiza Rodrigues (2009, p. 66) a partir da leitura da lista de sugestões presentes na referida carta:

[...] melhoria da qualidade; autonomia; pluralidade de instituições; gestão democrática; avaliação; pós-graduação; interferência na livre-iniciativa; (...) democratização do acesso e da permanência; questão patrimonial; valorização do magistério; ingresso do capital estrangeiro no negócio da educação-mercadoria; dentre outros.

As condições de concretização da autonomia universitária têm sido cada vez mais limitadas no Brasil, tendo em vista a orientação dos governos brasileiros de articular parcerias entre as instituições públicas e privadas para a organização da pesquisa. Prova disso, é a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica, durante o governo Lula em 2004. Segundo Leher (2010, p. 380): “Lei n. 11.079, 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada no âmbito da administração pública. Esta lei foi insistentemente reivindicada pelo FMI, aprofundando o Plano diretor da Reforma do Estado de Cardoso”.

A Lei de Inovação Tecnológica fundada no princípio das Parcerias Público-Privado (PPP) dispõe de recursos federais para difusão de Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT).

[...] para que a universidade possa estabelecer parcerias com as empresas é importante que os professores assumam um outro *éthos*, caracterizado nas referidas leis como “empreendedor”. [...] Por isso, a referida Lei prevê um “adicional variável” de remuneração, que pode ser na forma de “bolsa de estímulo a inovação” ou na participação de negócios” (LEHER, 2010, p. 381).

O grande problema dessa política é que, além de destinar recursos públicos para o setor privado, fere a autonomia intelectual de uma comunidade acadêmica que será induzida muito mais à produção de uma ciência vinculada aos interesses de particulares, aos interesses das empresas, do que a outros fins próprios de uma ciência comprometida com a perspectiva crítica. Assim o caráter da pesquisa

autônoma intelectual das universidades fica preso aos ideais de mercado, pois além de fazer parte de um processo de pesquisa encomendado, não pode divulgá-los sem autorização do contratante

“[...] para assegurar a propriedade intelectual, é vedada ao dirigente, ao criador ou qualquer servidor, empregado ou prestador de serviços de ICT, divulgar, noticiar ou publicar qualquer aspecto de criação cujo desenvolvimento tenha participado diretamente ou tomado conhecimento por força de suas atividades, sem antes obter expressa autorização da ICT” (LEHER, 2010, p. 381).

Essas políticas governamentais fortalecem ainda mais a ideia de que a produção acadêmica nas universidades esteja condicionada aos interesses das classes dominantes presentes na sociedade capitalista, que têm mais capacidade de intervir na realidade dessas instituições e de usufruir de seus produtos. Ao mesmo tempo que deixa em evidência uma censura sobre o aspecto da autonomia dentro das universidades, faz parecer que a autonomia existe quando se pode escolher para quem irá vender uma pesquisa.

A seguir, trataremos de discutir de modo mais aprofundado a reforma universitária do primeiro governo Lula.

3 REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA DA SILVA: UM BREVE BALANÇO

Em julho de 1999, o então presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Fernando Bezerra, tornou público o plano estratégico 1999-2010, que traçava um novo horizonte político para a entidade a partir de quatro possíveis cenários para o país até 2020, sendo três deles diretamente relacionados aos interesses da burguesia industrial:

[...] 1) desenvolvimento integrado com a economia internacional; 2) crescimento endógeno, acentuada de forma moderada com a economia mundial. A ideia força para o cenário seria Educação e conhecimento para o desenvolvimento social; e 3) modernização e crescimento desigual e estagnação da pobreza. Quem não tem competência não se estabelece. (RODRIGUES, 2009, p.39).

Em razão desta e de outras políticas neoliberais criadas e reproduzidas durante o governo FHC, a burguesia industrial acreditava que a reduzida integração entre universidade e empresas seria um entrave para a competitividade e, por isso, precisaria de um Estado que proporcionasse meios para sustentação de tal projeto.

Com a vitória de Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2002, novas disputas se abrem em torno do modelo de educação superior.

Baseando-se nos dados sobre os gastos sociais de 2001 e 2002, Joaquim Levy e Marcos Lisboa acenavam para a necessidade de um programa para ingresso dos estudantes nas universidades, seja ela pública ou privada, entretanto, os ministros “ponderavam que as universidades públicas são muito onerosas e elitistas e que, por isso, melhor seria alocar recursos públicos para adquirir vagas no mercado”. (LEHER, 2010, p. 382). Na avaliação da equipe econômica do governo Lula, seria melhor destinar recursos públicos às instituições de ensino privado em detrimento das públicas. Tal recomendação, mais uma vez beneficiava as universidades particulares ou comunitárias, que mesmo não sendo consideradas como as melhores, receberiam mais recursos do governo federal, além de ficarem isentas do pagamento de certos impostos.

Ainda para Leher, a maior iniciativa do governo Lula no campo da educação superior foi o Reuni, que tinha como objetivo o fortalecimento das instituições federais de ensino superior.

[...] A ideia principal é desmembrar a graduação em dois ciclos, um genérico, bastante superficial, voltado para um maior contingente de jovens, outro de natureza profissional, direcionado para parcelas muito mais reduzidas, abrindo espaço para instituições privadas ocuparem o novo filão de jovens que concluíram o primeiro ciclo, mas não encontraram vagas no segundo. O modelo pressupõe a mobilidade estudantil de forma a otimizar a ocupação do mercado educacional, favorecendo a competitividade entre as instituições. (LEHER, 2010, p. 394).

Seguindo essa lógica, o governo Lula, de fato, deu um salto enorme para atender este objetivo, pois nunca na história do país o ingresso dos jovens nas universidades públicas cresceu tanto como nos últimos anos.

A Reforma Universitária implantada pelo governo Lula, divulgada ao público pelo então ministro Tarso Genro, segundo Trópia (2011, p. 2), teria que perseguir quatro objetivos: “1) Ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes; 2) Educação à distância; 3) Autonomia universitária; 4) Mudança na política de financiamento”.

O Ministro da Educação mudou as formas de mediar a educação brasileira com as seguintes medidas:

[...] a redução do papel do Estado a agente avaliador e regulador do ensino superior, o aumento da participação da sociedade – leia-se mercado – na definição dos projetos e investimentos públicos (parceria público-privada), a adoção de medidas afirmativas e de uma política de cotas para compensar o elitismo do ensino superior, o financiamento público para IES particulares e a flexibilização do sistema de ensino superior. (TRÓPIA, 2009, p. 2).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), os reais objetivos da Reforma Universitária seriam:

[...] privatizar o sistema federal de ensino superior; restringir a autonomia das universidades públicas apenas à liberdade de captar recursos financeiros; garantir a total autonomia das IES privadas; condicionar o repasse dos recursos ao desempenho (daí a importância do SINAES); cortar recursos, transferir aposentados e pensionistas da folha de pagamento das universidades para o Tesouro Nacional e captar recursos na iniciativa privada por meio das Fundações (daí as Parcerias Público-Privadas); e, finalmente, abrir para o capital internacional o ensino superior brasileiro. (TRÓPIA, 2009, p. 3).

Em meio a esses debates, em 2004, o governo federal, por meio da reforma universitária, instituiu o “Programa Universidade para Todos (ProUni), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Lei de Inovação Tecnológica, a educação à distância e as Parceria Público-Privadas” (TRÓPIA, 2009, p. 3).

É preciso observar que a reforma universitária do governo Lula alimentou contradições no seio da burguesia, mais especificamente entre a burguesia de serviços e a burguesia industrial.

A burguesia de serviços, representada pela ABMES, concebe a educação como mercadoria e valor de troca. Defende também menos intervenção do Estado no ramo educacional, entretanto, “oculta que a livre iniciativa econômica nunca perde, nem poderá jamais sobreviver sem o intervencionismo estatal que, no limite, defende a propriedade privada” (TRÓPIA, 2009, p. 7). Um exemplo disso é a adesão ao programa como o ProUni, que oferece vagas custeadas pelo Estado nas universidades privadas.

A burguesia industrial, representada pela CNI, ao contrário da burguesia de serviços, reivindicava maior participação do Estado na educação,

[...] se para a nova burguesia de serviços a mercantilização da educação é um fim em si mesmo, para a burguesia industrial a educação superior é um meio – ou seja, uma forma estratégica de buscar a valorização do capital através da produção de “alguma ciência”, de novas técnicas e tecnologias. (TRÓPIA, 2009, p.08).

Para a burguesia industrial, as “Universidades públicas devem ser preservadas, mesmo que ainda gratuita para os estudantes, porém devem adaptar-se às necessidades do setor produtivo” (RODRIGUES, 2009, p. 49). Assim, a CNI não defende as privatizações das universidades públicas, mas pretende vincular as Instituições de Estabelecimentos Superiores (IES) à lógica e aos propósitos do capital. Atenta Rodrigues (2009, p. 49), com essa posição, a CNI entra parcialmente em conflito com os interesses da nova burguesia de serviços educacionais (RODRIGUES, 2009, p.49).

A burguesia industrial não confia totalmente nas instituições privadas para atender a demanda nacional (e internacional) de produção tecnológica, por isso a preferência pelas universidades públicas. A CNI tem o objetivo de criar um *télos*⁹ e, com isso, aglutinar e exprimir os interesses das classes produtoras industriais, identificando seus interesses particulares aos dos demais setores da sociedade,

⁹ De acordo com Rodrigues (2009, p. 10), *télos* significa uma imagem construída pelo discurso hegemônico como o fito de tornar-se uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade.

[...] as IES privadas não são capazes de responder às demandas da indústria, posto que apresentam graves deficiências qualitativas. Assim, é bastante curioso perceber que a fração industrial da burguesia não confia no ensino-mercadoria, tampouco no conhecimento-mercadoria, produzidos pela nova burguesia de serviços (RODRIGUES, 2009, p. 57).

É preciso observar também que este modelo de reforma confronta o modelo humboldtiano de universidade, já que propõe a flexibilização das atividades típicas de ensino, pesquisa e extensão. Com tal flexibilização, fica mais aberta a relação dos empresários industriais com o sistema educacional, fazendo com que a indústria, em parceria com Estado, invista na área de tecnologias da informação para expandir o ensino superior à distância. Dessa aproximação empresarial com os cursos técnicos voltados para a competitividade, surgem várias “ofertas de estágios com geração de conhecimento voltado à inovação tecnológica e à gestão empresarial” (RODRIGUES, 2009, p. 55). Muitas universidades públicas e privadas, seguindo os interesses do mercado, acabam por realizar os estágios para uma maior aproximação entre academia e empresas já na graduação.

Cabe observar que as políticas sobre o ensino superior feitas e implementadas pelo Reuni, têm um objetivo claro, que é a expansão das universidades pensando no acesso e na permanência dos estudantes, entretanto, o plano orçamentário do Reuni estabelece um limite para gastos em cinco anos. Quando o recurso não tem uma destinação acaba voltando para o governo, e quando é gasto, na maioria das vezes, falta dinheiro, e a permanência é um dos primeiros setores a perder recursos.

Leher (2010) sinaliza o problema que as reestruturações podem causar tardiamente, pois o orçamento projetado pelo governo é insuficiente em relação à expansão exigida. “A grande maioria dos novos *campi* funciona de modo particularmente precário, em prédios emprestados, escolas estaduais, poucos docentes efetivos [...] não tem base material para dar conta dessa enorme demanda” (LEHER, 2010, p. 401-402)

Uma das contradições positivas, apontadas por Leher (2010), são os concursos para contratação de professores efetivos, já que se estes docentes não fossem concursados em dedicação exclusiva, provavelmente estariam vendendo sua força de trabalho para as instituições privadas de ensino.

Em linhas gerais, os objetivos do Reuni foram alcançados e contribuíram significativamente para a ampliação do número de estudantes no ensino superior. Entretanto, a relação entre o número de professores e de estudantes nas instituições

públicas está caminhando para a relação que existe nas instituições privadas, colocando em cheque o futuro das universidades públicas.

Uma das instituições federais criadas pelo Reuni foi a UFFS, fruto do empenho e da luta de movimentos populares, sindicais e de lideranças políticas dos três Estados da região do Sul do Brasil, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Tratemos de analisar os aspectos institucionais e políticos da criação da UFFS.

3.1 A CRIAÇÃO DA UFFS: ASPECTOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICOS

A criação da UFFS, além das questões institucionais, envolveu muitas forças políticas para sua consolidação. Só no Rio Grande do Sul foram organizados comitês municipais em mais de 200 municípios, também houve comitês regionais e estaduais na área de abrangência da fronteira Sul.

Houve tratativas em todos os estados do Sul para debater a criação da universidade federal, porém, Santa Catarina foi o marco desse processo, quando em 2003, em plena abertura da Efapi¹⁰ em Chapecó, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, afirmou que o Oeste teria uma universidade pública federal¹¹. Em maio de 2006, uma equipe da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de uma Emenda Parlamentar do Deputado Federal Cláudio Vignatti (PT-SC), iniciou a elaboração de um projeto de Universidade, fruto de iniciativas que vinham sendo tomadas nos três estados do Sul: “[...] no Rio Grande do Sul, o Movimento lutava pela criação de uma universidade federal para o Norte do Estado, em Santa Catarina por uma Universidade para o Oeste Catarinense e no Paraná por uma Universidade no Sudoeste Paranaense” (COSTA, 2008, p. 2)

Entretanto, apesar dos estados terem iniciado de forma desarticulada as tratativas para trazer as universidades, a audiência com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2006, deixou claro que o projeto só iria transitar no governo se contemplassem os três estados: Santa Catarina (SC), Paraná (PR) e Rio Grande do Sul (RS). Isso fomentou a união entre as forças políticas dos três estados. Interessante notar aqui o papel do governo em neutralizar os conflitos e conquistar certa unidade

¹⁰ Exposição-feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Chapecó.

¹¹ Relato de integrantes da Via Campesina do dia 10 de dezembro de 2005, na audiência pública no município de Ijuí (RS).

das forças que reivindicavam a criação de universidades nas regiões acima mencionadas.

A partir do momento que os estados se juntaram, a coordenação dos trabalhos ficou com a Fetraf–Sul/CUT e a Via Campesina, da qual a principal força é o MST. Dessa articulação política em torno da criação de uma universidade federal nos três Estados do Sul do país surgiu o Movimento pró-Universidade Federal que reuniu lideranças políticas e entidades locais.

De acordo com documentos da Fetraf-Sul/CUT, além da própria entidade, fizeram parte do Movimento Pró-Universidade Federal: Via Campesina; Movimento Sem Terra (MST); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Central Única dos Trabalhadores (CUT) da região Sul do país; Crédito Rural Solidário (Cresol) Central - Rio Grande do Sul e Santa Catarina; e Cooperativas de Produção da Agricultura Familiar. E mandatos dos seguintes parlamentares: Senadora Ideli Salvatti (PT/SC); Deputado Federal Claudio Vignatti (PT/SC); Deputado Federal Marco Maia (PT/RS); Deputado Estadual Ivair Pavan; Deputado Federal Adão Preto (PT/RS); Deputado Estadual Luciana Rafagnin (PT/PR); Deputado Estadual Dirceu Dresch (PT/SC); Deputado Estadual Dionilso Marcon (PT/RS); Deputada Estadual Luciane Carminatti (PT/SC).¹²

Numa nova audiência, realizada em 02 de outubro de 2007, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, deixou claro o compromisso de criar uma universidade ao legitimar a comissão de elaboração do projeto.¹³ Em 23 de outubro de 2007, foi realizada a primeira reunião dos membros da Comissão de Projeto¹⁴ com o Secretário da Secretaria de Educação Superior (SESu), Ronaldo Mota. Nesta reunião, os representantes do Movimento Pró-Universidade na Comissão apresentaram o acúmulo de discussões do Movimento em torno do tema e a Secretaria apresentou uma proposta concreta de trabalho da Comissão.

Esse Movimento fez um estudo sobre as possíveis cidades sedes da universidade, a partir dos seguintes critério: a distância das universidades públicas da região, o número de estudantes de ensino médio e a localização da agricultura camponesa.

¹² Documentos FETRAF-Sul, ata da audiência pública ,03 de maio de 2007, Ijuí-RS.

¹³ Memória da reunião em anexo 1.

¹⁴ Memória da reunião em anexo 2.

Segundo o Movimento Pró-Universidade, os municípios que preencheram os critérios acima descritos e se apresentaram como candidatos à construção dos *campi* universitários foram os seguintes:

- Santa Catarina: Chapecó, São Miguel do Oeste e Concórdia.
- Paraná: Laranjeiras do Sul e Francisco Beltrão
- Rio Grande do Sul: Erechim, Cerro Largo, Soledade, Passo Fundo, Ijuí e Lagoa Vermelha.¹⁵

O Movimento Pró-Universidade estava convicto de que o governo federal aceitaria as demandas apresentadas, dado a forma como vinham se desenvolvendo as negociações. Entretanto, não contava que tanto a decisão de criação dos *campi* como a dos cursos, não passariam integralmente pelas decisões tomadas pelo Movimento. Prova disto, foi a própria deliberação de criação da UFFS por parte do Ministério de Educação, que reduziu de 11 para 5 o número de *campi* criados, além de incluir nesta lista o campus do município de Realeza (PR), sem o consentimento do Movimento Pró-Universidade. Tal deliberação não foi alterada e o campus de Realeza (PR) foi inserido no projeto de criação da UFFS, indicando assim as dificuldades de a política governamental atender as reivindicações construídas coletivamente pelo Movimento Pró-Universidade.

Em 2009, com a presença de todos os movimentos sociais que participaram e deram sustentação à ideia da criação da UFFS, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou no dia 15 de setembro, em Brasília, a lei nº/12.029 de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Em seu primeiro ano, a UFFS deu início às suas atividades com um total de 274 técnico-administrativos, 202 docentes e 1.906 alunos matriculados nos cursos de graduação¹⁶. A forma de ingresso dos alunos aconteceu pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), onde os alunos que estudaram em escolas públicas tinham 30% a mais em sua nota do que as de escolas privadas, com a intenção de dar condições de ingresso à classe trabalhadora. Os cursos de graduação criados em sua fundação foram os seguintes:

¹⁵ Informações extraídas do documento entregue pelo Movimento Pró-Universidade Federal da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul ao Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, em audiência realizada em 15/06/2007.

¹⁶ Boletim Informativo nº 45. / Diretoria de Comunicação da UFFS, 2010. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/03/N%C2%BA-45-Ano-2-Especial-de-1-ano.pdf> Acesso: 03 dezembro 2015.

Tabela 3 Cursos e vagas oferecidos pela UFFS em 2009

Campus Cerro Largo –RS				
Nome do curso	Turno	Número de vagas		
		1º. Sem.	2º. Sem.	Total
Agronomia – Bacharelado – Linha de formação: agroecologia	Integral	50	-	50
Administração – Bacharelado – Linha de formação: desenvolvimento rural e gestão agroindustrial	Integral	50	-	50
Engenharia Ambiental e Energias Renováveis – Bacharelado	Integral	50	-	50
Ciências - Biologia, Física e Química – Licenciatura	Noturno	150	-	150
Letras - Português e Espanhol - Licenciatura	Noturno	30	-	30
Campus Chapecó – SC				
Nome do curso	Turno	Número de vagas		
		1º. Sem.	2º. Sem.	Total
Administração – Bacharelado – Linha de formação: pequenos empreendimentos e cooperativismo	Matutino	50	-	50
	Noturno	-	50	50
Agronomia – Bacharelado – Linha de formação: agroecologia	Integral	-	50	50
Ciência da Computação - Bacharelado	Matutino	50	-	50
	Noturno	-	50	50
Enfermagem - Bacharelado	Integral	40	-	40
Engenharia Ambiental e Energias Renováveis - Bacharelado	Integral	50	-	50
Filosofia – Licenciatura	Matutino	50	-	50
	Noturno	-	50	50
Geografia - Licenciatura	Matutino	50	-	50
	Noturno	-	50	50
História - Licenciatura	Matutino	50	-	50
	Noturno	-	50	50
Pedagogia - Licenciatura	Matutino	50	-	50
	Noturno	-	50	50
Letras, Português e Espanhol - Licenciatura	Matutino	30	-	30
	Noturno	-	30	30
Sociologia - Licenciatura	Matutino	50	-	50
	Noturno	-	50	50
Campus Erechim – RS				
Nome do Curso	Turno	Número de vagas		
		1º. Sem.	2º. Sem.	Total
Agronomia – Bacharelado – Linha de formação: agroecologia	Integral	50	-	50
Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado	Integral	50	-	50
Engenharia Ambiental e Energias Renováveis - Bacharelado	Integral	-	50	50
Filosofia - Licenciatura	Noturno	50	-	50
Geografia - Licenciatura	Noturno	50	-	50

História - Licenciatura	Noturno	50	-	50
Pedagogia - Licenciatura	Noturno	50	-	50
Sociologia - Licenciatura ¹⁷	Noturno	50	-	50
Campus Laranjeiras do Sul – PR				
Nome do Curso	Turno	Número de Vagas		
		1º. Sem.	2º. Sem.	Total
Agronomia – Bacharelado – Linha de formação: agroecologia	Integral	50	-	50
Ciências Econômicas – Bacharelado – Linha de formação: desenvolvimento e cooperativismo	Integral	50	-	50
Engenharia de Alimentos - Bacharelado	Integral	50	-	50
Engenharia de Aquicultura - Bacharelado	Integral	50	-	50
Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura	Integral	30	-	30
	Integral		30	30
Campus Realeza – PR				
Nome do Curso	Turno	Número de Vagas		
		1º. Sem.	2º. Sem.	Total
Ciências - Biologia, Física e Química – Licenciatura	Noturno	150	-	150
Letras - Português e Espanhol - Licenciatura	Noturno	30	-	30
Medicina Veterinária - Bacharelado	Integral	50	-	50
Nutrição – Bacharelado	Integral	40	-	40

Tabela feita com base nos dados do MEC¹⁸

No início, a UFFS contava com cinco *campi*, sendo dois no Paraná: Realeza e Laranjeiras do Sul (este último em área de assentamento do MST); um em Santa Catarina: Chapecó¹⁹ (onde se estabeleceu a sede); e dois no Rio Grande do Sul: Cerro Largo e Erechim.

Cabe destacar que, em 2009, houve tratativas, sem a participação do Movimento Pró-Universidade, de criar um campus da UFFS em Palmas (PR). Tal indicativo foi protocolado pelo então deputado Rodrigo Rocha Loures (PMDB/PR), que pedia a federalização ou a incorporação à UFFS do Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná.²⁰ A vinculação deste campus à UFFS não foi aprovada naquele contexto, tendo o referido Centro Universitário sido federalizado e se transformado num campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR-Palmas). No entanto,

¹⁷ Em 2012, o curso com a nomenclatura licenciatura em Sociologia passou a ser Licenciatura em Ciências Sociais.

¹⁸ UFFS oferta vagas em diversos cursos de graduação para público externo. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/412-uffs-oferta-vagas-em-diversos-cursos-de-graduacao-para-publico-externo> Acesso em: 03/12/2015.

¹⁹ Vale lembrar que, mais tarde foi criado o curso de matemática (2014) e medicina (2015) no campus Chapecó.

²⁰ Requerimento disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/655573.pdf> Acesso em: 30/10/2015.

as negociações com a UFFS tiveram continuidade nos anos seguintes, já que, em 2014, foi anunciada na imprensa local a possibilidade de o IFPR (campus Palmas) vir a ser um campus da UFFS.²¹

Em 2012, outro campus foi aberto, em Passo Fundo (RS), ofertando apenas o curso de Medicina. O sexto campus da UFFS foi alvo de muitas polêmicas, envolvendo tanto a comunidade acadêmica quanto o Movimento Pró-Universidade, pois sua criação, realizada pelo então Reitor *pro-tempore* Jaime Giolo em negociação com lideranças políticas da região de Passo Fundo, com o deputado federal Marco Maia (PT/RS) e com o Ministro da Educação Aloizio Mercadante, ignorou o papel do Conselho Universitário como instância máxima de decisão da UFFS, como também não resultou de nenhum diálogo com o Movimento Pró-Universidade. Em uma nota de repúdio enviada ao Conselho Universitário em 2012, o Movimento Pró-Universidade dizia o seguinte:

[...] o que causa estranheza ao Movimento Pró-Universidade, constituído desde 2005, é o processo de criação de um curso de Medicina na UFFS, em Passo Fundo, o qual desconsiderou a história que sustenta a criação da Universidade, sendo tal ato inadmissível em processos de GESTÃO SOCIAL como sempre foi e deve continuar sendo nessa Instituição.²²

A crítica se referia à não participação do Movimento nos debates de criação do novo campus e, estava relacionada também ao fato de a decisão tomada não levar em consideração os critérios acordados para a criação dos *campi*, o que incluía aqui o fato de haver outras regiões menos assistidas pela área de saúde quando comparadas à região de Passo Fundo, que já contava com um sistema de saúde muito mais avançado do que o existente, por exemplo, no campus-sede Chapecó, no qual já havia sido criado o curso de Enfermagem, podendo colaborar assim para um incremento da área de saúde neste campus. Não por acaso, os estudantes e professores de Enfermagem foram os principais protagonistas da comunidade acadêmica nos atos contra a criação do curso de Medicina em Passo Fundo, que

²¹“Campus de Palmas do IFPR pode ser incorporado pela UFFS” <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/campus-de-palmas-do-ifpr-pode-ser-incorporado-pela-uffs-eevu8rdv14svz kf7av7gyjuj2> Acessado dia 30/10/2015.

²² Manifesto do movimento Pró-universidade lido no CONSUNI dia 15 de junho de 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Plens/Downloads/Ata_da_5%C2%AA_Sess%C3%A3o_Ordin%C3%A1ria_de_2012_-_aprovada_na_6%C2%AA_Sess%C3%A3o_Ordin%C3%A1ria_-_publicar.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2015.

reivindicavam, sobretudo, a criação do curso de Medicina em Chapecó. No plano interno à UFFS, tais atos foram fundamentais para garantir a aprovação no Conselho Universitário de uma moção de repúdio à decisão da Reitoria de criar o curso de Medicina sem respeitar os procedimentos elementares da gestão democrática numa universidade pública, como podemos notar no texto aprovado:

Contrariando o Estatuto da UFFS, art.18, I, “g”, a Reitoria encaminhou proposta de criação do referido curso sem conhecimento e aprovação deste Conselho. Neste sentido, o Conselho Universitário da UFFS afirma que não tem restrições com relação à expansão da Educação Superior em si, mas sim à forma como ela vem acontecendo. Tal forma deve sempre se pautar pela gestão democrática em todas as esferas.²³

Em razão desses acontecimentos, surge um movimento em Chapecó, organizado pelos estudantes, principalmente de enfermagem, professores e comunidade externa com o objetivo de discutir a criação do curso de medicina em Chapecó (SC). A organização foi ganhando corpo e o Movimento Pró-Universidade, que contou com o apoio de parlamentares da região, tais como: os deputados Pedro Uczai (PT/SC), Claudio Vignatti (PT/SC) e Luciane Carminatti (PT/SC), trouxe para o debate os vereadores da cidade de Chapecó, os estudantes e os professores da instituição. Em junho de 2013, a Reitoria da UFFS publicou a informação de que o Ministério da Educação havia garantido a inclusão do curso de Medicina no Campus Chapecó, por meio do Plano de Expansão do Ensino Médio (Fase II).²⁴ Vale observar que, neste caso, o projeto de criação do curso de Medicina no campus Chapecó havia sido aprovado pelo Conselho Universitário. Em 2015, tiveram início as aulas do curso de graduação de Medicina no campus de Chapecó.

Deste processo, cabe destacar a ação do Estado, em especial do MEC e de sua representação na UFFS na figura do Reitor *pro-tempore*, que criaram um campus e um curso sem o consentimento do Conselho Universitário e sem levar em conta o diálogo com o Movimento Pró-Universidade. Tal episódio ajuda a entender como funciona a UFFS, especialmente quando o calendário eleitoral exige de burocratas e políticos locais a urgência de apresentar grandes feitos à população de determinado

²³ Ver: Conselho Universitário. Moção do Conselho Universitário sobre o ato do Reitor com relação à criação do curso de Medicina no município de Passo Fundo. Chapecó, 15 de junho de 2012. Disponível em: http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3850&Itemid=
²⁴ Ver: http://uffs.edu.br/index.php?site=uffs&option=com_content&view=article&id=4652&catid=37&Itemid=1413 acessado dia 30/11/2015

município com vistas a ampliar o número de votos. O problema disso tudo é que às custas do eleitoralismo se ignoram pautas construídas coletivamente e até mesmo o princípio constitucional da gestão democrática na administração pública,

Sobre os aspectos institucionais e políticos de criação da UFFS, vale ainda mencionar que os vários movimentos sociais que deram origem ao Movimento Pró-Universidade, têm espaço assegurado na instituição pelo Conselho Estratégico Social (CES), órgão de caráter consultivo da UFFS. Além da comunidade regional,²⁵ fazem parte do CES, representantes dos três segmentos da universidade (estudantes, técnicos e professores). Há também os Conselhos Comunitários constituídos no mesmo formato em cada um dos *campi*. Como já observamos, tratam-se de conselhos de caráter exclusivamente consultivo, não podendo, assim, deliberar efetivamente sobre os rumos da universidade.

A instância máxima de decisão na universidade é o Conselho Universitário da UFFS (CONSUNI), que é composto, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, por 70% de docentes, e 30% divididas em entre técnicos-administrativos, estudantes e comunidade externa. Esse formato tem, na prática, reforçado o poder dos docentes nos processos decisórios e dificultado a democratização da política da UFFS, criando uma espécie de divisão estamental no interior da universidade, mas, como salientamos, trata-se de uma diretriz garantida pela própria legislação brasileira.

Nesse debate, verifica-se, por um lado, que a participação dos movimentos sociais, como a Fetraf-Sul/CUT e o MST como membros da comunidade regional no Conselho Universitário, não tem poder suficiente para deliberar em razão da pouca representatividade nesse Conselho. Por outro, é preciso observar que dada a ausência de critérios institucionalmente estabelecidos, este espaço, chamado pelo nome de “comunidade regional”, abre brechas para a inclusão de quaisquer movimentos e entidades que queiram se identificar como pertencente a comunidade regional, mesmo não fazendo parte do movimento que deu origem a universidade ou mesmo tendo sido contrários à própria criação da UFFS na região em que ela se situa. Aqui valeria a pena discutir em que medida a participação de membros da sociedade

²⁵ Fazem parte os movimentos sociais organizados; igrejas; Universidades Comunitárias, Instituições de Educação Superior Pública, entidades patronais (Agricultura, Comércio e Indústria), associações dos municípios que abrigam os *campi* da UFFS; Fórum da Mesomercosul; e sindicatos dos professores do Ensino Fundamental e Médio.
http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1085&Itemid=1876&site=ces
Acessado dia 30/10/2015.

civil nos processos decisórios da UFFS pode ou não contribuir para ferir o princípio constitucional da autonomia universitária, tão importante, como já indicamos, para a existência de uma universidade que não seja refém das demandas do mercado e, portanto, dos interesses dominantes presentes em nossa sociedade. Ainda que se possa considerar justa a reivindicação do Movimento Pró-Universidade por maior participação nos processos decisórios da UFFS, é preciso observar que numa sociedade dividida em classes sociais, as classes dominantes possuem muito mais recursos e condições materiais para usufruir daquilo que assume o estatuto de público, ou ainda, numa sociedade de classes, a competição entre elas jamais é perfeita. Assim sendo, cabe indagar se a ampliação da participação da comunidade regional nos processos decisórios da UFFS pode acarretar no médio e longo prazos numa maior participação e presença dos representantes patronais, contribuindo assim para distanciar a UFFS dos anseios de torná-la uma universidade voltada a atender os interesses da classe trabalhadora que difusamente aparecem no *slogan* “Universidade pública e popular”. Da perspectiva dos trabalhadores, cabe questionar quais seriam os limites da construção de uma universidade que representasse seus interesses, mas que simultaneamente fosse tutelada pelo Estado que é um órgão que sistematicamente age como organizador da dominação política da burguesia e neutralizador (via força ou consenso) das ações coletivas levadas a cabo pelo movimento dos trabalhadores.

Na sequência apresentaremos a história de algumas entidades organizativas surgidas após a ditadura civil-militar na defesa da educação popular, buscamos identificar a base social, as políticas, os enfrentamentos e, principalmente, a concepção de educação popular defendida por estas entidades.

4 FETRAF-SUL, MST E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Vale ressaltar que não há muitos materiais e dados que indiquem a concepção de educação popular da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf-Sul/CUT), o que traremos para o trabalho são algumas análises de Celso Tondin, que se identifica como um militante da entidade. No caso do Movimento Sem Terra (MST), por ser um movimento social mais antigo que a Federação dos Trabalhadores, é possível observar que a concepção de educação popular encontra-se mais presente e mais desenvolvida.

A importância de entender os processos históricos que levam os movimentos sociais a defender uma concepção de educação alternativo ao modelo tradicional, é uma herança das grandes lutas pela educação durante a ditadura civil-militar no Brasil. Durante o golpe civil-militar de 1964, setores da sociedade como dos professores e estudantes foram os principais protagonistas de um enfrentamento contra a privatização e a precarização da educação pública.

Com o passar dos anos e com o fim da ditadura, os movimentos sociais vão se tornando os principais agentes em defesa da educação pública, desenvolvendo simultaneamente uma reflexão sobre o tema da educação popular.

No MST, o debate sobre a educação popular tem mais peso do que na Fetraf-Sul/CUT, seja pelo motivo de ser mais antigo, por ter autonomia nas escolas de assentamento, ou pelo fato de que o MST tenha uma experiência concreta de educação popular com a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)²⁶. Já a Fetraf-Sul/CUT, embora Tondin defenda uma educação popular, nos últimos anos, mostra que o sindicato tem estreitado relações com o Estado por meio do ensino técnico com o objetivo de garantir a permanência do jovem no campo, assim o sentido popular defendido pelo sindicato encontra-se mais vinculado a uma concepção tecnicista de educação. Em contraste com tal concepção, o MST tem ocupado os espaços com

²⁶ Situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a ENFF, inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005, foi construída entre os anos de 2000 e 2005, graças ao trabalho voluntário de mais de mil trabalhadores sem terra e simpatizantes. Sua missão é a de atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo. Texto retirado do site da instituição:

http://amigosennff.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=121&lang=pt-BR
Acessado, dia 04 de novembro de 2015.

vagas específicas em várias universidades públicas do país, fazendo com que seus militantes participem estudem através dos cursos em alternância (tempo escola e tempo comunidade).

O presente capítulo irá tratar, além da concepção de educação popular da Fetraf-Sul/CUT e do MST, de suas bandeiras de lutas e de suas relações com o Estado. A partir do momento que se estabelece a luta por um direito, como no caso da defesa da educação pública e popular, os limites da atuação pela concretização desses objetivos se tornam um dos principais problemas para os movimentos, pois a mobilização de massa é apenas um passo para se alcançar seus ideais.

4.1 FETRAF-SUL/CUT E A EDUCAÇÃO POPULAR

A ideia de criação de um sindicato que representasse melhor os agricultores e agricultoras iniciou em 1997 na Região Sul no Brasil, com a fundação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Santa Catarina - FETRAFESC/CUT. Mas somente, em 2001, no I Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná), realizado em Chapecó-SC, foi fundada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar FETRAF-SUL/CUT, que deu o impulso necessário à sua importante participação no cenário político brasileiro.

Pouco tempo mais tarde, surgiram outras federações nos outros Estados no Brasil.²⁷ Essa reorganização do sindicalismo rural culminou no I Encontro Nacional da Agricultura Familiar, em 2004, em Brasília, marcando a data da criação da FETRAF em nível nacional:

“Atualmente, a FETRAF está organizada em 18 Estados, com mais de 600 Sindicatos e Associações [...] em mais de 1000 municípios em todo o Brasil, com aproximadamente 500 mil associados. [...] A FETRAF-BRASIL/CUT tem sua origem na luta efetiva dos Agricultores e Agriculturas Familiares numa fase muito rica de debates e proposições baseadas no novo sindicalismo CUTista. Com a fundação da CUT (Central Única dos Trabalhadores) no

²⁷ “Federações da Agricultura Familiar - FAF's em São Paulo e Mato Grosso do Sul; e as FETRAF's na: Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Pernambuco, Distrito Federal e Entorno, Minas Gerais, Maranhão, Goiás, Pará, Mato Grosso, Tocantins e Paraíba. Nos Estados de Amazonas, Rio de Janeiro, Alagoas e Amapá estão em fase de consolidação. Todas essas Federações se organizam a partir da base, incorporando e articulando SINTRAF's, STR's, Associações, Cooperativas, Assentamentos, Agroindústrias, grupos de produção de jovens e mulheres agricultoras familiares”. Texto retirado no site do sindicato, disponível em: <http://www.fETRAF.org.br/conteudo/1/quem-somos> Acessado dia 04 de novembro de 2015.

início dos anos 80, cresce o movimento de oposição sindical de linha CUTista, que tinha como principais objetivos superar o peleguismo e resgatar os princípios da liberdade e autonomia sindical suprimidos pela intervenção da Ditadura Militar (1964-1984).²⁸

A criação deste sindicato, tanto nos Estados como em âmbito nacional, está vinculada à noção da democracia e de liberdade de expressão na busca pelos direitos sociais, políticos, culturais e econômicas para a população rural. Assim, o objetivo principal do sindicato é a organização dos agricultores em forma de agroindústrias familiares, redes de comercialização, associações e cooperativas de produção e de crédito.

Tratemos de focar no estudo específico da Fetraf-Sul/CUT e de sua participação política na construção de conceito de educação popular.

[...] atualmente, a Fetraf-Sul/CUT, abrange sindicatos regionais em mais de 288 municípios do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, organizando-se em 22 microrregiões, congregando 93 Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar, Associação Sindical da Agricultura Familiar (ASSAF), Associação de Produtores da Agricultura Familiar (APAFA) e Associação Sindical dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (ASSINTRAFs) (FETRAF-SUL/CUT, s. d. apud TONDIN, 2012, p. 89)

Seu nascimento esteve ligado aos conflitos existentes no campo, principalmente os ligados ao acesso à terra. Esse conflito está intrinsecamente vinculado aos direitos sociais, dentre eles a educação. Enquanto os movimentos sociais têm como um dos objetivos pensar pautas articuladas com o Estado, este último deve planejar e implementar as políticas agrárias e sociais conjuntamente para atender a demanda, entretanto, age limitado, pois não tem interesse em mudar a estrutura social: “Talvez por isso que, diferentemente de estruturas sindicais mais afeitas à burocracia, a Fetraf-Sul/CUT se coloque mais como um movimento social do que um sindicato propriamente dito” (TONDIN, 2012, p. 31). Para Tondin (2012), a entidade se coloca como um movimento social e sindical com a caracterização de um movimento “combativo” nos três Estados do Sul, e que difere do mesmo sindicato em nível nacional. “A Fetraf-Sul/CUT coloca-se como entidade que luta para que os bens públicos sejam alocados no meio rural e, especialmente, para que contribuam para a

²⁸Texto retirado no site do sindicato, disponível em: <http://www.fETRAF.org.br/conteudo/1/quem-somos>. Acessado dia 04 de novembro de 2015.

superação do estado atual de desigualdade preponderante neste espaço. (TONDIN, 2012, p. 31).

A questão levantada pelo movimento é que a organização da Fetraf-Sul/CUT não pertence aos mesmos ideais do sindicato em nível nacional, pois este, muitas vezes, fica preso às burocracias e não consegue organizar o povo rural para os enfrentamentos necessários em busca dos direitos. Desta análise de Tondin (2012), verifica-se uma diferença entre os Estados federativos em que está organizada a FETRAF em relação ao mesmo sindicato em nível nacional. Um dos motivos deste embate é que em nível nacional a FETRAF é a base do governo e, por isso, não é combativa. Desse processo resulta, para Tondin (2012), o chamado “peleguismo”.

Na análise de Tondin (2012), as políticas públicas empreendidas pelo Estado, em relação às demandas dos agricultores, deixam muito a desejar, pois uma das principais bandeiras de luta da Fetraf-Sul/CUT é a defesa de condições básicas de manutenção no campo. Cria-se, nesse sentido, uma subjetividade, já que para atender as demandas dos agricultores é preciso que haja agricultores, em outras palavras, o acesso à terra precisa ser resolvido preliminarmente.

[...]o Estado, compreendido como guardião primeiro dos interesses da burguesia, historicamente não é tão célere e interessado em tomar a iniciativa de melhorar a vida da população, por isso, a sociedade - organizada por meio de movimentos populares - é de suma importância no alcance de políticas públicas que, de fato, melhorem a realidade dos setores marginalizados (TONDIN, 2012, p. 30).

O objetivo da luta pela educação era de que os jovens não precisassem se deslocar para poder estudar, luta para que se tivesse instituições de ensino próximos ao local de moradia e trabalho, que contribuam para inibir o êxodo rural e ao mesmo tempo, estando mais próximo da realidade dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de alternativas à agricultura convencional por meio da agroecologia.

Tondin (2012) considera a pauta da educação e o direito à terra como os principais. Além disso, entende que os movimentos sociais devem, constantemente, fazer pressão sobre o Estado na luta por uma educação que contribua efetivamente na conquista do direito de “possuir” e viver dignamente na terra.

A articulação entorno da luta por educação popular partindo da realidade da população do campo é espelhada na concepção de educação popular de Paulo Freire, em que a educação é vislumbrada como um “instrumento para a emancipação

humana”, que “[...] procura radicalizar a dimensão ética e política da educação, tendo como fio condutor o ser humano histórico” (FETRAF-SUL/CUT, 2007b, p. 23 apud TONDIN, 2012, p. 174).

Para Tondin (2012), a escola adquire um papel fundamental na luta pela emancipação humana, entretanto,

[...]a escola não deve apenas estar no campo, mas ser do campo, por isso a escola do campo não deve ser “um mero apêndice da escola pensada na cidade”, mas deve estar vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, por uma práxis orientada pela Educação Popular e pela Pedagogia do Oprimido; a educação conjuga os processos sociais de formação das pessoas como “sujeitos de seu próprio destino”, tendo então relação com a cultura, os valores, os modos de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social. (TONDIN, 2012, p. 60)

Para que a noção de popular, entendida por Tondin, se torne realidade é preciso que a base dos conteúdos e conhecimentos sejam construídos conjuntamente com os segmentos sociais atendidos, e não que chegue pronto e acabado. Por isso que a FETRAF-SUL/CUT vê a educação popular como um meio pelo qual pode contribuir com uma luta pela transformação da realidade social, com uma “posição ideológica que toma a educação como instrumento da luta política, fazendo um “recorte de classe” [...] em que os envolvidos se tornam sujeitos ativos do processo educativo” (TONDIN, 2012, p. 175).

O lugar que ocupa a educação superior na política da Fetraf-Sul/CUT é um complemento do objetivo primeiro da entidade, que é a manutenção do agricultor no campo. Tondin (2012) não apresenta indícios de que a educação superior seja questão primordial para o sindicato, até porque a ideia de universidade, na sua análise, é incorporada às políticas dos movimentos sociais do campo por meio de pressão sobre o Estado, com o objetivo de conseguir trazer instituições de ensino público o mais próximo possível da realidade dos agricultores e de lutar por políticas compensatórias como a da “alternância”, divididas em tempo escola e tempo comunidade,

O **Tempo-escola** corresponde ao período em que o/a educando/a permanece efetivamente no espaço da unidade escolar, em atividade grupal, em contato com o saber sistematizado em áreas de conhecimentos, planejando, pesquisando, debatendo e interagindo com os demais, com a mediação e orientação da equipe de educadores. Neste período, são desenvolvidas aprendizagens sobre os saberes técnico-científicos dos eixos temáticos, planejada a execução de projetos-pesquisa que serão

desenvolvidos em suas propriedades, realizadas atividades de acolhimento e organização grupal, planos de pesquisas, círculos de leitura e diálogos, trabalhos em grupos, entre outras atividades pedagógicas. [...] O **Tempo-comunidade** corresponde ao período em que o estudante, tendo problematizado e confrontado no tempo-escola os conhecimentos que trouxe de casa, é motivado a promover compartilhar na família os resultados, impressões e eventuais conclusões deste confronto e problematização. Esta motivação e partilha também, em alguns momentos, será promovida com a comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe. No Tempo-comunidade o estudante desenvolverá pesquisas, projetos, atividades grupais, entre outras atividades, com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos/as educadores/as. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 52, grifos do autor apud TONDIN, 2012, p.159).

Sendo a educação um meio pela qual pode-se transformar uma realidade desigual, também é um meio que reproduz as desigualdades. Por mais que Tondin (2012) deixe em evidência um caráter de transformação social por meio de um sindicato combativo, na prática não se teve experiência concreta de educação transformadora no país até os dias atuais. Se a luta realizada é por políticas públicas, trata-se de uma luta por reformas no interior do capitalismo e não por sua transformação social. Tratemos de analisar a posição do MST sobre a educação popular.

4.2 MST E A EDUCAÇÃO POPULAR

Ao final da ditadura civil-militar emergiram novos movimentos sociais para enfrentar o modelo perverso do capitalismo dependente brasileiro e, conseqüentemente uma luta pela educação pública e popular, dentre eles, o MST, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

O MST²⁹ surgiu após a ditadura civil-militar, entre os anos de 1979 e 1984. Sua fundação oficial, como uma organização não governamental, ocorreu no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em janeiro de 1984, em Cascavel (PR) e contou com a presença de participação de trabalhadores rurais de doze diferentes Estados (CALDART, 2004). Para a autora,

²⁹ “O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária.” Retirado do site do MST, disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/> . Acessado dia 05 de novembro de 2015.

[...] o MST é um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro. É parte da história de luta pela terra no Brasil, assim como das lutas já realizadas em outros lugares e em outras épocas, onde a exploração ou a exclusão social dos camponeses também foi uma realidade (CALDART, 2004, p. 107).

A reforma agrária é um dos princípios básicos defendidos pelo MST. Para o movimento, a terra precisa cumprir sua função social em sua plenitude, produzindo o alimento para todos os cidadãos do campo e da cidade. Além da produção do alimento, a reforma agrária contribui para diminuir as desigualdades sociais, pois oferece condições, como o direito à muitas famílias de ter um pedaço de terra, para a auto-sustentação. Mas, para o movimento, só a terra não basta, é preciso criar condições para se viver nela, eis que entra o papel do Estado em desenvolver políticas econômicas e sociais para manutenção da população rural, dentre elas, se insere, a educação popular.

No cenário nacional e até mesmo internacional, o MST tem se destacado quando se fala em educação popular. A educação do MST pode ser visualizada como “uma parte orgânica de algumas pedagogias contra-hegemônicas por carregar em sua origem e desenvolvimento elementos desta totalidade a partir de aproximações teóricas e/ou práticas da classe trabalhadora” (D’AGOSTINI, 2009, p. 96).

Ainda para a autora,

[...] a educação do MST surge com forte influência do movimento de educação popular, da teologia da libertação e das pedagogias da prática, o que pode ser constatado em seus princípios filosóficos. A educação do MST pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa e de classe, voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas e socialistas. (D’AGOSTINI, 2009, p. 96).

Ou seja, a história de lutas deste movimento na educação está ligada à concepção de uma educação autônoma, que possa superar o modelo tradicional de universidade e, ao mesmo tempo, refletir sobre um novo modelo que possa dar ênfase à pesquisa e à extensão oferecendo condições iguais a todos no acesso e na permanência dos estudantes.

Esse exemplo de organização reflete sobre a forma que são debatidas as questões dentro do MST, pois parte do princípio igualitário nas tomadas de decisões. As instâncias deliberativas do movimento que são os congressos nacionais, em

média, de cinco em cinco anos, e os encontros nacionais a cada dois anos. O MST também, constrói um caráter participativo na organização das famílias assentadas e acampadas.³⁰

O MST, pensando uma universidade popular, idealiza uma política colegiada em cargos institucionais, assim, as decisões políticas seriam debatidas e decididas no grupo e não de cima para baixo, como em uma gestão empresarial. Segundo Adoue (2014, p. 74), é preciso uma “retomada da promessa de universidade autônoma”.

Pode-se denominar uma universidade autônoma, nessa concepção de universidade popular, quando uma instituição de ensino público possua total poder de realizar pesquisas acadêmicas sem ser, como em instituições de ensino tradicionais, influenciada pelos interesses particulares, especialmente os sustentados pelas classes dominantes.

Dentre os modelos de educação popular no MST se destaca a experiência ENFF. Entretanto, como não é uma instituição do governo, ela sobrevive com recursos próprios. Os recursos para sua manutenção são oriundos de projetos e convênios nacionais e internacionais, bem como de contribuição individual.

A ENFF indica seus próprios quadros docentes e os conteúdos a serem estudados pelos militantes do MST e, inclusive, de outros movimentos. Segundo a Revista Adusp, 2006,

[...] ao reunir em um mesmo espaço cursos de formação para integrantes do MST e de outros setores e entidades ligados ao campo e às lutas sociais, a escola, cuja construção foi iniciada em 2000, representa um importante avanço nas iniciativas de educação popular no Brasil.³¹

Essa experiência de educação popular da ENFF, no entanto, não faz “referência” ao ensino superior brasileiro, pois é uma entidade de formação política de militantes e não tem objetivos acadêmicos, mas serve para analisar, mesmo que de forma indireta, a luta do MST por uma universidade popular no modelo da ENFF.

³⁰ De acordo com MST “[...] as famílias organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área. Destes núcleos, saem os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores, um homem e uma mulher. E nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito a voto: adultos, jovens, homens e mulheres.” Texto retirado do site do MST: <http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text> Acessado, dia 05 de novembro de 2015.

³¹ Revista Adusp, São Paulo: janeiro, 2006. Disponível em:

<http://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a02.pdf> Acesso em: 04 novembro 2015.

Alguns autores defendem que o MST adota uma perspectiva classista em seu projeto de educação popular:

[...]a importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente. (PAIVA, 1973, p.23 apud D'AGOSTINI, 2009, p. 63).

Esse modelo de educação criado pelo MST no início da década de 1990, foi uma alternativa ao modelo tecnicista que vinha se desenvolvendo no Brasil. Na época, a ascensão do MST estava aliada à ideia de transformação social, muitas correntes do movimento defendem a superação do Estado capitalista e a implantação de um Estado mais igualitário, que contribuísse para a construção de uma sociedade, de fato, democrática, com igualdade para homens, mulheres, para jovens e adultos.

Segundo Claudia Gallert (2005), a escola não poderia ser um reflexo das escolas formais existentes no sistema vigente, embora o caráter de escola pública e gratuita, sob responsabilidade do Estado não poderia deixar de ser considerado e exigido. Assim, o MST inseriu nas suas bandeiras de luta a educação voltada para a sua especificidade, portanto uma Educação Popular, do Campo e no Campo, e que estivesse de acordo com seus interesses enquanto classe trabalhadora do campo. A ideia de Gallert (2005) é a de que o MST, apesar de continuar lutando por instituições públicas e de caráter democrático, sabe que o Estado pende para o lado da burguesia e que a educação popular só pode se deslumbrar quando sua política for elaborada em sua base e não feito pelo poder estatal.

4.3 ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR

O Estado capitalista no Brasil, em seu grau de legitimidade, age como regulador do ensino superior no Brasil, nela se configura o direito da população, especialmente da maioria social (os trabalhadores) em ter acesso à educação. No entanto, a função primordial do Estado capitalista não é a de garantir a hegemonia política dos trabalhadores, mas sim impedir que isso aconteça. Nesses termos, cabe a indagação:

Qual é o lugar da educação popular diante do Estado capitalista? Para tratar desta questão, é preciso, preliminarmente, a função do Estado capitalista no Brasil.

Segundo Fernandes (1975, p. 261-8 apud MINTO, 2011 p.80),

[...] na experiência histórica brasileira o Estado não “deve ser” um ente impulsionado pela “vocalização nacionalista” e “democrática”, como se poderia supor. O Estado, ao contrário, passa a ser “veículo por excelência do poder burguês”, com o que não se verifica uma irradiação desse poder para a sociedade como um todo (senão para pequena parcela mais rica), mas sim a autoridade estatal como *autoridade burguesa*.

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro, por conta de sua história colonial, desenvolveu-se um capitalismo dependente que não tem um ideal nacionalista, a ordem estabelecida pelo Estado seria a da ordem burguesa e dependente. Por isso, a dificuldade de se concretizar uma educação que não seja do desejo das elites hegemônicas do Brasil, em outras palavras, a educação popular seria incompatível como o modo de desenvolvimento operante no país.

[...] sem necessidade de maior demonstração, pode-se afirmar que o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos – no caso do Brasil, primeiro, o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão; depois, alemão ou humboldtiano – após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa. (SGUISSARDI, 2006, p. 353 apud MINTO, 2011, p.128).

No Brasil, o poder estatal vem ganhando envergadura e sua função nas universidades tem um papel extremamente importante nessa nova reorganização social pós ditadura civil-militar. Ainda para Fernandes, (1975, p. 307 apud MINTO, 2011 p.102-103)

[...] um tipo especial de impotência burguesa, que faz convergir para o Estado nacional o núcleo do poder de decisão e de atuação da burguesia. O que esta não pode fazer na esfera privada tenta conseguir utilizando, como sua base de ação estratégica, a maquinaria, os recursos e o poder do Estado. [...] O padrão de dominação de classe e de solidariedade de classe descrito facilitava semelhante composição pela qual as classes burguesas aliavam-se entre si, em um plano mais alto, convertendo a mencionada impotência em seu reverso, em uma força relativamente incontrolável (pelas demais classes e pelas pressões imperialistas).

O Estado capitalista é a instituição que assegura a dominação política da burguesia sobre os trabalhadores. No entanto, para garantir essa dominação, o

Estado capitalista precisa se apresentar com um “verniz democrático”, como um aparelho acima dos interesses particulares, como a própria encarnação do interesse público.

Segundo Ianni (1981, p. 53 apud MINTO, 2011, p.151), “o Estado passou a ser um poderoso núcleo do capital financeiro. Tanto assim que ele parece ser a fisionomia e a expressão da totalidade econômica e política formado pelo setor estatal, nacional e imperialista”. Ainda para Ianni (1981, p. 53 apud MINTO, 2011, p.156), “o Estado e as empresas estatais também acumulam, mas os ganhos dessa exploração são direcionados para os setores mais dinâmicos da produção, sobretudo aqueles ligados ao imperialismo”.

Ianni deixa entender que o Estado possa estar descolado da realidade, se apresentando como neutro na formalidade, ao passo que atende prioritariamente os interesses do bloco no poder. Assim sendo, cabe indagar se a partir da lógica de funcionamento deste Estado e de todo seu aparato institucional e burocrático, a educação popular voltada a atender os interesses dos trabalhadores, teria lugar ou faria sentido?

De acordo com Onçai et al. (2014, p. 25), a educação popular pode ser considerada uma importante ferramenta que, ao fomentar o condicionamento recíproco entre as dimensões pedagógica e política, pode alimentar um potencial de transformação nos sujeitos que vivem sob situações de opressão. Ainda para eles,

[...] o Estado é visto como um aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista. Na década de 1980, a materialização dos movimentos, o desejo da participação política, a luta pelos direitos e, dentre eles, a escola pública e o movimento no interior da escola estruturaram condições para formulação de um pensamento pedagógico brasileiro que, se não se consolida, eleva a educação popular à categoria de concepção de educação ou de uma pedagogia a serviços das classes populares (ONÇAI et al.2014, p. 29).

Com base na concepção de educação popular como um processo advindo de frações da classe trabalhadora, os autores acima deixam a entender que o modelo de educação sustentado por essa classe parece inadequado ao modelo estatal que vigora no Brasil. Entretanto, a concepção de educação popular vislumbrada pelos movimentos após a ditadura civil-militar, compreende o entendimento de que a educação possa contribuir de algum modo para a superação do sistema vigente. Porém, partindo da premissa de que o Estado atende prioritariamente os interesses

da classe dominante, seria ingenuidade pressupor que o Estado pudesse contribuir para sua autodestruição.

Se o caráter popular parece inadequado ao modelo de desenvolvimento operante no país, que meios alternativos educacionais poderiam vingar no Brasil? É possível criar uma universidade popular pela base, tal como requer o projeto de educação popular? A seguir, discutiremos a experiência do Movimento Pró-Universidade e sua relação com a educação popular, procurando indicar os limites que a construção deste projeto enfrenta diante do Estado capitalista.

5 MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE, EDUCAÇÃO POPULAR E A CONSTRUÇÃO DA UFFS

A mesorregião da fronteira sul é considerada um dos lugares de baixos índices econômicos do país. É reconhecida como a região da guerra do Contestado³², de forte influência da igreja católica e berço de vários movimentos sociais e sindicatos, dentre eles, o MST e a Fetraf-Sul/CUT.

Essa área é marcada também por concentrar um grande número de indígenas e pequenos agricultores. A maioria dos trabalhadores das indústrias e comércios locais são frutos da herança da guerra do Contestado, e parte dessas pessoas se organizou para que seus filhos não precisassem sair para o litoral, ou outro lugar, para entrar na universidade, fazendo, portanto, com que a universidade chegasse até os trabalhadores.

As universidades que predominam nestes lugares são as privadas e comunitárias, no oeste de Santa Catarina, uma delas é a Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, que atende grande parte das matrículas nesta localidade. Em razão de muitos jovens não terem condições financeiras de acesso e permanência nestas instituições, acabam por não estudar ou se sujeitam a pagar mensalidades nestas universidades privadas. Nos documentos sobre a trajetória do movimento Pró-Universidade, a atuação destas universidades privadas e comunitárias na região é destacada:

[...] certamente continuarão a desempenhar relevante papel na oferta de ensino superior, ciência e tecnologia, demandado pelo desenvolvimento regional, visto que a implantação de uma Universidade Federal está longe de atender integralmente a demanda. (Documentos, Fetraf-Sul/CUT, 2006).

Nessa passagem, a Fetraf-Sul/CUT deixa claro que a vinda de uma universidade pública não afetará os interesses da burguesia de serviços ligada ao ensino superior privado. Tal pressuposto se reforça na reivindicação de que se

³²Essa foi a denominação do território disputado entre Brasil e Argentina e, depois, tendo ganhado a causa o Brasil. O território passou a ser objeto de litígio entre Paraná e Santa Catarina. No período da Guerra esse território litigiado foi definido como “cenário da Guerra” e os primeiros mapas mais detalhados foram produzidos pelos militares dentro da ideia de cercamento aos redutos. A disputa jurídica e a guerra geraram as primeiras representações do Contestado e imprimiram a marca da territorialização geopolítica que acompanha os discursos até hoje. (OLIVEIRA, 2006, p.8). Acessado dia 22/10/15. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/contestado/trabalhos/OLIVEIRASusan.pdf>.

estruture uma relação de complementariedade entre a UFFS e as instituições privadas da região:

[...] é possível, constituir uma Universidade pública na Mesorregião sem que isso implique na concorrência direta na atuação das Universidades Comunitárias, bastando para isso definir papéis específicos para cada instituição, no sentido, de implementar uma atuação que busque a complementariedade e a integração. Especificamente, isso significa definir o foco de atuação de cada instituição procurando estabelecer para a Universidade públicas, papéis que não são desempenhados pelas Universidades Comunitárias.³³

Essa e outras razões fizeram com que o movimento Pró-Universidade lutasse para trazer uma universidade federal, mas que não ensinasse qualquer tipo de conhecimento, e sim um ensino baseado na realidade dos estudantes e com a formação de cidadãos conscientes e críticos. Para o movimento, “no contexto da economia regional, as dificuldades também aumentaram na medida em que o custo do ensino passou-se a agregar o dispêndio com a pesquisa e a extensão”³⁴.

Os princípios do movimento são de criação de uma universidade diferente,

[...] uma universidade pública e popular, centrada no conceito de cidadania e voltada para o desenvolvimento social. Partindo do pressuposto que a universidade contempla a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão, lutamos por uma universidade pública que, sendo um bem público, oferece ensino gratuito e atende ao direito de acesso ao ensino superior daqueles que historicamente foram excluídos desse processo (os trabalhadores, os camponeses, o negro, o índio, as mulheres, etc.). Uma universidade popular, com autonomia administrativa e pedagógica, que garanta a viabilidade de um ensino popular dirigido para as necessidades e interesses do povo.³⁵

O caráter popular aparece na perspectiva da função da educação no processo de emancipação do cidadão, não apenas vista como um atributo de acesso, mas de pensar a realidade em que vive e as intervenções nestes ambientes. Para o movimento, no sistema capitalista, “o que temos é um projeto educacional baseado numa visão tecnicista, mercadológica e neoliberal, que atende os interesses econômicos dominantes e estimula a competitividade.”³⁶ É preciso que se crie uma universidade a partir de uma visão que questione as estruturas de poder da sociedade.

³³Ata da reunião, Movimento pró-Universidade, 22 de maio de 2007, (documento elaborado para discussão com as forças políticas, econômicas e sociais da Mesorregião)

³⁴ Ata da reunião, Movimento pró-Universidade, 2 de setembro de 2006.

³⁵ Ata da reunião, Movimento pró-Universidade, 2 de setembro de 2006

³⁶ Ata da reunião, Movimento pró-Universidade, 2 de setembro de 2006.

Foi nesse processo que o Movimento Pró-Universidade levantou as bandeiras de todas as entidades que faziam parte do grupo e exigiu uma universidade pública e popular, entretanto, questões como a autonomia universitária manteve-se como um caso conflituoso, pois a UFFS tenderia a ouvir os movimentos sociais e esse seria seu diferencial, mas, na prática, não foi bem isso que aconteceu. A própria escolha dos cursos é um exemplo disso, o Movimento Pró-Universidade, por meio da constituição de um grupo de trabalho, indicou os seguintes cursos e áreas de conhecimento da nova universidade³⁷

- Chapecó (SC)
Ciências Agrárias e Veterinárias;
Ciências da Saúde;
Licenciaturas – formação de professores.

- Erechim E Cerro Largo (RS)
Ciências Agrárias;
Ciências tecnológicas;
Licenciaturas – formação de professores.

- Laranjeiras do Sul (PR)
Ciências Agrárias;
Ciências Sociais;
Cooperativismo;
Licenciaturas – formação de professores.

Importante destacar que esse processo se deu antes da decisão do Estado, sem o consentimento do Movimento Pró-Universidade, de construir a UFFS em cinco *campi*, acrescentando o município de Realeza (PR)³⁸. A maioria destas indicações, assim como a definição dos *campi*, não foram contempladas pelo Estado, mas sim readequadas.

Ainda em 2009, o Movimento Pró-Universidade encontrou outro entrave para o início das aulas do ano seguinte, que consistiu no atraso do concurso para professores. Nesse sentido, cogitou-se a possibilidade de convocar professores de outras universidades federais para contribuir e garantir o início das aulas até a instalação da universidade. No dia 30 de julho de 2009, em uma reunião entre o

37 Grupo de Trabalho para Criação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Portaria nº 948, de 22 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/838115/pg-11-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-11-2007> Acesso em: 03, dezembro 2015.

38 Afirmou uma militante da FETRAF-Sul/CUT, na Ata da reunião, Movimento pró-Universidade no dia 10 de março de 2011 “o campus de Realeza não foi um campus que estava envolvido desde o início do processo, mas foi incorporado quase como uma exigência de algumas autoridades em Brasília”.

Movimento Pró-Universidade e a comissão de implantação da UFFS, onde o então professor da UFSC, Dilvo Ristoff³⁹, fazia-se presente, foram levantadas algumas questões referentes ao perfil dos docentes da UFFS. A principal era sobre os critérios de aprovação, que abrangiam desde a análise dos currículos até a participação nas bancas de seleção. Para o movimento, em 2009 “a seleção de professores era a principal luta defendida, a proposta era trazer docente que sejam identificados com a universidade que o movimento pró-universidade queria materializada”⁴⁰

Segundo o relato de uma militante do MST, em uma reunião realizada no dia 10 de março de 2011, em Chapecó:

[...] houve uma grande angústia em relação aos critérios para a seleção de professores levando em consideração a trajetória de compromisso do professor com os debates da região e não das multinacionais. A necessidade de composição de bancas que selecionam professores que tenham clareza dos debates importantes da região, do aquífero guarani, do aproveitamento da água, dos produtos da região, produzidos de forma agroecológica.⁴¹

Vale lembrar que essa angústia foi resultado de uma série de critérios feito pelo Movimento Pró-Universidade ainda em 2009. Os critérios de seleção de docentes que tivessem qualificação para participar do concurso e identificação com a causa social, foram estabelecidos na reunião do dia 29 de julho de 2009. Elencaremos, a seguir, alguns pontos para a seleção dos professores da UFFS sustentadas pelo Movimento Pró-Universidade:

- Pesquisa de acordo com o perfil da universidade;
- Formação técnica adequada: mestres e doutores;
- Opção política pela transformação da sociedade;
- Comprometimento social;
- Engajamento social dos professores;

Evidencia-se, contudo, que todo o processo de definição do perfil dos docentes não se deu como o movimento previu e organizou, pois houve concursos sobre orientação do Estado sem a inclusão dos critérios do movimento e sem a participação deste nas bancas de seleção. Os movimentos lutavam para que fossem contratados docentes comprometidos com a causa do projeto de universidade popular, pois

³⁹ Mais tarde indicado pelo MEC como Reitor Pró-Tempore da UFFS.

⁴⁰ Ata da reunião, Movimento pró-Universidade, 11 de novembro de 2009.

⁴¹ Ata da reunião, Movimento pró-Universidade, 10 de março de 2011.

acreditavam que na nova política de expansão do Brasil, sem dúvidas, os professores (as) teriam um papel fundamental para provocar mudanças sociais. Como afirmou um militante do MST: “Ressaltamos a perspectiva do educador como intelectual crítico, que explora oportunidades, ideias, informações e teorias na luta contra a homogeneização do conhecimento e contra a opressão e a exclusão”.⁴²

As entidades que lutaram para trazer a universidade para a região estavam otimistas quanto à possibilidade de a UFFS ter caráter efetivamente popular e de garantir a participação dos membros do Movimento Pró-Universidade nos processos decisórios desta Universidade. No entanto, o Movimento Pró-Universidade foi encontrando dificuldades para estabelecer um debate sobre os rumos da UFFS. Prova disto, foi a criação do curso de medicina em Passo Fundo (RS), como já mencionado acima, que não resultou de um diálogo ou mesmo de uma reivindicação do movimento.

5.1 SEMINÁRIO, UFFS: 7 ANOS DE LUTA, 2 ANOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

No início de 2011, aconteceu a troca de Reitor *pro-tempore* da UFFS. O professor Dilvo Ristoff deixou o cargo e assumiu em seu lugar o então Vice-Reitor, o professor Jaime Giolo. Para o cargo de Vice-reitor foi nomeado o então Diretor *pro-tempore* do Campus Cerro Largo, o professor Antônio Inácio Andrioli.

Alguns meses depois, foi organizado o seminário “UFFS: 7 anos de luta, 2 anos de institucionalização”, realizado em Chapecó, no dia 22 de setembro de 2011, com a presença do Reitor *pro-tempore*, Jaime Giolo, no qual foram levantados alguns considerações acerca de como a UFFS está se constituindo nesses primeiros anos de instituição. Houve vários pronunciamentos dos membros do Movimento Pró-Universidade, dentre eles destacamos os seguintes:

[...] após a conquista, refluxo da mobilização. Necessidade de retomada, para tratar do tema expansão. Várias ações visando rearticular São Miguel do Oeste e Concórdia (Extremo Oeste de SC). Fazer a disputa: Mobilização deputados que estiveram ao nosso lado”. (CHARLES REGINATO, Via Campesina)

[...] Realeza – levar debate para as regiões, para nossas bases. Não se faz luta só com lideranças. Movimento fortalecido não só das regiões em disputa. Solidariedade...Reorganização. 37 entidades representantes do CONSELHO

⁴² Ata da reunião, Movimento pró-Universidade, 11 de novembro de 2009.

COMUNITÁRIO. Esvaziou-se por parte das entidades que não estão comprometidas com a história [da Universidade].” (INACIO – Fetraf-Sul/CUT).

[...] os Movimentos priorizaram a luta da Universidade. Só vamos ter sucesso, se as entidades priorizarem como importante. Quem vai ser a figura central que vai [se] identificar com o Movimento[?] Tem base organizada, precisa representação. Perdemos as figuras centrais. Quem são nossos interlocutores. Segundo: Estabelecer metas, com calendário fixo (não muito espaçado). Nas conversas com a reitoria, não tem R\$ [dinheiro] para [a] expansão. Buscar disputa com o PPA. Quem dá legitimidade é a representação. Consolidação... Enfrentamento em Chapecó. O prefeito prometeu, mas não vai fazer acesso”. (LUCIANE CARMINATTI, deputada estadual (PT/SC).

Também contribuiu com o debate o Padre Marlon, representante da Igreja Católica-Chapecó. Para ele, a UFFS como um todo tem espaços importantes de disputa, mas atenta que a política interna da instituição precisa ser reformulada. As disputas dos *campi* são desconhecidas para o Movimento Pró-Universidade, “perdemos se for para o CONSUNI discutir o Projeto de expansão. Disputar com professores, técnicos e alunos do CONSUNI”⁴³.

Neste seminário, além das falas dos representantes das entidades organizadoras do debate acerca da UFFS, o Reitor *pro-tempore* Jaime Giolo também fez algumas indagações a respeito deste tempo de instituição na Fronteira Sul. Para o Reitor, “a luta pela expansão é justa, mas alerta, antes precisamos consolidar os *campi*”. Nesta fala do Reitor, é possível identificar uma controversa, pois um ano mais tarde, em 2012, ele decidiu à revelia dos acordos com o Movimento Pró-Universidade constituir o sexto campus, em Passo Fundo (RS), sem a consolidação dos primeiros cinco.

Na ocasião, Jaime Giolo também apresentou um panorama das políticas institucionais estabelecidas e que seriam projetadas para um futuro próximo.

⁴³ SEMINÁRIO. UFFS: 7 anos de luta, 2 nos de institucionalização. 2011. Chapecó. Movimento pró-Universidade, 2011.

Tabela 4 Panorama das políticas institucionais e posição da Reitoria (2011)

Políticas e programas	Como está	Projeções
Disciplinas de Tronco comum	Resistência da reitoria	Haverá alteração.
Moradia estudantil	Não é prioridade	Previsão para os próximos 4 anos.
Bolsa permanência (Auxílios)	Em funcionamento	Limitar de acordo com a necessidade e renda familiar do estudante. (Alimentação, moradia, transporte, etc.,).
Alimentação RU	No projeto (Não é prioridade)	Previsão para os próximos 4 anos.
Extensão	Os Movimentos estão apresentando suas demandas	Aberta, mas pressão em Brasília.
Sala dos professores	Em construção	Previsão para os próximos 4 anos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na fala do Reitor *pro-tempore* Jaime Giolo, durante o “SEMINÁRIO, UFFS: 7 anos de luta, 2 nos de institucionalização”, Chapecó, 2011.

Vale destacar que, em 2011, os movimentos sociais não tinham claro sua relevância nas instâncias de deliberação da universidade, pois o Conselho Estratégico Social (CES), no início reverenciado, não passava de um órgão consultivo, e o CONSUNI, órgão deliberativo e instância máxima de decisão da UFFS, garantia uma participação reduzida ao Movimento Pró-Universidade.

Nesse sentido, o regime *pro-tempore* do Reitor se caracterizava como a principal ferramenta a ser utilizada pelo Movimento Pró-Universidade para garantir a criação dos *campi* propostos, principalmente o campus de Concordia (SC) e o campus de São Miguel do Oeste (SC), assim como para a execução de outras políticas internas, como a integração dos movimentos sociais à universidade, a compra de alimentos agroecológicos oriundos da agricultura familiar e camponesa que seriam utilizados pelos Restaurantes Universitários dos *campi* da UFFS, a implementação de pesquisa e extensão relacionadas aos interesses da comunidade regional, etc. Esse processo dá a entender que o Movimento Pró-Universidade teria menos espaço se tivesse uma reitoria eleita, pois, nenhuma política poderia ser concretizada sem o prévio debate e deliberação no CONSUNI, órgão formado majoritariamente por professores que podem não se identificar com as causas do projeto de educação popular proposto pelo movimento.

Isso dá a entender que as expansões tiveram avanços pelas relações que se construíram por fora da universidade. Curiosamente, ao mesmo tempo em que os movimentos defendiam a permanência do regime *pro-tempore* do Reitor, o mesmo mantinha relações políticas de expansão que não envolvia o Movimento Pró-Universidade.

5.2 UFFS E A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

A educação popular pode ser evidenciada como um reflexo da realidade concreta dos indivíduos que lutam por uma sociedade menos desigual, como pode ser traduzida pela democratização do acesso, permanência e, ao mesmo tempo, pela transformação social.

Segundo Brandão (2002),

[...] a educação popular não foi uma experiência única. Não foi algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais e a um vínculo entre ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político realizado através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como protagonistas emergentes de um 'processo. (BRANDÃO, 2002, p. 141).

Para que possa estabelecer uma educação efetivamente popular, é preciso que a classe trabalhadora faça parte e dirija esse processo do começo ao fim. Segundo Pistrak (1981),

[...]desenvolver a educação das massas, condições da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgente que derivam da luta de classes; significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. (PISTRAK, 1981, p.33),

A criação da UFFS é resultante das lutas dos movimentos populares e sindicais da região Sul do país. A participação do Movimento Pró-Universidade foi decisiva para a própria constituição da definição desta Universidade “uma instituição de ensino superior pública, popular e de qualidade”⁴⁴. Ou seja, o discurso utilizado pela instituição é de algum modo reflexo do discurso utilizado pelas entidades que lutaram por sua criação. Entretanto, não são os discursos que movem a universidade e sim a sua prática. Segundo Caldart e Alentejano (2014), a educação, mesmo nas experiências mais avançadas, como algumas práticas desenvolvidas pelos

⁴⁴ Texto retirado do site da instituição. Disponível em: http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822 Acesso: 25 de novembro de 2015.

movimentos sociais, deve ser entendida como resistência, pois o papel da educação estatal em nossa sociedade é de adequar os estudantes ao que aí está, sem questionamentos. Ao mesmo tempo que se estabelece essa relação, a “natureza academicista da produção do conhecimento dominante hoje na universidade brasileira constitui obstáculo importante para o avanço de uma produção científica comprometida com a transformação da sociedade.” (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 258).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção da UFFS foi alavancado por forças políticas dos três estados do Sul do Brasil de forma inicialmente desarticulada. Somente em 2006, quando o Ministro da Educação, Fernando Haddad, deixou claro que o projeto só iria transitar no governo se contemplassem os três estados: Santa Catarina (SC), Paraná (PR) e Rio Grande do Sul (RS) foi que aconteceu a união de tais forças. Aqui, já é possível observar o papel do Estado em neutralizar os conflitos e garantir relativa unidade políticas entre as entidades e lideranças políticas envolvidas na luta pela criação de uma universidade federal na região Sul do país.

A partir do momento em que as forças políticas dos três estados se juntaram, a coordenação dos trabalhos ficou com a Fetraf-Sul/CUT e com a Via Campesina, da qual a principal força é o MST. Dessa articulação política surgiu o Movimento Pró-Universidade Federal, que reuniu lideranças políticas e entidades locais.

As duas forças políticas principais do Movimento Pró-Universidade, o MST e a Fetraf-Sul/CUT, defendiam a criação de uma universidade federal que vinculasse a sua missão institucional aos propósitos da educação popular. Ocorre que tais propósitos esbarraram no Estado, cuja principal função na sociedade de classes capitalista é assegurar a dominação política da burguesia sobre os trabalhadores e, para garantir essa dominação, o Estado capitalista precisa se apresentar com um “verniz democrático”, como um aparelho acima dos interesses particulares, como a própria encarnação do interesse público. É que se insere a possibilidade deste mesmo Estado poder acolher algumas pautas oriundas das classes populares e limitar, ao mesmo tempo, seus potenciais rupturistas. Ou ainda, o Estado capitalista pode assumir no plano retórico o projeto de educação popular sem que isso redunde na prática uma mudança profunda no modelo de universidade vigente no país.

Ao longo de todo o processo de criação da UFFS, o Movimento Pró-Universidade viu vários de seus objetivos sendo frustrados, entre os quais destacamos: a definição dos *campi* e dos cursos, a definição de seleção dos critérios de seleção e aprovação dos docentes, a reduzida participação nos órgãos deliberativos principais da UFFS. Quando as reivindicações do Movimento Pró-Universidade não esbarraram na própria legislação existente, elas foram anuladas por

ações do governo federal ou pela representação do Ministério da Educação na Universidade: a Reitoria *pró-tempore*.

O que não pode ser ignorado é que mesmo diante de todas essas limitações, a construção da UFFS produziu significativo impacto na região em que se situa, permitindo o ingresso de segmentos sociais historicamente excluído do ensino superior em geral, especialmente do ensino superior público. No entanto, é preciso observar que o problema da concretização da educação popular não se limita à questão do acesso ou mesmo da permanência dos estudantes. Tal problema vincula-se diretamente à discussão acerca da função social da Universidade, das possibilidades de transformá-la e da construção de uma instituição voltada para os anseios e demandas da classe trabalhadora. Ainda que o Estado capitalista possa oferecer algumas concessões às classes trabalhadoras, ao absorver algumas de suas reivindicações que se associam ao projeto de educação popular, parece-nos realista dizer que efetivamente o Estado capitalista não pode levar às últimas consequências a defesa deste projeto. Caso fizesse isso comprometeria a sua própria função de assegurar a dominação de classe no capitalismo. Eis aqui o limite da tentativa de construir uma universidade popular sob a tutela do Estado.

REFERÊNCIAS

- ADOUE, Silvia, B. **O Alien dentro da universidade pública**. In: MST Universidade e Pesquisa. Expressão Popular, São Paulo, 2014, (p.61 a 74).
- ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. **Uma escola em construção**. Disponível em: <http://amigosenf.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=121&lang=pt-BR>. Acesso em: 4 novembro 2015.
- BIONDI, A. Escola Florestan Fernandes, marco na história do MST. **Revista Adusp**, São Paulo, janeiro 2006. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a02.pdf>>. Acesso em: 04 novembro 2015.
- BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CALDART, Roseli S. ALENTEJANO Paulo (org.). **MST Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. UNICAMP, São Paulo, 2008. (Primeira parte, p. 09-107).
- COSTA, J. Gonçalves. **Processo de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Relatório de atividades e resultados atingidos, Grupo de Trabalho de criação da futura Universidade Federal com *campi* nos estados do PR, SC e RS., Santa Maria, Florianópolis, Brasília. 2008.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Grupo de Trabalho para Criação da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Portaria nº 948, de 22 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/838115/pg-11-secao-2-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-11-2007> Acesso em: 03 dezembro 2015.
- D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no Contexto Educacional Brasileiro**. Salvador, 2009. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE%20-%20ADRIANA%20D_AGOSTINI.pdf Acesso em: 04 novembro 2015.
- FETRAF. **Quem Somos**. Disponível em: <<http://www.fETRAF.org.br/conteudo/1/quem-somos> Acessado dia 04 de novembro de 2015.>. Acesso em: 04 novembro 2015.
- GALLERT, Claudia. **Pedagogia do MST e Transformação Social**. In: 2ª Seminário Nacional Estado e Política Sociais no Brasil. 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2005.

LEHER, Roberto. **A educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu.** In: Os anos de Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro. Garamindl, 2010.

MARTINS, Daiane. **Campus de Palmas do IFPR pode ser incorporado pela UFFS,** 13 outubro 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/campus-de-palmas-do-ifpr-pode-ser-incorporado-pela-uffs-eevu8rdv14svz kf7av7gyjuj2>>. Acesso em: 30 outubro 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **UFFS oferta vagas em diversos cursos de graduação para público externo,** 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/412-uffs-oferta-vagas-em-diversos-cursos-de-graduacao-para-publico-externo>. Acesso em: 03 dezembro 2015.

MINTO, Lalo W. **A educação da “miséria”:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil, *Campinas*, São Paulo, 2011. Cap. III, IV e V, p. 97-287.

MST. **Quem Somos.** Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>>. Acesso em: 5 novembro 2015.

OLIVEIRA, S. A. D. **Guerra do Contestado: mimesis e políticas da memória.** Universidade Federal de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina. 2006.

ONÇAY, Solange. Et al. **Educação popular e universidade pública e popular:** Caminhos na construção de uma práxis educativa. In: LOSSO, Adriana Regina S. et al. (org.). Uma experiência de Universidade pública que se projeta como Popular. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUEIROZ, Fernanda. **Transformações no ensino superior brasileiro:** análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/09.pdf> Acesso em: 06 dezembro 2015.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** *Campinas-SP:* Autores Associados, 2009.

SECO, A. Paula. Amaral T, Iglesias. (2015). **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn8. Acesso em: 05 maio 2015.

SEMINÁRIO. **UFFS: 7 anos de luta, 2 nos de institucionalização.** 2011. Chapecó. Movimento pró-Universidade, 2011.

SILVA, T. M. M. E. **A presença das ligas camponesas na região nordeste**, São Paulo, 2009. Disponível em:
<http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Silva_TMM.pdf> .

TONDIN, Celso, F. **Políticas Públicas de Educação para os/as Agricultores/as Familiares: Um Diálogo Entre a Fetraf-Sul/CUT e o Estado**. Porto Alegre, 2012.

TRÓPIA, V. Patrícia. **O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no governo Lula**. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653. Uberlândia. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **A Instituição**. Disponível em:
<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822> . Acesso em: 05 maio 2015.

_____. **Boletim Informativo nº 45. / Diretoria de Comunicação da UFFS**. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/wp-content/uploads/2010/03/N%C2%BA-45-Ano-2-Especial-de-1-ano.pdf> Acesso: 03 dezembro 2015.

_____. **Conselho Estratégico Social**, 29 agosto 2011. Disponível em:
<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1085&Itemid=1876&site=ces>. Acesso em: 05 maio 2015.

_____. **Conselho Universitário**, Ata da 5ª sessão ordinária de 2012 do conselho universitário Chapecó-sc, 15 de junho de 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/Plens/Downloads/Ata_da_5%C2%AA_Sess%C3%A3o_Ordin%C3%A1ria_de_2012_-_aprovada_na_6%C2%AA_Sess%C3%A3o_Ordin%C3%A1ria_-_publicar.pdf. Acesso em: 28 novembro 2015.

ANEXOS

ANEXO1: Memória da primeira reunião visando a criação da UFFS: versão produzida pelo MEC

Local: MEC – Brasília, DF

Data: 23 de outubro de 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior

Assunto: Registro da reunião realizada em 23 de outubro de 2007, composta por técnicos do Ministério da Educação e integrantes do Movimento Pró-Universidade acerca da criação da Universidade Federal da Grande Fronteira do Mercosul.

Aos 23 dias do mês de outubro de 2007, reuniram-se na Sala de Atos do Ministério da Educação, representantes do Ministério da Educação e do Movimento Pró-Universidade Pública e Popular e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-RS, cujo objetivo era definir o cronograma e as estratégias de elaboração do projeto para a implantação da Universidade Federal da Mesorregião Grande Fronteira do

Mercosul. O grupo de pessoas que representou o Movimento junto ao Ministério da Educação era composto por:

- Altemir Tortelli – Coordenador Geral da FETRAF-SUL;
- Elton Scapini – Professor e Assessor Parlamentar; RS
- Luciane Carminatti – Professora e Assessora Parlamentar; SC
- Jaci Poli – Assessor – Sudoeste do Paraná
- Zeferino Perin – Fórum da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul
- Marlene Stochero – Região Missões do RS
- Airtón Fontana – Professor e Prefeito de Guaraciaba SC
- Dom Orlando Dotti – Bispo de Vacaria RS
- Elemar Cezimbra – Via Campesina
- Maria Andréia Maciel Nerling – Via Campesina
- Alexandra Borba da Silva – Movimento Estudantil.

Após todas as apresentações, o Secretário de Educação, Ronaldo Mota resgatou as questões gerais do encontro, citou o Artigo 207 da Constituição Brasileira, inclusive no que concerne à autonomia de uma universidade, as demandas locais e regionais, os preceitos básicos que caracterizam uma universidade e suas atividades acadêmicas de natureza complementar, sua estrutura *multicampi*, atendendo a três estados da região sul do Brasil, sendo que a reitoria estará sediada em um dos estados, preferencialmente no Oeste de Santa Catarina e haverá mais um campus em cada um dos outros dois estados – Norte do Rio Grande do Sul e Sudoeste do Paraná, com projeto inicial para 14 cursos e expansão para 30. O estado sede terá seis cursos e quatro cursos nos outros dois e quanto ao suporte incondicional do MEC

durante todo o processo. Em seguida, abriu espaço para o Movimento apresentar suas expectativas.

Em nome do grupo de trabalho do Movimento representado pelo senhor Elton Scapini apresentou ao MEC todos os documentos, estudos e sugestões do perfil da nova Instituição. O Secretário de Educação, Ronaldo Mota assistiu a toda a apresentação e fez elogios quanto à organização e o avançado nível do perfil acadêmico da nova universidade. Dentre outros detalhes, foram expostas as diretrizes e critérios para a localização da nova universidade. Destacou-se entre as diretrizes para a localização a estrutura *multicampi*, que atenda aos três Estados da Região Sul nos limites da Mesorregião e seu entorno; agricultura familiar e camponesa e suas organizações sociais; regiões mais carentes de instrumentos públicos federais na área do ensino superior e distantes das atuais universidades federais da Região Sul; *campi* geograficamente centrais na mesorregião, com facilidade de acesso aos estudantes.

A diretora do Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior, complementou que as cidades candidatas terão de atender a três critérios básicos: ser polo na região, estar em área central e oferecer contrapartida compatível com o projeto do MEC, seja ela a doação de um prédio, terreno ou em forma de recursos concretos, lembrando que não poderá existir 'embaraços de natureza jurídica'. No momento também não há palpites sobre a questão orçamentária a ser disponibilizada para a implantação da instituição, uma vez que este não é o foco do momento, pois tudo depende dos cursos escolhidos, dos profissionais que serão utilizados etc.

Quanto aos demais procedimentos, a professora Maria Ieda adiantou que caso os trâmites do processo seja tranquilo, há grandes possibilidades de os primeiros cursos operarem no segundo semestre de 2009. Explicou que, depois de concluído, o projeto seguirá para o Ministério do Planejamento e Gestão e para a Casa Civil. Depois da análise do governo federal, seguirá para votação no Congresso Nacional.

Além disto, foi sugerido pela Prof^a Ieda que fossem definidos dois subgrupos para trabalhar questões como – o motivo da criação de uma universidade na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, exposição de motivos completa, a localização exata da universidade, estrutura acadêmica, os desafios encontrados, a vocação, as áreas temáticas, definição dos 14 cursos, as linhas gerais das atividades de ensino, pesquisa e extensão e suas áreas de atuação e outros fatores preponderantes que servirão de subsídios para a segunda reunião.

A reunião contou com a presença de mais de 30 participantes, sendo técnicos da equipe de Ensino Superior do MEC, além de representantes da Universidade Federal de Santa Maria e da Federal de Santa Catarina, as quais contribuirão na elaboração do projeto. O Grupo de Trabalho conjunto com o MEC se reunirá novamente no dia 23 de novembro de 2007, em Santa Maria e Florianópolis (SC), no final de janeiro de 2008, a fim de avançar nas discussões da nova universidade. A análise vai apontar se a nova federal terá um perfil específico ou contemplará todas as áreas do conhecimento. A terceira e última reunião sobre o projeto ocorrerá em Brasília. A previsão é que o primeiro vestibular na futura universidade deverá ser realizado no primeiro semestre de 2009. A primeira formatura será no final de 2012.

A reunião foi encerrada às 17 horas após todas as providências e procedimentos desempenhados.

ANEXO 2: Cópia da portaria de criação do grupo de trabalho**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****PORTARIA Nº 948, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2007**

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, resolve:

Art.1º Fica instituída a Comissão de Projeto da futura Universidade Federal da Fronteira Sul, integrada pelos professores Dalvan José Reinert, Marcos Laffin, Aírton Fontana, Alexandra Borba da Silva, Altemir Tortelli, Armênio Bello Schmidt, Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Carlos Alberto Caretta, Dom Orlando Dotti, Elemar Cezimbra, Gelson Albuquerque, Helton Scapini, Jaci Poli, João Carlos Denardin, Lúcia Helena Corrêa Lenzi, Luciane Maria Carmenatti, Márcio Alexandre Barbosa Lima, Marcos Aurélio de Souza Brito, Maria Andréia Maciel Nerling, Marlene Stochero, Verônica Cardoso Pessoa de Carvalho e Zeferino Perin, sob a coordenação dos dois primeiros.

Art.2º Compete à Comissão de Projeto: Elaborar, no prazo de 90 (noventa) dias, projeto de organização da instituição, no que se refere a pessoal, instalações e programas de formação de implantação da futura Universidade Federal da Fronteira Sul.

Art.3º A Comissão de Projeto será instalada no Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior da Secretaria de Educação Superior - SESu, que proporcionará o necessário apoio institucional.

Art.4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

RONALDO MOTA