

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ DE SOUZA NETO

**A UNIVERSIDADE ORNITORRINCO: DA SUBVERSÃO INCIPIENTE À
SUBMISSÃO CONSISTENTE**

São Paulo-SP

2014

JOSÉ DE SOUZA NETO

**A UNIVERSIDADE ORNITORRINCO: DA SUBVERSÃO INCIPIENTE À
SUBMISSÃO CONSISTENTE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo-SP

2014

Souza Neto, José de.

A universidade ornitorrinco: da subversão incipiente à submissão consistente./ José de Souza Neto. 2014.

162 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Universidade. 2. Expansão. 3. Capital. 4. Capitalismo.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho - UNINOVE

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza - UNINOVE

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo - UNINOVE

Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi - FAE/UNICAMP

Profa. Dra. Celia Maria Haas - UNICID

Prof. Dr. José Eustáquio Romão – Diretor do PPGE

São Paulo, SP 19 de Novembro de 2014

Dedicatória

Dedico essa tese de doutorado aos meus pais Aylton e Anita que em vida sempre foram meus verdadeiros orientados e credores dos meus êxitos mesmo diante dos obstáculos a mim impostos, as minhas irmãs Darlene e Izabel e a minha querida e amada esposa Ana Paula, pelo incentivo, carinho, companheirismo e compreensão nos momentos de dificuldades e angústias, e a todos o meu carinho pela dedicação mediante esforços para que este trabalho se realizasse.

Agradecimentos

À colaboração de inúmeras pessoas, direta ou indiretamente, foi fundamental para este trabalho. Impossível registrar os credores da minha dívida intelectual, afetiva, emocional.

Ela começou antes mesmo de eu iniciar este trabalho e intensificou-se a cada hora pela compreensão, paciência e colaboração de todo tipo. Contudo, quero externar alguns agradecimentos às pessoas especiais que passaram por minha trajetória de vida. Em particular agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho pela disposição, pelo estímulo e pela precisa orientação que me ajudaram a produzir, mais do que uma análise, uma vivência do mundo e também por não colocar-me nunca em situação constrangedora;

Ao amigo Marion Machado Cunha pelos estímulos e pelas críticas construtivas, bem como, pelas sugestões e indicações bibliográficas;

À querida professora Ivanise Monfredini pelas dicas e orientações em parte dos percursos do doutorado;

Ao amigo Saidy Kotubo de Souza, pelas inúmeras vezes que colaborou auxiliando-me na captura de dados para a execução da pesquisa;

Aos meus irmãos: Luis, Ailton José e Carlos César que sempre me incentivaram e compartilharam comigo as preocupações que fazem parte da elaboração e processo de um trabalho;

Ao meu sobrinho Thiago Willian de Souza pela elaboração das ilustrações;

E ao sobrinho Raphael de Souza D'Eugenio pelos reparos e configurações técnicas computacional;

À amiga Fernanda Spenazzato Seger pelas dicas, sugestões e correções;

À Ana Paula Raffaine e família meu agradecimento pelo acolhimento em sua casa, minha permanência nos estudos na cidade de São Paulo-SP.

RESUMO

A UNIVERSIDADE ORNITORRINCO: DA SUBVERSÃO INCIPIENTE À SUBMISSÃO CONSISTENTE

O objeto de estudo dessa Tese é o processo de criação e expansão da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no período de 1985 a 2013. As questões centrais para o aprofundamento desse estudo são as seguintes: Quais as especificidades da UNEMAT, em meio ao processo de expansão do ensino superior, ocorridas após os anos de 1990? Quais as razões que desencadearam o processo de expansão da UNEMAT? Quais motivos fizeram com que o modelo tradicional prevalecesse em detrimento da proposta inicial? A Tese tem sua ancoragem teórico-metodológica na concepção marxista, o que a qualifica com produto da pesquisa qualitativa. Na exposição, dividimos esse processo em duas etapas distintas: a primeira etapa, compreendida entre os anos de 1985 a 1996 e, a segunda, de 2000 a 2013, que explicitam estágios distintos de expansão da UNEMAT. A realização da pesquisa requereu a análise prévia de fatos e acontecimentos históricos relacionados à materialidade do ensino superior estadual, mediada por combinações de expansão e improvisos. Os resultados obtidos revelam uma Universidade que se assemelha a um ornitorrinco. A pesquisa mostra que ao longo de sua trajetória, a UNEMAT, pode experimentar-se no novo sem romper com as deficiências do processo de expansão. Ela não se constituiu em excelência por tradição e muito menos por inovação.

Palavras-chave: Universidade; Expansão; Ornitorrinco.

ABSTRACT

THE PLATYPUS UNIVERSITY: FROM INCIPIENT SUBVERSION TO CONSISTENT SUBMISSION

The object of study of this thesis is the process of creating and expansion of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), from 1985 to 2013. The main questions to the deepening of this study are the following: What are the specificities of UNEMAT, in a higher education expansion process occurred after the 1990s? What are the reasons that triggered the UNEMAT expansion process? What reasons made the traditional model to prevail in detriment of the initial proposal? The thesis has its theoretical - methodological basis on the Marxist theory, qualifying it as a result of the qualitative research. We divided this process in two different stages for the presentation: the first stage, between 1985 and 1996, and the second stage, from 2000 to 2013, that explain different stages of the UNEMAT expansion. The research required the previous analysis of the facts and historical events related to materiality of the state higher education, mediated by a combination of expansion and improvisations. The results show a University that looks like a platypus. The research reveals that the UNEMAT throughout its history, tried out new things without breaking up with the expansion process deficiencies. It has not constituted in excellence by tradition and much less by innovation.

Keywords: University; Expansion; Platypus.

RESUMEN

LA UNIVERSIDAD DE ORNITORRINCO: LA SUBVERSIÓN INCIPIENTE Y LA SUMISIÓN CONSISTENTE

El objeto de estudio de esta tesis es el proceso de creación y expansión de la universidad del estado de Mato Grosso (UNEMAT), en el período de 1985 a 2013. Las cuestiones centrales para la profundización de este estudio son las siguientes: Cuáles son las especificaciones de la UNEMAT en medio del proceso de expansión de educación superior ocurridas después de los años de 1990.? Cuáles son las razones que desencadenaron el proceso de expansión de la UNEMAT? Cuáles motivos hicieron que el modelo tradicional prevaleciese en detrimento de la propuesta inicial?.La tesis tiene su apoyo teórico- metodológico en la concepción marxista, lo que la califica como producto de la investigación cualitativa. En la exposición dividimos ese proceso en dos etapas distintas:la primera etapa comprendida entre los años 1985 a 1996 y la segunda del 2000 al 2013, que explican etapas distintas de la expansión de la UNEMAT. La realización de la investigación requiere un análisis previo de hechos y acontecimientos históricos relacionados a la materialidad de la educación superior estatal, mediada por combinaciones de expansión e improvisos. Los resultados obtenidos revelan una Universidad que se asemeja a un ornitorrinco. La investigación muestra que a lo largo de su trayectoria, la UNEMAT puede probar lo nuevo sin romper con las deficiencias del proceso de expansión. Ella no se constituyó en excelencia por tradición y mucho menos por innovación.

Palabras Claves: Universidad; Expansión; Ornitorrinco.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABC PAULISTA Cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano localizadas na região metropolitana de São Paulo

ADM Brasil produtos, empresa do ramo do Agronegócio

ADUNEMAT Associação dos Docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso

AI5 Ato Institucional n 5

ANDES Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANEL Agência Nacional de Energia

ANATEL Agência Nacional de Telecomunicação

BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM Banco Mundial

BUNGE Sobrenome do fundador da empresa (Johannpeter G. Bunge), que atua no ramo do agronegócio

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CARGILL Empresa que atua no ramo do agronegócio

C. E. E. Conselho Estadual de Educação

CEPAR Comissão Permanente de Acompanhamento da Regularização da UNEMAT

CESUT Centro de ensino Superior de Tangará da Serra

C&T Ciência e Tecnologia

C. F. E. Conselho Federal de Educação

C. N. E. Conselho Nacional

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUNI Conselho Universitário/UNEMAT

CONED Congresso Nacional de Educação

CONEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UNEMAT

COVEST Diretoria de Concursos e Vestibulares

CPI Comissão Parlamentar de Inquérito

DINTER Doutorado Interinstitucional

DREC Delegacia Regional de Educação

ECO 92 Conferência Mundial do Meio Ambiente – Rio de Janeiro 1992

ENC Exame Nacional de Cursos

EUA Estados Unidos da América

FAESP Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual

FAPEMAT Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FCESC Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

FCUC Fundação Centro Universitário de Cáceres

FESMAT Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

FIDPEX Fundo Institucional de Desenvolvimento da Pesquisa e Extensão

FIMC Fundo de Investimento Multicampi

FMI Fundo Monetário Internacional

GPCs Grupos de Produção Científica

GTAR Grupo Tarefa de Apoio para Regularização da Unemat

ICMS Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IES Instituição de Ensino Superior

IESC Instituto de Ensino Superior de Cáceres

IF Instituto Federal

Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPA Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia

IPVA Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO Lei de Diretrizes Orçamentária

MARE Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC Ministério da Educação

MINTER Mestrado Interinstitucional

OMC Organização Mundial do Comércio

ONG Organização Não Governamental

OSCIP Organização Social Civil de Interesse Pública

PADES Programa de Atendimento as Demanda do Ensino Superior

PCCS Plano de Cargo Carreira e Salário

PCNs Planos Curriculares Nacionais

PDE Plano Desenvolvimento da Educação

PEC Projeto de Emenda Constitucional

PFL Partido da Frente Liberal

PL Projeto de Lei

PMDB Partido Movimento Democrático Brasileiro

PNE Plano Nacional da Educação

PP Partido Progressista

PPPs Parcerias Público Privadas

ProUni Programa Universidade para Todos

SAD Secretaria de Administração

SECITEC Secretaria de Ciência e Tecnologia

SECITES Secretaria de Ciência e Tecnologia de Ensino Superior

SEDUC Secretaria de Educação e Cultura

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNE Sistema Nacional de Educação

STE Supremo Tribunal Eleitoral

STF Supremo Tribunal Federal

TCE Tribunal de Contas do Estado

TIDE Tempo Integral de Dedicação Exclusiva

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UnB Universidade de Brasília

UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso

UNED União de Ensino Superior de Diamantino

Unicamp Universidade Estadual de Campinas

UNINOVA Universidade de Nova Mutum

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

URSS União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expansão da UNEMAT: 1978- 1999	31
Quadro 2 – Vinte e um novos cursos UNEMAT – 2001.....	43
Quadro 3 – Expansão UNEMAT 2006	45
Quadro 4 – Expansão UNEMAT 2012	46
Quadro 5 – Evolução do PIB nos setores econômico do Estado de Mato Grosso	127
Quadro 6 – de evolução populacional no Estado de Mato Grosso.....	128

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa da primeira expansão FCESC: 1990 –1991.....	29
Ilustração 2 – Mapa da segunda expansão UNEMAT: 1994-1997	38
Ilustração 3 – Mapa da terceira expansão da UNEMAT: 2003 – 2013.....	47
Ilustração 4 – Mapa atuação da UNEMAT com <i>campi</i> , núcleos e polos em 2011	47
Ilustração 5 – Organograma do I Congresso -1996.....	116

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 – Evolução orçamentária UNEMAT – 1994 a 2014	126
Tabela 2 – Evolução da arrecadação do Estado de Mato Grosso entre 2002 a 2010.	126
Gráfico 1 – Crescimento de número de vagas no ensino superior público e privado do Brasil: de 2003 a 2010.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1	24
A ORIGEM E A EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	24
1.1 Criação da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC) em 1989: um passo para formação da UNEMAT	26
1.2 Núcleo Pedagógico de Alta Floresta	29
1.3 Núcleo Pedagógico Alto Araguaia	30
1.4 Núcleo Pedagógico de Pontes e Lacerda	30
1.5 Núcleo Pedagógico de Nova Xavantina	30
1.6 Núcleos Pedagógicos de Luciara	30
1.7 A Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso e seu caráter transitório: o papel das Parceladas	32
1.8 Nasce a Universidade do Estado de Mato Grosso	35
1.9 I Congresso Universitário: balanços e formulações	40
1.10 UNEMAT: Segunda fase de expansão	43
1.11 Gestão Taisir M. Karin de 2002 a 2010	44
1.12 A recente expansão	46
CAPÍTULO 2	49
A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO FRENTE ÀS NOVAS NECESSIDADES DO CAPITAL	49
2.1 Década de 1990: debates sobre a implantação das políticas educacionais.....	56
2.2 Repercussões sobre o debate e interesses da Reforma Universitária nos anos 1990	58
2.3 O governo FHC e o marco regulatório da Educação.....	60
2.4 O impacto de documentos de organismos internacionais nas políticas de Ensino Superior no Brasil.....	64

2.5 A legislação educacional no governo FHC	69
2.6 A legislação e as modalidades de Ensino Superior	78
2.7 Modalidade das IES.....	80
2.8 Universidades	81
2.9 Centros universitários	81
2.10 Faculdades integradas.....	82
2.11 Governo Lula: Continuidade da reestruturação Universitária no Brasil.	82
2.11.1 Legislação do Ensino Superior no Governo Lula.....	82
2.12 Governo Dilma Rousseff e a política de Ensino Superior.....	85
CAPÍTULO 3	88
O CONGRESSO E SUAS TESES: PERSONALISMO E DISPUTAS.....	88
3.1 Tese da reitoria: questões de sua centralidade.....	89
3.1.1 A concepção do processo de formação	91
3.1.2 Estrutura e característica do processo formativo profissionalizante	92
3.1.2.1 Proposta da área de Educação	93
3.1.2.2 A proposta da área ambiental.	95
3.1.2.2.1 Proposta de oferta de cursos na área ambiental.....	98
3.1.2.3 Proposta dos Cursos da Área de Sociais Aplicada	98
3.1.3 Ciclo básico	99
3.1.4 Ciclo Específico.....	99
3.1.5 Grupo de Produção Científica (GPC).....	101
3.1.6 Proposta de Licenciatura Plena Parceladas	102
3.1.6.1 Concepção do projeto de licenciatura plena parceladas	102
3.1.6.2 Estrutura curricular	103
3.1.6.3 Formação Fundamental Básica.....	104
3.1.6.4 Formação Específica.....	104

3.1.7 Proposta de Escola de Aplicação.....	105
3.1.8 Dimensões gerais organizativas.....	106
3.2 I CONGRESSO UNIVERSITÁRIO: TESES EM DISPUTAS	107
3.2.1 I Congresso Universitário.....	107
3.2.2 Síntese do texto final do I congresso Universitário da UNEMAT.	107
4.2.3 Comunicação e cultura	113
CAPÍTULO 4	122
A UNEMAT E O ORNITORRINCO: NOVA EXPANSÃO.....	122
4.1 O Adensamento do Ornitorrinco: as gestões da UNEMAT	131
4.1.1 Gestão do Professor Arno Rieder: 1998 a 2002	131
4.1.2 A Gestão Taisir Karin e as denúncias: 2003 a 2010.....	135
4.10 Estado, UNEMAT e as relações política externam e institucionais:	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	160

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o resultado de pesquisa de doutorado que teve por objetivo compreender o processo de criação e expansão da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Algumas teses, dissertações e livros tiveram como objeto de estudo o tema por abordado nesta Tese. Dentre eles, pode-se mencionar Marion M. Cunha (2010), que analisou o processo de implantação do núcleo pedagógico da UNEMAT, em Sinop, sobre o prisma da luta dos professores migrantes em realizar, mediante a forte oposição da classe dominante local, ligada, sobretudo, a questão imobiliária, que não desejava a existência de uma instituição pública de ensino superior naquela cidade. Na obra de Neusa Zattar (2008) há uma reminiscência, descritiva e factual, do processo histórico do surgimento da UNEMAT. Na dissertação de Iraci A. Medeiros (2013) se desenvolvem relatos das experiências democráticas da UNEMAT, principalmente ao incluir setores minoritários da sociedade, como os negros e os índios, observando as demandas articuladas pelos movimentos sociais. No livro de Dorílio (1977), intitulada “Universidade, o fazejamento”, o autor relata a implantação da universidade no Estado de Mato Grosso, mais especificamente a criação da UFMT, Universidade Federal do Mato Grosso, em Cuiabá, no ano de 1970.

Acredita-se que as contribuições em torno desse tema devam visar, entre outras coisas, circunscrever a pesquisa por meio de embasamento teórico e crítico, buscando os nexos entre os elementos históricos, de forma histórico-dialética, como foi à tese de Marion Machado Cunha. Os demais textos guardam sua importância, ao que parece, no campo da factualidade.

Assim, o objetivo de pesquisa consistiu em compreender o processo de criação (sobretudo depois da estadualização do IESC) e a expansão da UNEMAT, em duas etapas distintas. A primeira compreendida entre os anos de 1985-1996. No ano de 1996, ocorreu o I Congresso Universitário trazendo em seu bojo a necessidade de uma nova expansão, que ocorrerá somente a partir dos anos 2000. O Congresso representou a vontade coletiva de em se construir uma universidade diferente. E o segundo momento ocorrido entre os anos de 2000 a 2013, etapa em que a Universidade avança, mas combinados com as improvisações para atender a nova demanda.

Ao propor a pesquisa foi preciso sublinhar e entender que os homens estão em relações ativas e complexas, como assinalou Gramsci (2004, p. 413, v.1). É inegável que os homens são também políticos, capazes de imprimir no campo de suas relações dimensões que não se subjugam unicamente ao econômico. Isso se dá em função do movimento geral e particular das contradições entre capital e trabalho. O estado de Mato Grosso tem sua história, desde a

década de 1990, conectada ao movimento geral da mercantilização das instâncias da vida, com função de desmonte das organizações dos trabalhadores e seus direitos, bem como, a reestruturação do Estado orientado pela política neoliberal, com objetivo de ampliação não só da taxa lucro, mas de impor o mercado como um absoluto inquestionável. Por outro lado, o Estado de Mato Grosso, em função do processo colonizatório, que se intensifica no período militar (1964), produziu especificidades históricas que não se traduzem como reflexos puros do movimento geral do capital.

Assim, quando se abstrai a efetividade do real (MARX, 2003), temos de localizar e apreender os projetos distintos das classes sociais distintas. É inegável apreender quais são as relações políticas que atravessam os sujeitos políticos no universo de suas manifestações e incidem na luta pelo ensino superior.

A história que se realiza no Mato Grosso se conduz pelas lutas políticas e econômicas, por exemplo, entre a expansão do agronegócio mato-grossense, forjada com base na apropriação de terras em conjunto com as ações de empresas colonizadoras, sob a tutela do Estado para subsidiar o capital e sua acumulação, e as dos movimentos dos sem-terra, movimento dos sindicatos dos trabalhadores, da luta pela manutenção das condições de vida de diversos grupos sociais, como ribeirinhos, pequenos produtores, pescadores, indígenas entre outros. É evidente que o espaço de lutas analisado nesta Tese incide nos espaços pertinentes ao ensino superior, mais especificamente na Universidade do Estado de Mato Grosso, revelando movimentos contraditórios a cada novo estágio de seu desenvolvimento.

Por isso, os conceitos e categorias utilizados para pensar a construção do objeto de pesquisa produzem-se na conexão com o pensamento marxista, necessariamente ligado a Marx, Engels, Gramsci, Mészáros, Francisco de Oliveira.

Ao propor essa discussão para o Ensino Superior pretende-se entender as mediações que acabam se produzindo na expansão do ensino no Estado de Mato Grosso, na tentativa de entender a UNEMAT em seu novo estágio, tanto em sua forma geral, como da particularidade vigente em Mato Grosso.

Com isso, fez-se necessário problematizar o objeto de pesquisa. Assim sendo, o problema que orientou essa pesquisa pode ser posto desta forma: Qual a especificidade da UNEMAT no processo de expansão da educação superior em Mato Grosso após a década de 1990?

Essa questão pode ser desdobrada em várias outras: em que condições históricas são construídas os dois projetos de Universidade, a Universidade em potencial e a Universidade possível? Quais as razões que levaram ao processo de expansão nos dois momentos distintos,

o primeiro momento de 1985 a 1996 e o segundo de 2000 a 2013? Que papel a UNEMAT vem cumprindo quanto a sua inscrição como instituição de ensino superior estadual?

Assim, para a melhor compreensão e elaboração da hipótese fez-se necessário uma breve contextualização de possibilidades e suas reais condições. Neste sentido, há movimentos contraditórios que se produziram e vivificaram em seus processos de expansão: de um vácuo institucional a uma composição de adaptações e improvisações. Temos uma Universidade em potencial e uma Universidade real que não se revela pelo seu processo de expansão. A primeira voltada para formação de professores, apresentando-se subversiva, a segunda sob a perspectiva de cursos de bacharelados, para usufruir do *status* institucional de ensino superior estadual. Dos movimentos distintos e combinados, seguiu ampliando-se, sem romper com sua fragilidade pautada na adaptação e improvisação. A improvisação, como diz Cunha (2010), denota um campo de contradições específicas e particulares da UNEMAT.

Com isso, a hipótese que orientou a pesquisa foi a seguinte: as relações institucionais da UNEMAT, nos vários momentos de expansão, evoluindo-se para materializar o *status* de ensino superior estadual, no campo das relações internas e externas, a configurou como uma instituição sem excelência e sem inovação.

No intuito de aprimorar a pesquisa aqui proposta acredita-se que seja fundamental elencar os objetivos. Neste sentido, o objetivo geral consistiu em compreender e analisar o processo de criação e expansão do ensino superior estadual, com ênfase na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), entre os anos de 1985 e 2013. Os objetivos específicos podem ser assim elencados:

Analisar a criação e a expansão da UNEMAT, no estado de Mato Grosso e sua conexão histórica com as relações de poder econômico e político; Compreender os elementos que desencadearam o processo de criação da UNEMAT; Estudar os elementos constitutivos que geraram o primeiro processo de expansão da UNEMAT; Analisar os elementos que deram embasamento a ações do fazer a Universidade; Investigar quais elementos compõe as relações institucionais e interpessoais nos vários momentos históricos da Instituição UNEMAT; Analisar sob que bases históricas foram e são produzidas as relações de poder em função (ou em torno) da UNEMAT, no estado de Mato Grosso; Entender quais são os resultados produzidos ao longo do percurso histórico que repercutem no momento presente.

Para estudar as relações/ações dos movimentos articulados em cada momento histórico e suas configurações de organização e projetos, utilizou-se de documentos oficiais, jornais, revistas, projetos político pedagógico de cursos, relatórios, ofícios, requerimentos, resoluções,

instrução normativa, estatutos, entrevistas e informações capazes de oportunizar o “descortinamento” da realidade a qual se propõe pesquisar.

O campo empírico foi organizado a partir das cidades que concentraram a expansão do ensino superior, como Cáceres e Sinop, bem como demais localidades em que existe um *Campus* da Universidade do Estado de Mato Grosso, tomando como referência temporal os anos de 1985 a 2013.

Quanto ao método de ancoragem do objeto adotou-se a concepção dialético-histórica (MARX, 2003; 1989), como necessidade de apreensão, abstração e exposição do real, orientando para entender os fenômenos sociais como um processo de conservação/superação de diversas mediações históricas e de conflitos antagônicos quanto ao ensino superior.

Dessa concepção, cabem mais algumas considerações: o princípio orientador dialético da história funda-se em Marx. Há nessa orientação não apenas uma escolha, mas uma decisão por abordagem do objeto e a compreensão histórica em processo. Marx, no livro *A contribuição da Crítica da Economia Política*, no capítulo *O método da economia Política*, apresenta sua descoberta prioritária: “do todo caótico para o todo pensando”. A realidade não se apresenta sem mediações e sem o esforço da abstração para apreendê-la. A abstração do “todo caótico” para o “concreto pensando” permite circunscrever as diversas “mediações” e a “totalidade de determinações”: a “unidade da diversidade” (2003, p. 247-248).

Ainda sob essa dimensão, Cunha, na defesa da concepção dialético-histórica do marxismo, enfatiza que “o compromisso científico do marxismo com as bases reais dos homens tem implicações sobre que humano estamos pensando e qual é sua objetividade na história” (2010, p. 27). Ainda segue o autor: “O seu valor está justamente em fornecer instrumentos filosóficos e teóricos fundamentais não só para explicações acerca da realidade, mas para o campo da prática” (2010, p. 27). Essa leitura se inscreve nas teses “*Ad Feuerbach*”, especialmente a segunda, a terceira e a quarta: da “prática” como critério de verdade (MARX; ENGELS, 2007a, p.537 – 538). Essa opção diz respeito à pesquisa qualitativa sob a vertente marxista.

E dessa decisão, realizou-se entrevistas (APÊNDICE A) com nove professores, sendo gestores e professores, que somente desenvolveram as atividades inerentes à função docente. As entrevistas seguiram um roteiro (APÊNDICE B) semiestruturado (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto às entrevistas foram usadas somente aquelas que expressassem a empiria reveladora dos processos de expansão da UNEMAT e que orientasse a perspectiva síntese do objeto de pesquisa. Por isso, no conjunto da exposição da Tese nem todas as entrevistados foram apresentadas. Teve-se o cuidado de orientar para os momentos (fragmentos)

necessários do fazer a UNEMAT para o processo categorização empírica. Disso interessa não a “carga empírica” coletada, mas, de acordo com Gramsci (2004, p. 94, v.1), a elaboração crítica do vivido histórico.

A exposição dos resultados da pesquisa está organizada da seguinte forma. O primeiro capítulo consiste em descrever o percurso histórico da UNEMAT. Na parte inicial deste capítulo, expõe-se o contexto em que ocorreu o primeiro processo de expansão da Fundação Centro Universitário de Cáceres (FCESC), passando pela breve criação e atuação da Fundação de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso (FESMAT) e abrangendo os anos iniciais da recém-criada UNEMAT.

O segundo capítulo apresenta-se as dimensões do Estado sob o ápice do neoliberalismo e as reformas que implicaram e se conjugaram no Brasil e no campo da divisão internacional do trabalho, subsidiando a compreensão da lógica produtiva do capital em sua nova fase de acumulação e de exploração do trabalho. Nesta direção, apontam-se as investidas dos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na reestruturação do Estado no âmbito da lógica do Capital. Este capítulo expõe os vários mecanismos jurídicos e/ou dispositivos legais como, Decretos, Emendas Constitucionais, resoluções Leis e pareceres, que alicerçam ações neoliberais e as implicações desses mecanismos no ensino superior brasileiro.

No terceiro, denominado O Congresso e suas teses: personalismo e disputas, prioriza a UNEMAT quanto ao I Congresso, no qual rivalizaram as teses da reitoria, na vertente do professor Carlos Alberto Reys Maldonado, e a tese da Associação dos Docentes da UNEMAT (ADUNEMAT). As disputas das teses se efetivaram por um personalismo. Esse conflito representava os reflexos “do vácuo institucional”. O I Congresso ocorreu pela força da história de a Universidade construir caminhos para materializar o papel institucional de ensino superior estadual, na mesma vertente empreender novas configurações para o funcionamento, organização e estrutura. Com efeito, o personalismo mediou os debates figurado nas teses (reitoria e ADUNEMAT) e que impediram conexões com as razões históricas e suas contradições particulares da Instituição. Neste capítulo, ainda, tece-se o tensionamento que tornaram o I Congresso especial: um “divisor de águas”, que resultará no segundo processo de expansão a partir dos anos 2000. Contudo, mesmo sob a aparência do personalismo, que se vigorava, havia o consenso de elevar a Instituição a outro estágio de expansão. Ainda, para subsidiar a leitura das efervescências entre a forma e o conteúdo, decidiu-se apresentar as teses em disputas, quanto às concepções, às diretrizes e às proposições das teses da reitoria e ADUNEMAT.

No capítulo final do desenvolvimento, o quarto, A UNEMAT e o ornitorrinco¹: nova expansão, tem dois movimentos necessários: explicitar um *continuum* da UNEMAT de seu processo a partir dos anos 2000 e o atual estágio. Necessariamente, a segunda expansão é o foco central desta Tese. Neste capítulo é o momento pelo qual o fundamento do objeto de tese emerge: a combinação de velhas dimensões com novas exigências, que dão a UNEMAT sua dimensão ornitorrinco, de uma “evolução” institucional de adaptação.

Neste momento são analisados os resultados da pesquisa de modo a permitir ao leitor os entrelaçamentos dos fatos e acontecimentos do percurso histórico da UNEMAT, tendo como preocupação dar sentido ou nexos aos dados compilados durante a elaboração do estudo. Entre as várias considerações feitas, acredita-se que a tese central da pesquisa incida no fato de que a Universidade do Estado de Mato Grosso ter se tornado uma Universidade Ornitorrinco, em que seu perfil ou caráter institucional fica difuso, não se configurando nem em uma Universidade alternativa subversiva, como era a proposta inicial, nem uma universidade aos moldes tradicionais. Mas, ao longo de sua trajetória, a UNEMAT adaptou-se.

¹ Esse conceito é tratado por Francisco de Oliveira na obra *Crítica à razão dualista – ornitorrinco*. Inclusive está apresentado na obra a caracterização do ornitorrinco, assim apresentado: “**Ornitorrinco** – s.m (do gr. *Ornis*, *ornithos*. Ave+*Rhynchos*. Bico.) *Ornithorhynchus anatinus*. Mamífero monotremo, da subclasse dos prototérios, adaptado à vida aquática. Alcança 40 cm de comprimento. Tem bico córneo, semelhante ao bico de pato, pés espalmados e rabo chato. É ovíparo. Ocorre na Austrália e na Tasmânia. (Família dos ornitorrinquídeos). Encicl. O ornitorrinco vive em lagos e rios, na margem dos quais escava tocas que se abrem dentro d’água. Os filhotes alimentam-se lambendo o leite que escorre nos pêlos peitorais da mãe, pois esta não apresenta mamas. O macho tem um esporão venenoso nas patas posteriores. Este animal conserva certas características reptilianas, principalmente uma homeotermia imperfeita. (Grande Enciclopédia Larousse Cultural. vol. 18. São Paulo, Nova Cultural, 1998) (2003, p. 123). Essa caracterização serviu de base orientativa para apreender a UNEMAT em seu atual estágio. Do Francisco de Oliveira, o ornitorrinco figura como um movimento “atraso e moderno” que estão combinados e articulados (orgânicos). Esse conceito foi tratado no capítulo 4.

CAPÍTULO 1

A ORIGEM E A EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Neste capítulo tenciona-se apresentar as primeiras aproximações ao objeto de tese, entendendo que esse caminho permite orientar compreensões que resultem na apreensão da complexidade dos movimentos históricos da UNEMAT. Esta instituição está marcada por dois momentos. O primeiro está relacionado com o de criação e implantação e outro de expansão. O primeiro período inicia-se em 1985 e vai até 1996. O segundo refere-se ao período de 1996 a 2013. Este segundo movimento embora ligado ao primeiro produz-se em uma recombinação distinta das ações institucionais da Universidade que até então vinham sendo desenvolvidas. A questão a ser sublinhada é a dimensão como uma unidade com diferenciações históricas, mas que ultrapassam os momentos particulares de sua criação e de sua expansão. Vistos isoladamente é um resultado, apreendidos no seu movimento de totalidade configura-se como um “todo² dialético estruturado” (KOSIK, 2002, p. 44).

Sem cair em um reducionismo voraz e tampouco afastar da totalidade em que os dados e os fatos desconexos se apresentam em um primeiro momento, antes da junção e interpretação do real, cabe situar o Estado de Mato Grosso. Desde o período colonial e persistindo até fins da década de 1960 do século XX, o atual Estado de Mato Grosso concentrava sua população e a economia de subsistência majoritariamente nas regiões Sul e sudoeste (PICOLI, 2006). Porém, a partir da década de 1970, em meio ao governo ditatorial, o espaço territorial do centro–norte do país passa a ser pauta da agenda geopolítica da união, sob o lema “Integrar para não entregar”. No caso específico do Estado de Mato Grosso vastas áreas territoriais foram concedidas a empresários do ramo imobiliário³ e fortemente ligados ao *staff* do governo ditatorial. De maneira geral, esses empresários implantaram nos territórios

² Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são atamos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião à realidade saia constituída – se são entendidas como partes estruturais do todo. (KOSIK, 2002, p. 44).

³ Sobre o processo colonizatório público e privado, considerando a expansão e interiorização do capital, Cunha em sua revisão de literatura, destaca: “Para a concretização da colonização foram desenvolvidos vários projetos que contavam com participação direta dos grupos econômicos capitalista nacionais e internacionais e o governo militar, principalmente a partir da década de 1960, através de diversas táticas: a) expropriações e expulsões de pequenos agricultores e de indígenas das terras que ocupavam pelo uso da violência privada (formação de milícias armadas a serviço de fazendeiros e empresas privadas, conhecidos como “jagunços”) e institucional – esta representada pelos órgãos oficiais do Estado; b) regularização de terras “pilhadas” e públicas em benefício de grupos econômicos, mediante parcerias “oficiais” e legais com o governo federal; c) incentivos financeiros e fiscais aos grupos capitalistas; d) criação de órgãos governamentais para priorizar e apoiar projetos de investimento de capitais; e) criar condições de existência de trabalhadores assalariados (RIBEIRO, 1987; PICOLI, 2006). (2010, p.55).

concedidos o modelo de Colonização Cidade – Empresas, cujos objetivos iniciais eram “vender” o sonho de uma terra próspera, um “El Dourado” em plena selva.

Entre as Cidades – Empresas, criadas a partir desse modelo de colonização, temos: Sinop, que inclusive contém o nome da empresa colonizadora dessa localidade (Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná); Alta Floresta; Alto Araguaia; Nova Xavantina e o Município de Pontes e Lacerda. Vale lembrar que essas cidades receberam os primeiros Núcleos de Ensino Superior ligados a Fundação de Ensino Superior da Cidade de Cáceres no início da década de 1990, dando origem à futura Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em dezembro de 1993.

Apesar de já terem vivenciado junto com os demais entes da federação as eleições diretas em 1982 (no período ditatorial), no final dos anos 1980 o Estado de Mato Grosso ainda recebia os ecos do período denominado “democratização” ou “transição para a redemocratização”, que foi conduzido sob as inspirações dos setores das forças políticas conservadoras do país⁴. Assim sendo, em 1989, após intensos debates e em meio a grande otimismo, é promulgada a Constituição Estadual, que para o caso específico de pesquisa trouxe uma novidade em seu artigo 246, a garantia de destinar “um por cento da receita do Estado resultante de impostos”, inclusive de “transferências constitucionais obrigatórias”, ao “Ensino de Terceiro Grau público” estatal, nomenclatura atualizada para Ensino Superior (MATO GROSSO, 1989).

O processo inicial de criação de uma instituição de ensino superior expressa as marcas de um tempo em processo de conservação/mudanças que se impulsionavam no Estado de Mato Grosso.

É principalmente a partir do fim dos anos 1990 e início do ano 2000, que houve uma abrupta ascensão do setor de serviços nas diferentes atividades econômicas. Em

⁴ Para exemplificar, Cunha, em sua tese de doutorado denominada O trabalho do professor e a Universidade do Estado de Mato Grosso: o sentido do coletivo, trata da colonização da cidade de Sinop. O autor destaca as relações entre a ditadura militar e as relações político-ideológicas travadas em seu interior: “O golpe militar, com as ações de ‘baionetas’, consistiu na tentativa de controlar os conflitos sociais, que se alastravam diante dos movimentos operários e camponeses, na cidade e no campo. Promovia-se o impedimento da reforma agrária e se colocaria ‘fim’ aos movimentos do campo e da cidade, em áreas consideradas de ‘conflitos sociais’ (CASTRO *et al.*, 2002). O projeto de colonização, de realização oficial e/ou privada na Amazônia Legal, configura-se entre um dos maiores projetos conservadores, político e ideológico da burguesia brasileira, sob proteção “armada” dos militares. A colonização de Sinop é a marca viva da “baioneta” e do capital, impingindo ao espaço da cidade sua força de dominação e direção. As forças políticas dominantes sinopenses expressaram esse movimento. Para qualificar essa leitura quanto à classe social e captar o sentido produzido quanto às relações de força políticas e sociais substancializadas na própria classe dominante de Sinop e sua prática econômico–corporativa, recorremos ao Editorial do Jornal “Gazeta Regional: o jornal do norte de Mato Grosso”, de 1987, intitulado ‘Vamos trabalhar, sem brigas’, preserva a doutrina do “desenvolvimento” e da legitimidade ideológica do pioneiro, como “terreno histórico” (2010, p. 82-83). Esse recorte histórico não é apenas singular à Sinop. Ela traduz a concepção e as práticas produzidas em outras cidades de colonização. Essa visão é apreensível também em Picoli (2006).

aproximadamente 40 anos o Estado de Mato Grosso, que secularmente vivia sob a égide da economia de subsistência e colocado à margem da periferia do Capital/Capitalismo, passa a ser incorporado às novas demandas de mercado. Não é por acaso que na atualidade as grandes *Trides* internacionais CARGIL, ADM e BUNGE atuam fortemente neste Estado como fornecedoras de insumos e agentes financiadores da produção de **Commodities** destinadas ao mercado internacional.

1.1 Criação da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC) em 1989: um passo para formação da UNEMAT

A história do ensino superior público no Estado de Mato Grosso é repleta de fragmentações, com inúmeras tentativas desde os anos de 1990, conectada as relações político-ideológico e econômico de Mato Grosso, frente ao processo de mercado e capitalização pautada na colonização pública privada.

De forma mais consistente, no atual Estado de Mato Grosso, a primeira instituição pública criada foi a Universidade Federal Mato Grosso (UFMT)⁵, em 1970. Porém, a Universidade Federal ficou restrita apenas à Capital, enquanto a segunda cidade mais importante da época no Estado, Cáceres, reclamava a existência de uma instituição pública na sede daquele município. Como a UFMT não possuía intenções de interiorização (DORÍLIO, 1977, p. 115) após vários movimentos reivindicatórios consuma-se a Criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC)⁶ em 1978, uma instituição pública municipal na cidade de Cáceres. Em 1985, o IESC passa a ser denominada Fundação Centro Universitário de Cáceres. Esta Fundação foi criada pela Lei 4.960, de 19 de dezembro de 1985. Em 1989, ela dá origem a Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC)⁷, orientada pela Lei 5.495, de 17 de julho.

A criação da FCESC realmente se constituiu em um marco que se inicia com uma universidade estadual, com perspectiva de interiorização no estado de Mato Grosso sob crivo da colonização⁸.

⁵ Segundo Rosa (1993), logo a após a divisão do estado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, Mato Grosso teve como primeira instituição de ensino superior a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A divisão ocorreu em 1977. Anterior a esse período havia sido criada a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Após a divisão, essa Instituição deu origem a atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

⁶ Criada em 1978 de acordo com a Lei número 703, enquanto autarquia municipal (CUNHA, 2010; ZATTAR, 2008).

⁷ A Instituição Estadual era vinculada a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) do Estado de Mato Grosso. Em 2001 passa a compor a Secretaria de Ciências e Tecnologias (SECITEC).

⁸ “O que essa proposta nos revela foi uma expansão da FCESC condicionada pelo movimento de colonização. O rápido aceleração de novos capitais e o surgimento de novas forças de trabalho eram as condições pelas quais a proposta de criação de uma universidade estadual poderia ser concebida” (CUNHA, 2010, 175).

A FCESC, com o apoio da Secretaria Estadual de Educação, realizou eleição direta para a escolha do presidente da Instituição em caráter *pró-tempore*. Assim, a lista tríplice (comumente utilizada em pleitos acadêmicos da época) a ser nomeada pelo Conselho Diretivo foi colocada à revelia, incrementando de fato um processo democrático com a participação de toda a comunidade através do voto universal, composto pelos três segmentos, professores, alunos e técnicos da comunidade acadêmica⁹.

Com a eleição do presidente *pró-tempore* ainda no ano de 1989, iniciou-se por um lado a organização de um processo eletivo direto que elegeesse o próximo Presidente da Fundação. Ao mesmo tempo, começou a ganhar força a ideia de expansão da instituição para outras regiões do estado. Neste sentido, em setembro de 1990 é colocado em prática um projeto piloto de expansão a partir da implantação do Núcleo Pedagógico de Ensino Superior na cidade de Sinop, localizada no eixo da BR 163, a aproximadamente 750 km da sua sede em Cáceres, no sentido norte do Estado¹⁰.

Na sua visão político-pedagógica, a Coordenação da FCESC entendia que o papel da instituição no Estado não deveria se restringir a localidade em que estava instalada, mas tinha como objetivo expandir suas ações pelas diferentes regiões geo-educacionais em que se encontrava dividido o Estado de Mato Grosso. Dentro desta perspectiva, sua proposta ou objetivos básicos era de instalar em diferentes localidades, cursos de formação de professores, democratizando, com isso, as condições de oferta de ensino superior público no interior do Estado.

Com esse objetivo, em setembro de 1990 foi criado pelo Conselho Curador no município de Sinop o primeiro Núcleo Pedagógico de Ensino Superior, através da Resolução n. 14 de 06 de julho de 1990 e referendada pelo Decreto Governamental n. 2.720 de 09 de julho de 1990. O Núcleo Pedagógico de Ensino superior instalado em Sinop iniciou suas atividades ofertando três cursos de licenciatura para formação de professores de nível básico da Educação. Os cursos implantados nessa localidade foram: pedagogia, letras e matemática no período noturno.

Com a experiência obtida a partir do Núcleo de Ensino Superior de Sinop, a visão expansionista se fortalece internamente e no plano externo motivou as lideranças das diferentes regiões geo-educacionais a pressionarem e reivindicarem a instalação de novos núcleos em cidades polos ou estratégicas.

⁹ Carlos Alberto Reis Maldonado. Presidente da FCESC no período 1989-1996. Entrevista concedida ao autor em 05 de setembro de 2013.

¹⁰ Ver Zattar (2008) e Cunha (2010).

No período de 11 a 13 de dezembro de 1990, na cidade de Cáceres, ocorreu o 1º Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual.

Na ocasião, além dos representantes da FCESC, estiveram presentes o então Secretário da Educação e Cultura do Estado, representante do Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC), no Estado de Mato Grosso, autoridades do executivo e legislativo das cidades de Cáceres, Nova Xavantina, Alto Araguaia, São Felix do Araguaia. Estiveram também representantes das Delegacias Regionais de Educação e Cultura¹¹ (DREC) dos municípios de Cáceres, Pontes e Lacerda e Alta Floresta.

A realização deste Seminário envolviam alguns objetivos bastante plausíveis para o momento histórico. O primeiro objetivo pautado no Evento foi a discussão de uma proposta concreta de política de Ensino Superior para o Estado de Mato Grosso. O segundo objetivo elencado foi a necessidade de criação de critérios para definir as regiões educacionais. O terceiro objetivo consistia em estabelecer um cronograma para a implantação de novos Núcleos Pedagógicos Regionais de Ensino Superior. O quarto objetivo discutido foi o de estabelecer dentro de cada região geo-educacional, o município em que se instalaria a sede do núcleo pedagógico. Por fim, o quinto objetivo visava estabelecer parâmetros qualitativos e quantitativos entre os participantes consorciados das regiões presentes no Seminário.

Foram aprovados os critérios necessários e imprescindíveis para a criação e o funcionamento dos próximos núcleos regionais. Os critérios subscritos foram:

a ocorrência de demanda de alunos de 1º e 2º Graus; a existência de no mínimo 200 (duzentos) alunos de 2º Grau (equivalente ao ensino médio atual) no município onde se instalasse a sede do núcleo regional e de no mínimo 400 (quatrocentos) alunos nos municípios que compõem a região, especificando a cláusula, regional em que não houvesse outra instituição de Ensino Superior Público atuando. Garantia legal de recursos orçamentário - financeiro. Cumprimento do percentual destinado à educação estabelecida em lei orgânica. Observação de uma distância relativa da nova sede regional em relação à outra instituição de Ensino Superior mais próxima. A existência de estrutura física capaz de receber a implantação dos Núcleos Pedagógicos de Ensino Superior. A quantidade de professores com habilitação para trabalhar em ensino superior. Terreno para futuras edificações da instituição; estrutura de apoio para o corpo docente e funcional provenientes de outras regiões (FCESC. Relatório do 1º Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual. FCESC, Cáceres, 19 de dez., 1990.

Além desses critérios elencados acima, o 1º Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual definiu a criação de Cursos de formação em Serviço e cursos em formato de parceladas, que são exclusivamente licenciaturas ofertadas a professores que já atuavam no magistério com formação secundarista (professores leigos), bem como cursos de caráter continuado.

¹¹ Hoje denominadas de Assessoria Pedagógicas.

Por fim, este primeiro seminário decidiu as localidades em que se instalariam os próximos Núcleos Pedagógicos de Ensino Superior. As cidades contempladas foram: Alta Floresta, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda, Nova Xavantina e *a priori* São Felix do Araguaia, mas por uma questão de estratégica geo-educacional este último município foi substituído por Luciara.

O mapa a seguir traz a distribuição inter-regional dos primeiros Núcleos Pedagógicos de Ensino Superior implantado no Estado de Mato Grosso.

Ilustração 1 – Mapa da primeira expansão FCESC: 1990 –1991



Fonte: Elaborado por José de Souza Neto.

Em setembro de 1991, o Conselho Curador da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres aprova por meio de resoluções os Núcleos Pedagógicos deliberado no Seminário de Expansão.

1.2 Núcleo Pedagógico de Alta Floresta

O município de Alta Floresta localizado no extremo norte do estado está a uma distância de 1076 km de Cáceres. A primeira atividade desenvolvida neste município foi o extrativismo da madeira (madeira de lei, com grande valor comercial, como exemplo, castanheiras e mognos). Em meio às várias demandas o ano de 1991 marca o atendimento de pelo menos um componente das ciências efetivas existentes em Alta Floresta e região. Trata-se da implantação do Núcleo Pedagógico de Ensino Superior formalmente indicado no 1º Seminário de Expansão do Ensino Público Estadual e ratificado pelo Decreto Estadual n. 646

editado no dia 23 de setembro de 1991. O primeiro Curso implantado em Alta Floresta foi Licenciatura em Ciências Biológicas.

1.3 Núcleo Pedagógico Alto Araguaia

A cidade de Alto Araguaia foi fundada inicialmente em 1911, com o nome de Santa Rita do Araguaia. Em 1933 passa a ter a designação atual e está localizada a aproximadamente a 668 km da Cidade de Cáceres, situada na porção sudeste do Estado de Mato Grosso e fazendo divisa com o Estado de Goiás. Em 02 de setembro de 1991, o Conselho Curador da FCESC, por meio da Resolução n. 021/91, criou o Núcleo de Ensino Superior deste município, sendo ratificado através do Decreto Governamental n. 644, de 23 de setembro de 1991. Este Núcleo iniciou suas atividades ofertando no ano seguinte o curso de Licenciatura Plena em Letras.

1.4 Núcleo Pedagógico de Pontes e Lacerda

O Núcleo Pedagógico de Ensino Superior inicia oficialmente suas atividades a partir da edição da Resolução n. 022/91 do Conselho Curador da FCESC e por meio do Decreto Estadual n. 645, de 23 de setembro de 1991. O primeiro curso implantado neste núcleo foi o de Licenciatura Plena em Letras.

1.5 Núcleo Pedagógico de Nova Xavantina

O Núcleo de Ensino Superior de Nova Xavantina foi criado em 1991 pelo Decreto Estadual n. 647, de 23 de setembro, deste mesmo ano. O início efetivo de suas atividades ocorreu em março de 1992 com o funcionamento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

1.6 Núcleos Pedagógicos de Luciara

A cidade de Luciara está localizada ao nordeste do Estado de Mato Grosso. Foi emancipada do município de Barra do Bugres em 1963 e foi resultado do projeto de Colonização aos moldes de uma Cidade – Empresa, incentivada pelo Governo do Estado de Mato Grosso. Este município situado na região conhecida como Médio – Araguaia está a cerca de 1.396 Km de Cáceres. O Núcleo Pedagógico de Ensino Superior foi criado por Decreto Governamental n. 643, de 23 de setembro de 1991. Neste Núcleo as atividades de Ensino foram realizadas em formato “Parceladas”. Em julho de 1992 foram oferecidos os cursos de Licenciaturas em Letras, Pedagogia e Matemática.

Quadro 1 – Expansão da UNEMAT: 1978- 1999

<i>Nome do Campus</i>	<i>Legislação</i>
1978 – IESC - Instituto de Ensino Superior de Cáceres	Lei Municipal n 703 de 20/07/1978 e Decreto Municipal n 190 de 20/07/1978. Lei Municipal n 704 de agosto de 1978. Prefeito Municipal: Ernani Martins (PMDB).
1985 – FCUC – Fundação Centro Universitário de Cáceres	Lei Estadual n 4.960, de 19/12/1985 e Lei n 966 de 01/04/1986. Governador do Estado: Júlio José de Campos (PFL).
1989 – FCESC- Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres	Lei Estadual n 5.495, de 17/07/1989 que alterou a Lei n 4.960, de 19/12/85 - adaptação às normas da Legislação do Conselho Federal de Educação. Governador do Estado: Carlos Gomes Bezerra (PMDB).
<i>Campus</i> Universitário de Cáceres/Sede Administrativa	Criado como Sede da UNEMAT pela Lei n. 30 de 15/12/93, o <i>Campus</i> de Cáceres passa a ser nomeado <i>Campus</i> Universitário Jane Vanini, a partir do Decreto 3.182 de 05/10/2001, ficando desvinculado da Sede Administrativa.
<i>Campus</i> Universitário de Sinop	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental n. 2.720 de 09/07/91, transformou-se em <i>Campus</i> pela Lei n 30 de 15/12/93.
<i>Campus</i> Universitário do Médio Araguaia em Luciara	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental n 643 de 23/09/91, transformou-se em <i>Campus</i> pela Lei n 30 de 15/12/93.
<i>Campus</i> Universitário do Alto Araguaia	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental n 644 de 23/09/91, transformou-se em <i>Campus</i> pela Lei n 30 de 15/12/93.
<i>Campus</i> Universitário de Alta Floresta	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental n 646 de 23/09/91, transformou-se em <i>Campus</i> pela Lei n 30 de 15/12/93.
<i>Campus</i> Universitário de Nova Xavantina	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental n 647 de 23/09/91, transformou-se em <i>Campus</i> pela Lei n 30 de 15/12/93.
<i>Campus</i> Universitário de Pontes e Lacerda	Criado como Núcleo Pedagógico pelo Decreto Governamental n 645 de 23/09/91, transforma-se em <i>Campus</i> pela Lei n 30 de 15/12/93.
<i>Campus</i> Universitário Renê Barbours em Barra do Bugres	Criado pela Lei Complementar n 44 de 24/09/1997 que altera a Lei 30 de 15/12/93. Funcionou como Núcleo Pedagógico de 1994 até 1998.
<i>Campus</i> Universitário de Tangará da Serra	Na Lei 030 de 15/12/93 foi criado o <i>Campus</i> de Tangará da Serra, mas no ano de 1995 o governo do Estado encampou uma Faculdade Privada e transferiu para a UNEMAT.
<i>Campus</i> Universitário Vale do Teles Pires em Colíder	Apesar de ter sido criado como <i>Campus</i> na Lei 30 de 15/12/93, funcionou como Núcleo Pedagógico de 1993 até 2004.
<i>Campus</i> Universitário de Juara	Criado Núcleo Pedagógico em 2001, transformou-se em <i>Campus</i> através de um Decreto Governamental de 2004 (autorizado pela Lei Ordinária 6998 de 14/05/1998).
<i>Campus</i> de Diamantino	Resolução CONSUNI n 024/2013.
<i>Campus</i> de Nova Mutum	Resolução CONSUNI n 024/2013.

Uma importante característica que se revela em meio ao processo de expansão da FCESC é a enorme distância entre os núcleos e a sede. Isto demonstra um vazio educacional¹² em que se encontrava o estado de Mato Grosso, considerando o fato de a UFMT priorizar somente a capital, Cuiabá, e não atender o interior em processo de colonização?

1.7 A Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso e seu caráter transitório: o papel das Parceladas

Terminado o I Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual em dezembro de 1992 e implantado com sucesso os núcleos indicados no seminário entre os meses de março e julho de 1992, inicia-se um processo de reestruturação da FCESC que culmina na mudança para a designação de FESMAT – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso. Essa alteração de nomenclatura ocorreu em virtude da necessidade de criar um novo arranjo institucional, que atendesse as novas demandas decorrentes da expansão da instituição para além dos domínios da localidade de Cáceres. A partir de então a instituição se tornava estadual com responsabilidades administrativas e orçamentárias maiores e, estando inserida em diferentes regiões, passava a ser composta não só de seis novos núcleos e contava também com diferentes culturas regionais.

Neste contexto, no dia 16 de janeiro de 1992 é editada a Lei Complementar n. 14 que alterou o nome da instituição de FCESC – Fundação de Ensino Superior de Cáceres para FESMAT – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso, sendo que a estrutura organizacional da instituição foi alterada pelo Decreto n. 1.236 de 17 de fevereiro de 1992, entrando em efetivo funcionamento em maio de 1993. No entanto sete (07) meses mais tarde, em dezembro deste mesmo ano foi criada a UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Com o intuito de não deixar obscuridades, cabe lembrar que antes mesmo de ser oficializada como FESMAT, logo depois do encerramento do I Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual, já atuava de fato com seus atributos de Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso.

Ressalta-se ainda que neste breve período de transição a FESMAT nasce com uma proposta de oferecer cursos a partir de modalidades diferentes daqueles ofertados em Cáceres e nos outros núcleos nas regiões geo-educacionais do Estado de Mato Grosso. Atendendo as

¹² Em termos de análise da contradição particular do capital e trabalho no estado de Mato Grosso, o vazio representa uma ilusão quanto as efetivas relações capitalistas de produção. Isso demonstra que o vazio figura como ainda a não intervenção plena do capital em estruturar suas condições de reprodução ampliada. Sobre a reprodução ampliada, (MARX, 1989a, p.722) é importante destacar que a mais valia é explorada na medida de investir na ampliação da força produtiva do capital. De acordo com Marx, “a produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução produz não só a mercadoria, não só mais valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e, do outro, o assalariado”. (1989, p. 673)

novas demandas, a FESMAT começa a ofertar Cursos de Formação Continuada¹³ a partir de março de 1992, sobretudo a professores que já trabalhavam na rede pública de ensino, iniciando também em caráter definitivo as Licenciaturas Plenas em regime de Parceladas¹⁴ no Município de Luciara.

Aqui cabe estabelecer alguns pilares sobre as parceladas, já que tiveram um papel necessário nesta transição, considerando que ainda a Instituição, embora com uma organização institucional, carecia de infraestrutura, de pessoal docente e técnico, de recursos financeiros para atender a manutenção, custeio e investimento¹⁵.

É oportuno relatar que as “Parceladas” foram produtos de experiências anteriores ocorridas no município de Santa Teresinha do Araguaia, localizada no médio Araguaia próximo da cidade de Luciara. Em 1987 tem início em Santa Teresinha do Araguaia um projeto desenvolvido nesta comunidade para atender aos professores leigos¹⁶ que atuavam naquela localidade, o qual foi denominado Inajá¹⁷.

Ao término do curso, que inicialmente foi uma proposição dos próprios estudantes, logo tiveram o apoio da SEDUC em parceria com o Instituto de Letras da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo (Unicamp), habilitando os professores leigos para a docência no magistério do antigo 2º grau.

Destaca-se que neste projeto o currículo foi construído de modo interdisciplinar e de acordo com a realidade dos estudantes (professores leigos) local. Na época, os currículos criados para as parceladas diferenciavam dos currículos oficiais, pois traziam uma parte destinada a formação fundamental dos alunos e, em outro sentido, possuíam uma gama de conteúdos com intenção específica. Os currículos eram elaborados tendo em vista a proposta da pesquisa como princípio educativo, pelo processo de avaliação no período letivo, férias, recesso escolar e integralidade no período das aulas (oito aulas diárias).

A matriz curricular dos cursos de licenciatura foi constituída por dois eixos que se inter-relacionavam. O primeiro eixo era composto de uma estrutura fundamental básica com duração de um ano e meio, sendo a formação do estudante de caráter propedêutico –

¹³ Eram cursos sob a forma de prestação de serviços conveniados com prefeituras e a SEDUC para professores.

¹⁴ São cursos de graduação em um formato modular realizados em períodos não letivos para professores que atuavam na educação básica e que não tinham formação de nível superior.

¹⁵ A Instituição mesmo tendo sua origem na década de 1980 não tinha recursos financeiros para investimento em laboratórios, em construção predial, por exemplo.

¹⁶ A maioria dos professores leigos eram posseiros, alguns trabalhadores da terra e outros indígenas de aldeias próximas já que a área era de ocupação de migrantes de outros estados do Brasil e os índios, que eram nativos. Esta região era considerada de tensão fundiária em função das disputas dos migrantes com a população indígena.

¹⁷ nome dado a uma Palmeira da região que resiste a adversidade do clima; falta de água, voltando à exuberância na época das chuvas.

filosófico com o propósito de permitir a “conscientização histórica, social e cultural” da região. O segundo eixo, denominado específico, era composto por uma formação mínima de três anos, que trabalha conceitos específicos do curso, muitas vezes, escolhidos pelos estudantes e outros do próprio currículo base, voltado à compreensão educacional (embasamento teórico) numa perspectiva de elaboração das práticas pedagógicas.

O projeto das parceladas tinham etapas letivas e de pesquisas (intermediária). A etapa letiva ocorria de maneira intensiva no período de férias e recesso escolar, em que os alunos cursistas recebem as aulas no Núcleo Pedagógico de Luciara e, posteriormente, nos municípios ou comunidades em que existissem demandas. Em seguida, os cursistas, no período em que trabalhavam, realizavam a etapa denominada intermediária, momento em que identificavam os objetos de pesquisas e desenvolviam leituras e seminários sobre os temas abordados na etapa anterior, ou seja, na fase denominada intensiva. Este modelo foi idealizado para o estudante estabelecer os nexos com os novos conhecimentos e diálogos com diferentes disciplinas e a pesquisa durante o ano letivo.

Com o pleno desenvolvimento das Licenciaturas “Parceladas” no Núcleo de Luciara, o Estado de Mato Grosso realiza em meados de 1992, por meio da Secretaria de Educação, intensos diálogos com o reitor da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e o Presidente da FESMAT, no sentido de criar e aplicar o Ensino a Distância. É importante ressaltar que este programa de Educação a Distância foi assessorado na época por um representante da *Tele Université*, ligado a Universidade de Quebec no Canadá, local em que já se praticava o Ensino a Distância a mais de vinte anos (ZATTAR, 2008, p.85 – 86).

Segundo Neusa Zattar, os representantes da FCESC participavam das discussões sobre o ensino à distância desde 1992. Em 1995, agora com a denominação UNEMAT, em conjunto com a UFMT e a Secretaria de Educação do Estado, compõe o Programa de Formação de Professores de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), no modelo Educação à Distância, tendo como projeto piloto o programa implantado na região de Colíder, ao norte do Estado.

Em 1999, a UNEMAT, em conformidade com o convênio de cooperação pluripartite com a SEDUC, UFMT e prefeituras regionais promovem efetivamente o programa de expansão do curso de licenciatura de Educação Básica no Estado. Em abril de 2000, por meio do convênio estabelecido com a divisão de Ensino Aberto e a Distância, a UNEMAT começa a ofertar cursos de licenciatura de Educação Básica (1ª a 4ª). Este projeto foi aplicado em dois polos: Nova Xavantina, contando com 424 cursistas e no polo de Jauru com 491 cursistas (ZATTAR, 2008. p. 86).

1.8 Nasce a Universidade do Estado de Mato Grosso

Embora a abertura de seis novos Núcleos Pedagógicos de Ensino Superior Regionais representasse a ampliação da Instituição, isto ainda era pouco perto do real propósito em se construir uma universidade estadual. Mesmo por que, a despeito dos vários núcleos criados, a ênfase era exclusivamente em cursos de licenciatura, o que era muito pouco para almejar o *status* instituição universitária, que necessariamente deveria fundar-se pelas várias áreas do conhecimento, implicando na criação de diversos cursos em diferentes áreas e modalidades como cursos de bacharelados, por exemplo.

De acordo com Carlos A. R. Maldonado¹⁸, presidente da FCESC neste período, a instituição necessariamente deveria oferecer as condições para tornar possível a criação da Universidade Estadual, constituindo internamente as condições básicas para garantir a Universidade. Ao mesmo tempo isso significaria um mecanismo de pressão junto às autoridades do Estado, Governador e Secretário de Educação, no sentido de alicerçar a execução do projeto de universidade.

Do orçamento [1% do total da arrecadação de impostos] do Estado, não era receita líquida, do montante total do orçamento, um por cento seria para o financiamento do terceiro grau. Como eu falei, isto foi mais importante do ponto de vista político, do que pela eficácia que ele pudesse apresentar. Do ponto de vista político ele consolidou de certa maneira a possibilidade do nosso projeto, que era uma universidade estadual multi campi. [...] Do ponto de vista da eficácia, na verdade, nós tivemos uma série de dificuldades para implementá-la. Lembrando também que na época, além da questão relativa da vontade política dos agentes políticos do Estado nesse momento, havia uma crise profunda que abarcava tanto o Mato Grosso, quanto o resto do país. Nós vivíamos em um quadro hiper – inflacionário muito forte e, isto dificultava muito a execução do artigo constitucional, além dos problemas políticos, como eu disse políticos que a gente também possuía. [...] nós regionalizamos o Mato Grosso, a gente já tinha uma ideia dessas regiões, dentro dessa outra lógica que eu já mencionei que era a ideia de se construir processos de desenvolvimento regional para o Estado. E os municípios que vieram a partir de cada uma dessas zonas geográficas pré-definidas, decidiram entre si, qual deles apresentavam as melhores condições para abrigar o Campus da Instituição. Algumas regiões não entraram nesse processo onde já havia a atuação de

¹⁸É interessante aqui estabelecer compreensões fundamentais quando se trata dos sujeitos apresentados nesta Tese. Quando são apresentados, aqui, apreende-se não sua condição subjetiva e a individualidade. Mesmo porque a história não é produto de somas individuais, mas nexos necessários que se produzem nas condições das relações humanas em processo. Assim Marx explicita o processo histórico-natural como dimensão fundante da existência que se mobiliza como sujeito. “Uma palavra para evitar possíveis equívocos. Não foi róseo o colorido que deu as figuras do capitalista e do proprietário de terras. Mas, aqui, as pessoas só interessam na medida em que representam categorias econômicas, em que simbolizam relações de classe e interesses de classe. Minha concepção do desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico-natural exclui, mais que qualquer outra a responsabilidade do indivíduo por relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas”. (1989, p. 6). Cabe ainda salientar que no decorrer da Tese se estará usando somente seu último nome, Maldonado, para dar elasticidade ao leitor quanto a formalidade que toda tese exige.

uma outra instituição pública, no caso, a Universidade Federal de Mato Grosso. [...] Como eu disse a ideia básica era que a gente conseguisse construir a partir da instituição, da nova instituição, a UNEMAT, centro de produção de pensamento que estivessem muito próximos das forças locais, das forças políticas, forças sociais, de maneira a se criar um núcleo permanente de geração de pensamento e atividade e de iniciativas que possibilitassem desenvolvimento regionais micro localizados (Entrevista de Carlos Alberto Reys Maldonado, 05/09/2013).

Assim, Carlos Maldonado relata que convocou o Conselho Curador da FCESC, no dia 08 de dezembro de 1993, ocasião na qual foi deliberado que seriam criados cinco novos cursos na modalidade bacharelado em ciências jurídicas, ciências contábeis, engenharia ambiental e agronomia, além de mais dois Núcleos Regionais: O Núcleo do Vale do Teles Pires, na cidade de Colíder e o do Vale do Alto Araguaia, em Barra do Bugres, os quais receberam licenciaturas em formato de “Parceladas” em Letras, Matemática e Ciências Biológicas.

Para ele, a fase seguinte consistiu em articular com os professores e coordenadores dos núcleos um projeto unificado de universidade e, ao mesmo tempo, uma prática de mobilização e articulação com as bases políticas regionais, com o Secretário da Educação do Estado, Governador e com o Conselho Federal de Educação (CFE). No caso específico do Conselho Federal de Educação, Maldonado afirma que por ter relações diretas com os dirigentes federais pôde suplantar as barreiras colocadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), naquele momento histórico.

Essa situação é apresentada da seguinte forma:

Como o Conselho entendia que nós não existíamos, nós passamos a entender que o Conselho não existia. Logo, nós ficamos em um vácuo em relação que é que deve normatizar os atos de uma instituição estadual de terceiro grau. Nesse vácuo, minha base pretensamente jurídica de argumentação é que a constituição do Mato Grosso de 1989, dizia que o responsável pela formulação da política educacional do Estado era a Assembleia Legislativa. Como não havia uma lei complementar que regulamentasse de que forma a Assembleia Legislativa iria assumir essa responsabilidade e o Conselho era vinculado ao executivo, eu dizia: – “então, muito bem, a constituição acabou com o Conselho no Mato Grosso”. E aí, com base nisso, tentei abrir um espaço de conversa no Conselho Federal, que, claramente pela legislação não tinha competência para regular as ações de uma instituição estadual. Ela trabalharia com as instituições privadas e Federais. Aqui, talvez, em um lance de sorte, acabei encontrando um conselheiro que foi meu professor, o Maneco, Manuel Gonçalves. Eu expliquei para ele a situação e as formas de pensar da época, eu acho que acabaram, de certa forma, favorecendo um pouco isso. O Maneco entendeu que a minha argumentação tinha lá, alguma validade e, claro, sabendo claramente que era mais um problema político do que legal, ele disse que defenderia nossa posição no Conselho Federal, entendendo que a competência do Conselho Federal poderia se impor. Aí, ele me pediu para fazer todos os processos que achavam que deveriam entrar na pauta e

na discussão do Conselho Federal. Fizemos todos eles referendados pelas decisões do Conselho Curador da Instituição e efetivamente, se você examinar, as autorizações e as chancelas, sejam para os fechamentos, sejam para a abertura de novos cursos da UNEMAT, curiosamente tem o Conselho Federal de Educação como a instituição de regulamentação do ensino superior estadual, no Mato Grosso, naquele momento. Com isso, obviamente criou-se uma indisposição com o Conselho Estadual de Educação que, acabou ficando em uma relação relativamente delicada, porque, o ato do Conselho Federal implicava em que mesmo não explicitamente a nossa tese acabou sendo vitoriosa. E aí o Conselho Estadual optou em não comprar uma briga com o Conselho Federal, já que o Conselho Federal autorizou, reconheceu e, na verdade, até nos ordenou, porque, os documentos que foram feitos por aqui eram com esse matiz e obrigando a abrir novos cursos [...] é o que deve constar no documento, que, era uma forma de resguardo nosso em relação a aquilo que ia ser feito. Então, enfim, se você for pegar no início, casos como este, que eu exemplifiquei com o Maneco, ocorreram várias situações (Entrevista de Carlos Alberto Reys Maldonado, 05/09/2013. Grifo meu).

O “vácuo em relações”, que Maldonado sublinha em sua entrevista, explicita o vácuo de institucionalidade da UNEMAT. Esse vácuo permitiu a ilusão da Universidade pautada nos personalismos de seus dirigentes e as disputas que se desenhavam no seu interior. A institucionalidade como um “vácuo” reflete um período de crises da própria Instituição. Esta crise pautava-se o fazer de uma universidade, de um lado, e, do outro lado, uma ausência efetiva de lhe dar status institucional: existindo e, ao mesmo tempo, desprovida de institucionalidade. Conflitava-se sua dimensão organizacional interna para vigorar-se, de um lado, e, do outro, era negligenciada como instituição pública de ensino superior estadual. A objetividade presente das condições existentes limitavam as próprias ações de viabilização da Universidade. O tensionamento entre o existir institucional e o não existir enquanto *status*, em um mesmo processo, tinham como efeito as constantes lacunas entre a estrutura universitária e sua própria organização. Esse movimento era o que determinava sua contradição interna. Esse processo contraditório figurava como “vácuo em relações”. Por isso, o movimento e o desenvolvimento institucional podem ser caracterizados de adaptações. Em outras palavras, vácuo de institucionalidade.

Para exemplificar sobre essa contradição, Marion Cunha, ao relatar sua experiência na UNEMAT, *Campus* de Sinop, contextualiza a qualificação dos professores que compuseram o coletivo docente da UNEMAT:

[...] 90% do quadro dos professores possuíam apenas graduação, esses professores não tinham uma formação institucional calcada na produção científica, a maioria dos professores era originária de instituições de ensino superior sem ‘know how’. Por exemplo: Eu estudei na faculdade Imaculada Conceição, uma faculdade [Santa Maria, Rio Grande do Sul] particular com professores que complementavam renda nessa Faculdade. Então não poderia esperar um ensino de qualidade nem inserção na esfera da

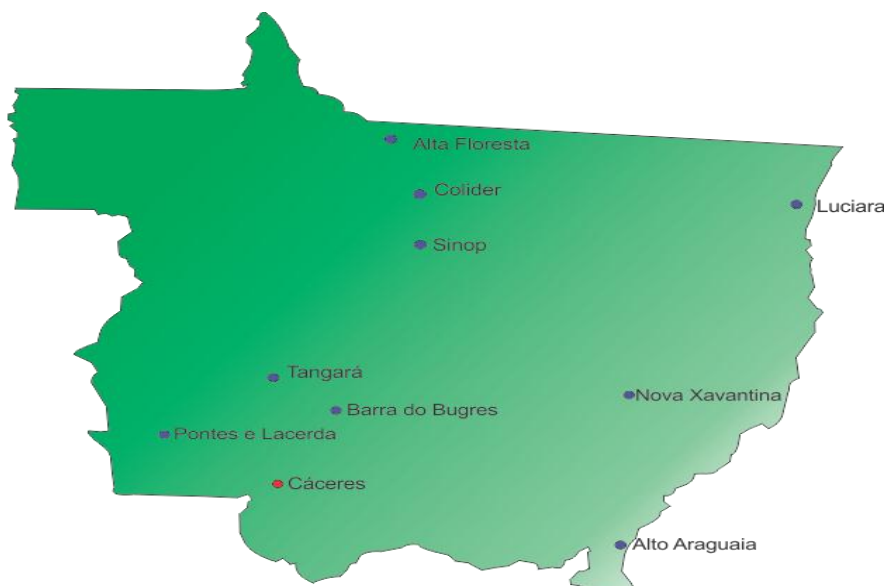
pesquisa, talvez um ou outro colega tivesse um ensino de qualidade (Entrevista de Marion Cunha, 09/06/2014).

A exposição acima expõe as particularidades da Instituição quanto às situações da viabilização interna contra a inviabilização institucional em função do vácuo institucional.

Mesmo com a criação oficial, no dia 15 de dezembro de 1993, pelo executivo do Governo do Estado de Mato Grosso, por meio da Lei complementar n 030 (MATO GROSSO, 1993, p.18) e toda formalidade de efetiva instalação em 02 de fevereiro de 1994, na cidade de Cáceres, a Instituição estava condicionada a este vácuo no decorrer da década de 1990.

Ainda em 1994, como parte do processo de constituição da UNEMAT foram implantados os cursos de bacharelado em ciências jurídicas e ciências contábeis cursos na sede da universidade na cidade de Cáceres. “Além disso, também os cursos de Licenciatura Parcelados” em matemática, letras e ciências biológicas nos Campi de Colíder e Barra do Bugres. Em abril de 1995, a UNEMAT, através de ato Governamental encampou a instituição privada, Centro de Ensino Superior de Tangará da Serra (CESUT), que, já possuía os cursos de licenciatura em letras e bacharelado em administração e ciências contábeis (UNEMAT, 2009).

Ilustração 2 – Mapa da segunda expansão UNEMAT: 1994-1997



Fonte: Elaborado por José de Souza Neto.

Depois da criação efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso, da implantação de alguns cursos de bacharelado e licenciatura, bem como, a da efetivação dos *campi* de Colíder e Barra do Bugres, inicia-se a política de qualificação *stricto sensu* dos professores,

com ações de mestrados interinstitucionais (MINTER)¹⁹. Os mestrados interinstitucionais foram implantados com o apoio de instituições públicas estaduais e federais, que, já mantinham relações de assessorias pedagógicas junto a UNEMAT.

Para validar a interpretação da composição do ensino superior estadual de Mato Grosso materializado na UNEMAT, a qual se está explicitando, Cunha (2010) apresenta a mesma configuração:

A luta que se travava entre os professores e a personificação [...] na direção administrativa da Instituição (Reitoria) referia-se mais do que ao impedimento da viabilidade da Instituição Estadual [...]. No entanto, os entraves estruturais e organizacionais permaneciam e limitavam a Instituição Pública de Ensino Superior. Para termos uma ideia, no Relatório da gestão da nova Reitoria *Tampão* (1996 – 1998) tem-se as seguintes situações destacadas: ‘Durante o período de Dezembro [1996] a Maio [1997], ficamos impossibilitados de proceder ao movimento das contas da Universidade, o que foi possível apenas através de adiamentos das contas de convênios para regularização posterior. Além da transição de exercício, em Novembro/1996 as contas dos órgãos da esfera estadual foram bloqueadas e, para a UNEMAT, a consequência desse acontecimento não poderia ser pior [...] a falta de credibilidade perante aos fornecedores, da equipe que assumia uma Universidade com dívidas de toda a ordem e sem condições de trabalho (RELATÓRIO DA REITORIA, 1998, p. 65)’ (2010, p. 217-218).

O autor fala de “uma Instituição estrangulada financeiramente”, de um novo mandato tampão de uma nova reitoria, pela segunda vez, sem nenhum repasse financeiro. Para somar a esta configuração Cunha ainda factualiza:

A maioria de seus profissionais encontrava-se em situação de interinidade. Cerca de 70% dos professores e funcionários em 1997 eram contratados. No concurso público de 1990 a Instituição passa a ter quarenta e oito docentes efetivos, apesar do concurso ter privilegiado 135 vagas. E em 1994 ingressaram mais 116 professores na carreira do magistério do ensino superior estadual. Noutro concurso, de 1998, foram preenchidas mais 124 vagas. Mas ainda a Instituição, em 1999, contava com, aproximadamente, 50% de professores contratados, dos 507 professores pertencentes à Instituição. Do pessoal técnico-administrativo e demais profissionais das atividades meio, de um total de 186 funcionários, 83% estavam sob regime de contratos temporários. A folha de pagamento da Instituição em janeiro de 1997, chegava a ordem de R\$ 581.485,19 e em julho de 1998, estava no patamar de R\$ 731.404,00, um incremento de 32% na folha de pagamento da Instituição de um ano para o outro (2010, p. 218).

No período compreendido entre 1989 – 1999, os esforços apontavam para as demandas de formação de professores do ensino básico. Para aprofundar esta leitura, na particularidade da Instituição, a formação de professores se apresentava como o caminho possível para se travar a luta objetiva para superar o próprio vácuo institucional. Não é por acaso que a década de 1990, para UNEMAT, centrou-se na formação de professores porque se apresentava como

¹⁹ Em março de 1998 inicia-se na cidade de Cáceres o primeiro mestrado interinstitucional em linguística, a partir de um convênio firmado entre a UNEMAT e a UNICAMP. Em agosto desse mesmo ano, por meio do convênio entre UNEMAT e Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA), inicia-se as atividades do mestrado em ecologia (ZATTAR, 2008, p. 91 – 92). Ressalta-se que além dos convênios estabelecidos com as Universidades públicas brasileiras, o programa de mestrado interinstitucional teve amplo apoio da CAPES.

a única potencia para luta contra o vácuo institucional. Em outras palavras, esta era a base das relações políticas para fazer da UNEMAT uma instituição incipiente figurada como subversiva. A “subversividade possível” tinha na formação de professores o único caminho para vigorar a luta da UNEMAT na década de 1990.

1.9 I Congresso Universitário: balanços e formulações

Passado dois anos da criação da Instituição, iniciou-se o processo de elaboração do I Congresso Universitário, momento este, para reavaliar as diretrizes políticas no contexto em que se encontrava. A data marcada para a realização do Evento foi janeiro de 1996, e, nesta ocasião, três teses foram apresentadas para a exposição e deliberação dos delegados eleitos entre os vários Campi da UNEMAT, advindo dos dois segmentos da instituição: docentes e técnicos do ensino superior.

Com a realização do I Congresso²⁰ é resultado do vácuo institucional. Sob a perspectiva de estabelecer novas diretrizes e superar a incipiência de sua organização e funcionamento. O ensino superior estadual, corporificado na UNEMAT, não gozava de credibilidade externa. O Congresso explicitava o conflito entre a sua dimensão organizacional interna e o não status reconhecido de ensino superior estadual nas instâncias de validação, por exemplo, do CEE.

A objetividade presente das condições existentes limitavam as próprias ações de viabilização da Universidade. Logo após o Congresso foi eleita a nova reitoria – o chamado mandato tampão²¹ – com duração de um ano e quatro meses, até serem convocadas novas eleições.

Desse contexto, um dos professores delegados, sujeitos desta Tese, Domingos Sávio, refere a necessidade de um novo emergente institucional para Universidade, salientando a “falta” de projetos e que demarcava sua fragilidade institucional.

Eu penso que não nenhum deles tinha um projeto do Estado, um plano para a Universidade, ou melhor, para educação como um todo inclusive que vinculasse a UNEMAT. Mas, não também discutíamos o Estado, nós discutíamos a UNEMAT, mas eu creio que nós efetivamente nunca tivemos um projeto de universidade, pelo menos até o primeiro Congresso, um projeto de universidade que partisse das necessidades da maioria da população do Estado de Mato Grosso – um projeto de universidade que contemplasse as regiões, que contemplasse as especificidades locais, que não tivesse redundância de cursos e que atendesse efetivamente uma demanda local crítica e não uma demanda local espontânea, uma demanda local senso comum, que é em geral, aqueles cursos mais conhecidos, mais

²⁰ Até a realização do I Congresso Universitário, o professor Carlos Alberto Reys Maldonado esteve à frente da gestão e deu início aos primeiros preparativos do evento. No entanto, antes da realização do congresso Carlos Maldonado afastou-se do cargo para assumir o posto de Secretário Estadual de Educação no governo Dante de Oliveira (1995-1998).

²¹ Esse foi o primeiro mandato tampão (1996 a 1997). De 1997 a 1998 a UNEMAT teve outra reitoria de mandato tampão.

famosos, em que as pessoas ganham status, mas que efetivamente não resultam em melhoria de condições, aí incluindo as licenciaturas. Então, até o primeiro congresso, internamente a gente não teve essa discussão (Entrevista de Domingos Sávio, 02/06/2014).

As relações descritas por Domingos Sávio são apresentadas no bojo das disputas por projetos de universidade. A superação da incipiência pautada em um projeto de “renovação da Instituição” e, no mesmo movimento, a preservação da “subversividade”. Fica claro na exposição do sujeito da pesquisa. O Projeto deste movimento vinculava-se a Associação dos Docentes da UNEMAT (ADUNEMAT), que disputavam com a reitoria tampão novas orientações para organização da Instituição. Essa disputa apresentou-se mais acirrada com o afastamento de Maldonado, antigo reitor, e a fragilidade produzida pela reitoria tampão. O limite do próprio Projeto, embora sob a dimensão subversiva, era uma reação ao antigo reitor e a reitoria tampão. Essa luta demarcava, objetivamente, os resultados, de um lado, a fragilidade e, de outro lado, uma ilusão de que a luta se travava contra o reitor e sua continuidade na gestão atual daquele momento. As disputas do Congresso acabaram se organizando para rechaçar a figura do Maldonado. As posições oscilavam entre o projeto do Maldonado e o da ADUNEMAT. Foi um conflito centrado na figura do antigo reitor. Uma polarização calcada contra o personalismo de seus dirigentes. Essa polarização dominou os debates do I Congresso. Era a questão de impor a derrota ao antigo Reitor.

A questão que se centra para análise, desta particularidade da qual se está priorizando, consiste que a própria orientação pautava-se na oposição a um indivíduo, como se o vácuo institucional fosse superado pelo combate a imagem de um personagem. De acordo com Marx, no livro *Dezoito Brumário*, “os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas” (1997, p. 21). Os debates sobre as teses da UNEMAT direcionada contra ou a favor do personalismo do antigo reitor e na sua continuidade, fragilizava o próprio alcance do Congresso, que estava preso à centralidade do indivíduo reitor. As contradições apenas se insinuavam a margem do debate. Para vigorar esta análise cabe uma exposição aguda em uma das entrevistas realizadas:

Neto: *Institucionalmente em 1996 ocorreu o congresso universitário quais as características e os resultados?* **Marion:** *Do meu ponto de vista foi uma graça, um amadorismo com uma vontade diferente, uma porque todo mundo sabia como a UNEMAT estava.* **Neto:** *Como a UNEMAT estava?* **Marion:** *O ensino é precário, a UNEMAT não existia enquanto campo institucional, do jeito que estava ela não poderia se manter desta forma, o ensino era precário, a extensão era deficitária, as instancias de deliberação da universidade existiam, mas não tinham funcionalidade. As leituras que existiam na UNEMAT no período eram a partir das experiências que os*

sujeitos traziam de outra universidade do que da própria universidade. O congresso de 96 era reflexo disso, tanto que existiam 3 teses: 1º tese a do Maldonado: Visão do Maldonado um tanto romântica, mas um romantismo perverso de uma universidade associada as experiências das parceladas que queria criar uma universidade itinerante. 2º tese de alguns professores de Sinop: Caracterizava por uma leitura superficial, um arremedo de universidade. Na qual tentavam projetar uma universidade da qual não conheciam, não tinham um parâmetro de universidade. 3º Grupo do Sindicato: uma tese mais consistente, que tinha como proposta de vincular a universidade à pesquisa. Outra qualidade deste grupo era reprojetar a dimensão do professor vinculado à universidade. A UNEMAT tinha muito pelo que fazer, não adiantava criar desafios a ela que não se constituíam. Pensava-se num processo de vinculação dos professores, porém a prática não era possível por falta de orçamento. Aprofundando a questão orçamentaria da UNEMAT, já na gestão da professora Ilma, me lembro de que foi convidado todo mundo para ir na assembleia legislativa para aprovar o orçamento da UNEMAT. Até então era estabelecido em lei que o orçamento da UNEMAT se restringia a “X” arrecadação [...], com agravante não se cumpria e nem se realizava 70% do previsto, em virtude do não repasse do dinheiro a instituição. A proposta da professora Ilma, era que todos fossem a assembleia legislativa fazer pressão do orçamento a universidade, isso no período do governo de Dante de Oliveira. (Entrevista de Marion Cunha, 09/06/2014).

Do Congresso foi uma espécie de “acerto de contas” com o antigo reitor e sua continuidade na Reitoria tampão. Este foi o dilema da UNEMAT em 1996. As novas formulações ficaram no limite das disputas, reduzindo as leituras históricas da Universidade, desafiadas pela contradição entre estar na condição de ensino superior público do Estado de Mato Grosso e o seu não reconhecimento institucional fora do seu interior. Essa contradição tomou a forma das disputas entre a reitoria e a ADUNEMAT.

Mészáros (2005, p. 60), tomando de Marx, salienta em seu livro Educação para além do capital, que veicular a luta pela aparência e não pelo conteúdo “processo histórico” real, imprime o impeditivo de ação de mudança, não importando o “quão radical” possa ser para transformar a realidade porque “todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo objeto de sua negação”.

Esse período da década de 1996 é marcado por esse processo do I Congresso que faz emergir a luta em termos da negação do personalismo da primeira gestão de reitoria. O I Congresso representou a tentativa da superação da incipiência para imprimir a “renovação da Instituição” e, no mesmo movimento, sem perder o caráter subversivo. Entretanto, uma “subversividade” articulada sob dois momentos distintos, mas combinados: a tentativa de viabilização interna contra a inviabilização institucional – o vácuo institucional – que fez a contradição tomar a forma de luta contra a reitoria de Maldonado. A não leitura do processo

real fica presa sob o crivo desse conflito, levando, pela fragilidade institucional e dada pelas precárias condições de sua realização a sua expansão no início dos anos 2000.

1.10 UNEMAT: Segunda fase de expansão

A UNEMAT no primeiro período foi marcada por cursos de formação de professores para educação básica²². Evidentemente, as demandas por estes cursos existiam na medida em que novos municípios iam se formando no Estado de Mato Grosso: muitos municípios desde sua fundação até o início dos anos 2000 presenciaram uma rápida mudança em suas atividades econômicas. Passaram de uma atividade meramente extrativista para empreendimentos agroindustrial (agricultura e pecuária e suas cadeias produtivas), ou do extrativismo para a indústria de base florestal e, principalmente municípios polos, verificaram a eclosão de atividades ligadas aos setores de prestação de serviços públicos e privadas.

Inserida nessa conjuntura, a UNEMAT, por meio de sua reitoria, institui uma comissão permanente para realizar estudos de demandas socioeconômicas nos dez **Campi**, da Universidade do Estado de Mato Grosso. O estudo em questão foi denominado de “Programa de Atendimento às Demandas do Ensino Superior – 1999 a 2004”. Podemos identificar os principais resultados desse documento entregue a reitoria como sendo os seguintes: saúde, educação, agricultura, pecuária, agroindustriais (setor madeireiro), turismo, urbanismo, administração, direito e ciências contábeis.

De acordo com o relatório entregue à reitoria, a implantação de cursos com os perfis traçados pelas demandas possibilitaria um melhor desempenho nas cadeias produtivas de cada região específica. Além disso, garantiria o aperfeiçoamento tecnológico e administrativo dos setores produtivos.

Como resultado definitivo apontado pelo “Programa de Atendimento às Demandas de Ensino Superior – 1999 a 2004” foram criados vinte e um novos cursos, sendo dezoito de bacharelados nas diferentes áreas do conhecimento e três ligados a Licenciaturas.

Quadro 2 – Vinte e um novos cursos UNEMAT – 2001

<i>Campus</i>	<i>Cursos</i>
Alta Floresta	Agronomia
Alta Floresta	Ciências Biológicas
Alta Floresta	Engenharia Florestal
Alto Araguaia	Computação
Barra do Bugres	Arquitetura Rural e Urbana
Barra do Bugres	Engenharia de Produção Agroindustrial
Cáceres	Agronomia

²² Segundo Cunha, citando a empiria bibliográfica, “Do ano de 1993 a 2000, a UNEMAT, segundo Sampaio (2001, p. 72), teve um crescimento de 130% em seus cursos” (2010, p.223).

Cáceres	Computação
Cáceres	Enfermagem
Colíder/Núcleos	Licenciatura em Ciências Biológicas
Colíder/Núcleos	Licenciatura em Letras
Colíder/Núcleos	Licenciatura Pedagogia
Colíder/Núcleos	Licenciatura em Matemática
Nova Xavantina	Turismo
Pontes e Lacerda	Zootecnia
Pontes e Lacerda	Licenciatura em Letras
Sinop	Administração
Sinop	Ciências Contábeis
Sinop	Economia
Tangará da Serra	Agronomia
Tangará da Serra	Ciências Biológicas

Percebe-se no quadro apresentado acima que os cursos planejados para atender as demandas do setor produtivo, como, Agronomia, Engenharia Florestal, Zootecnia, Produção Agroindustrial e Arquitetura Rural e Urbana, e, ainda, os cursos de Ciências Sociais Aplicadas, como Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração, revelam a tentativa de expansão de cursos visando superar a inviabilização institucional – o vácuo institucional. A forma de expansão se apresentou como alternativa para dar a Universidade o reconhecimento institucional, que começa a ser gestado e projetado para os anos seguintes. A viabilização interna contra a inviabilização institucional assumiu agora a forma de expansão, criando um novo estágio de relações entre a UNEMAT e sua organização institucional e sua dinâmica no contexto do ensino superior estadual.

1.11 Gestão Taisir M. Karin de 2002 a 2010

Em 2002, Taisir M. Karin, com o apoio de quase 90% da comunidade acadêmica, foi eleito para o primeiro mandato ao cargo de reitor. Nesse período ocorreu a criação de novos *campi*, novos cursos, principalmente voltados às áreas de engenharias. Em 2005, a Universidade do Estado de Mato Grosso é credenciada como instituição de Ensino à Distância. Ainda neste período inicial de gestão começam rumores de irregularidades e ilegalidades praticadas pela administração da UNEMAT.

Em 2006, o professor Taisir é reeleito para o segundo mandato, tendo alcançado 75% dos votos. Em seu segundo mandato, exercido de 2006 a 2010, ocorre o concurso para preenchimento de aproximadamente mil vagas de professor de ensino superior e a renovação do – Plano de Cargos, Carreira e Salário (PCCS), para docentes e técnicos do ensino superior. Em 2008, em meio a uma crise aguda da política institucional é realizado o II Congresso

Universitário²³. Feito esse preâmbulo, é oportuno retomar a evolução institucional para melhor compreensão do percurso histórico da UNEMAT.

Em 2003, o até então núcleo pedagógico de Juara, localizado na região denominada Vale do Arinos, passa a ser denominado *Campus* Universitário de Juara, através da resolução n. 14 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 18 de julho de 2003. Entretanto, cabe ressaltar que a criação do Núcleo de Juara estava inicialmente vinculada ao *Campus* Universitário de Sinop. Esse Núcleo é ratificado pela resolução n. 36 de 1º de outubro de 1999, com o propósito de atender as demandas da população local e regional ao acesso a cursos de nível superior, com a implantação inicial de três cursos: Licenciatura em Letras, Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis. Todos os cursos mencionados foram de caráter especial, modalidade turma única.

No dia 24 de outubro de 2003, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), através da resolução n. 240/2003, aprovou o projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Pedagogia a ser implantado no *Campus* universitário de Juara. Contudo, o curso somente foi homologado em 25 de agosto de 2005.

Em 2005 o processo de criação de novos cursos, sobretudo aqueles com ênfase nas áreas tecnológicas, continuou avançando e enquadrando-se no novo perfil assumido pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Nesse momento foram criados os cursos de licenciatura em Educação Física, no *Campus* Universitário de Cáceres, bacharelado em Agronomia, no *Campus* de Nova Xavantina, bacharelado em Comunicação Social, no *Campus* de Alto Araguaia, bacharelado em Engenharia Civil, no *Campus* de Sinop, bacharelado em Enfermagem, no *Campus* de Tangará da Serra, bacharelado em Engenharia de Alimentos, no *Campus* de Barra do Bugres. Todos os cursos foram aprovados pelo CONSUNI, em 17 de dezembro de 2005 e os cursos foram efetivamente implantados em 2006.

Quadro 3 – Expansão UNEMAT 2006

<i>Campus</i>	<i>Curso</i>
Cáceres	Licenciatura em Educação Física
Nova Xavantina	Agronomia
Alto Araguaia	Comunicação Social
Sinop	Engenharia Civil
Tangará da Serra	Enfermagem
Barra do Bugres	Engenharia de Alimentos

²³ Não será alvo de análise, devido a sua implantação ainda não estar concluída.

1.12 A recente expansão

Em 2011, com a aprovação do CONSUNI e referendados pelo CONEPE, foram criados novos cursos em nove *campi* diferentes da UNEMAT. No *Campus* de Cáceres foi criado o curso de Medicina, o curso de Direito foi criado simultaneamente em Alta Floresta, Barra do Bugres e Pontes e Lacerda. O curso de Administração foi criado para os *campi* de Juara e Nova Xavantina. No *Campus* de Sinop foi criado o curso de Engenharia Elétrica. Em Colíder foi criado o curso de Geografia e em Tangará da Serra o curso de Engenharia Civil. Efetivamente os cursos criados tiveram seu funcionamento realizado a partir do segundo semestre de 2012. A oferta e implantação desses novos cursos obedecem ao planejamento previsto em pesquisas de demandas e atendimentos as áreas estratégicas para o desenvolvimento regional realizado por cada um dos *Campi* da UNEMAT (UNEMAT, 2011).

Quadro 4 – Expansão UNEMAT 2012

<i>Campus</i>	<i>Cursos</i>
<i>Campus</i> de Cáceres	Medicina
<i>Campus</i> de Alta Floresta	Direito
<i>Campus</i> de Barra do Bugres	Direito
<i>Campus</i> de Pontes e Lacerda	Direito
<i>Campus</i> de Juara	Administração
<i>Campus</i> de Nova Xavantina	Administração
<i>Campus</i> de Sinop	Engenharia
<i>Campus</i> de Tangara da Serra	Engenharia Civil
<i>Campus</i> de Colíder	Geografia

Em 2013, através de um processo de encampação de faculdades, foram criados os *campi* de Nova Mutum, anteriormente denominada Universidade de Nova Mutum (UNINOVA) e em Diamantino a Universidade de Diamantino (Uned), que passam a compor a UNEMAT totalizando treze *campi*. No primeiro, os cursos ofertados são: Administração, Ciências Contábeis e Engenharia Agrônômica. O *Campus* de Diamantino oferece os cursos de Administração, Direito, Enfermagem e licenciatura em Educação Física (UNEMAT, 2013).

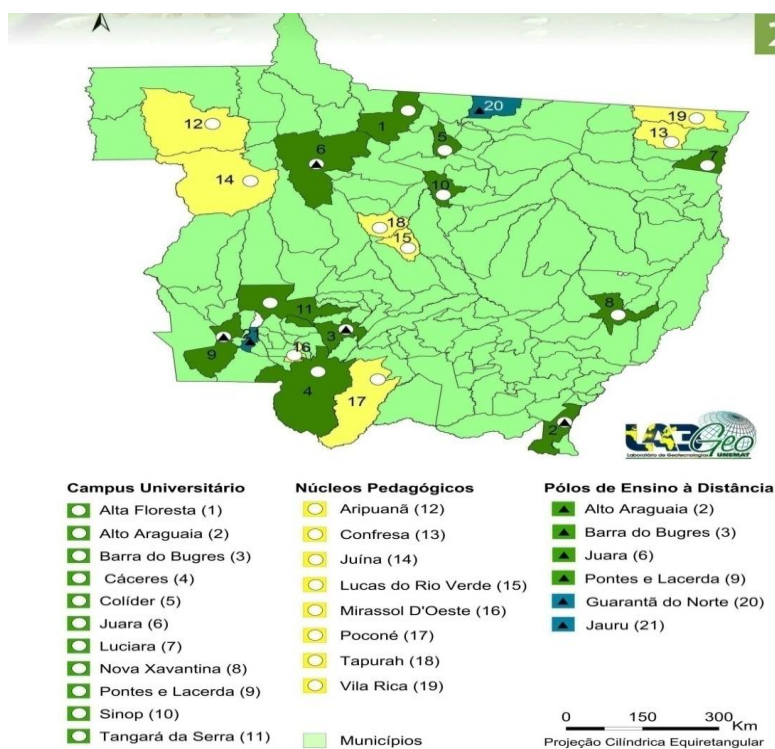
Ilustração 3 – Mapa da terceira expansão da UNEMAT: 2003 – 2013



Fonte: Elaborado por José de Souza Neto.

Atualmente a UNEMAT está presente em praticamente todos os 142 municípios do Estado de Mato Grosso com a atuação de *Campi*, Núcleos e Polos à distância. O mapa abaixo localiza a disposição regional da instituição no interior do Estado.

Ilustração 4 – Mapa atuação da UNEMAT com *campi*, núcleos e polos em 2011



Fonte: <http://www.UNEMAT.br/prpti/?link=atuacao>

A origem da UNEMAT se dá na dinâmica do vácuo institucional que resultou no I Congresso Universitário, levando a disputas pautadas no personalismo que se desenharam.

A institucionalidade como um “vácuo” refletiu um período de crises, entre sua organização existindo e, ao mesmo tempo, não desfrutando de seu *status* institucional de ensino superior estadual de Mato Grosso. Desse conjunto, limitavam-se as próprias ações de viabilização da Universidade. Um processo contraditório, nesse sentido, impulsionando a adaptabilidade da Instituição, centrada inicialmente em cursos de licenciaturas primordialmente. Essa situação de superar a incipiência para o caminho da “renovação” confrontava-se com a necessidade do caráter subversivo: uma leitura superficial do processo real, crivada por disputas internas que não mergulhavam na essencialidade de seu vácuo institucional. A solução, como resultado, foi a de alavancar o projeto de sua expansão no início dos anos 2000: uma alternativa que aprofundou a adaptabilidade.

No próximo capítulo realizam-se os nexos com contexto socioeconômico em que a UNEMAT iniciou e se expandiu.

CAPÍTULO 2

A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO FRENTE ÀS NOVAS NECESSIDADES DO CAPITAL

Abordar a história requer situar as relações ativas e os nexos históricos dos sujeitos, de forma conjuntural e estrutural. Sobre essa dimensão histórico-dialética, Gramsci destaca que “Se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno da superestrutura, isto significa que entre a estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital” (GRAMSCI, 2004, p. 389). A forma e o conteúdo (social, político, cultural, econômico e ideológico) vivificam as conexões do movimento do real. Gramsci (2004) destaca as múltiplas dimensões da totalidade em que a história é produzida. Por isso, o conceito de sujeito representa as relações determinadas e conectadas e não unívocas. Em outras palavras, embora produto da história, ele está também atuando no próprio processo histórico.

Sob essa perspectiva, as crises estruturais do capital nas décadas de 1970 e 1980 incidem na reestruturação produtiva, reorganização do trabalho e no realinhamento das forças dominantes da classe capitalista mundial e nacional que figuram como emblemáticas quanto ao papel do Estado²⁴.

Para situar, as décadas de 1970 e 1980, há o anúncio da “crise” do Estado do Bem Estar Social, apontando como supostos motivos o aumento dos gastos públicos e do déficit fiscal, a elevação do preço do petróleo em 1973 e 1979, o aumento nos custos dos serviços mantidos pelo Estado, entre eles a seguridade social, transporte público, energia, assistência médica hospitalar, salário, desemprego e, sobretudo, a elevação de gastos sociais em razão do número de trabalhadores descartados do processo produtivo no contexto da “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011). Os argumentos, como outros utilizados pelos ideólogos do capital/capitalismo, perdem o efeito quando o verdadeiro motivo se expressa, ou seja, trata-se

²⁴ Em sua modalidade histórica específica, o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado. Como já foi mencionado, a máxima “l’argent n’a pas de maître” sinaliza a reviravolta radical em relação à situação anterior. Tomando o lugar do princípio que regia o sistema reprodutivo feudal, passa a existir um novo tipo de microcosmo socioeconômico, caracterizado por grande mobilidade e dinamismo. Contudo, a eficácia desse dinamismo depende de um “pacto faustiano com o diabo”, sem nenhuma garantia de que no momento devido apareça algum deus salvador para derrotar Mefistófeles, quando este vier a reclamar o preço acertado. O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital [...] (MÉSZÁROS, 2011, p. 107). A posição assumida por Mézários do sociometabolismo do capital tem no Estado moderno sua composição necessária, como ele mesmo afirma: “Sob outro aspecto da mesma fragmentação entre produção e controle, o maquinário do Estado moderno é também uma exigência absoluta do sistema do capital”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 108).

de criar as condições para as novas necessidades decorrentes dos mecanismos engendrados pelo sistema sociometabólico do modo de produção capitalista em crise.

Pode-se dizer de modo emblemático que em 1989 o mundo assiste a “queda do Muro de Berlin” que, de fato, foi simbólica. A reestruturação produtiva capitalista e a crise do capital imprimiram ao mundo um novo rearranjo do capital e trabalho, tanto na ordem econômica quanto na dimensão dos Estados modernos. Dos países socialistas, cabe observar com Mészáros (2011) que a dimensão socioeconômica, política e cultural não foi capaz de inverter a lógica²⁵ capital x trabalho para trabalho x capital.

No Brasil, em meio ao desfecho revelado no plano internacional, o país vivenciava uma desmedida euforia frente ao fim da ditadura civil-militar²⁶ em 1985, período de democratização marcado pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte, pela promulgação da Constituição brasileira de 1988, pelas eleições diretas ao cargo de Presidente da República – a primeira, após os cáusticos anos de perda dos direitos civis e políticos. Em meio a este processo, foi eleito o novo Presidente da República, Fernando Collor de Mello²⁷.

Em decorrência de sucessivos fatos e acontecimentos, o então Presidente renunciou, sendo condenado posteriormente pelo Supremo Tribunal Federal (STF) à perda do mandato e

²⁵ Portanto, não foi por acaso que o sistema do capital pós-capitalista de tipo soviético não tenha sido capaz de dar sequer um passo infinitesimal na direção do “encolhimento do Estado” (muito pelo contrário) [...] O capital é um modo de controle que se sobrepõe a tudo o mais, antes mesmo de ser controlado – num sentido apenas superficial – pelos capitalistas privados (ou, mais tarde, por funcionários públicos do Estado de tipo soviético).

²⁶ A ditadura civil militar de 1964 a 1985 representou a força do Estado como força conservadora de contensão dos movimentos sociais e políticos de esquerda que agudizavam os antagonismos de classe. Segundo Cunha (2010, p. 82): O núcleo ideológico da classe dominante se orientava politicamente pelo que representava as forças conservadoras da burguesia brasileira que apoiavam o regime militar.

²⁷ Sobre a particularidade da história do Brasil, na década 1990, considerando o governo Collor de Mello e a liberação do mercado interno para o mercado externo, no alinhamento com o capital internacional, sob a vertente neoliberal, é importante considerar as relações desiguais que fazem do neo liberalismo um campo de configurações particulares, como apresenta Harvey, quando trata do desenvolvimento geográfico desigual com o qual se desenvolveu o neoliberalismo: “Como e por que o neoliberalismo se mostrou vitorioso como única resposta a esta questão é cerne do problema que temos a resolver. Retrospectivamente, a resposta pode parecer tanto inevitável como óbvia, mas na época, julgo razoável dizer, ninguém sabia de fato ou entendia com certeza que tipo de resposta funcionaria e de que maneira funcionaria. O mundo capitalista mergulhou na neoliberação como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos, que na verdade só convergiam como nova ortodoxia com a articulação, nos anos de 1990, do que veio a ser conhecido como o “Consenso de Washington”. A essa altura, tanto como Clinton e Blair poderiam facilmente ter invertido a afirmação anterior de Nixon e dito simplesmente: “agora somos todos neoliberais”. O desenvolvimento geográfico desigual de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto porque e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu” (HARVEY, 2008, p. 23). Sobre a configuração neoliberal no Brasil, Neves destaca sua dimensão como Terceira Via: “De modo geral, pode-se afirmar que a história política do Brasil a partir dos anos 1990 tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira, nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho, da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista nacional e internacional. Esta história tem sido também a história de tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem viva a utopia socialista em face a adesão cada vez mais significativa de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais da Terceira via que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005, p. 89).

direitos políticos durante oito anos. Recorreu da decisão em meio ao período de perda dos direitos e conseguiu reverter a pena, ficando afastado da vida pública apenas quatro anos. Contudo, não se pode deixar de mencionar que no curto espaço de tempo que Collor de Mello ocupou o cargo de Presidente da República foi iniciado o processo de abertura econômica, o que imprimiu a subserviência dos capitalistas nacionais ao capital internacional, subordinados às demandas do mercado internacional.

O substituto de Fernando Collor de Mello foi o Vice-presidente Itamar Franco, que conduziu o governo junto com forças conservadoras até a eleição majoritária que ocorreu em 1994. Nesse pleito, o ex-ministro da fazenda do Governo Itamar, Fernando Henrique Cardoso, sagrou-se vitorioso nas urnas. Vale lembrar que durante o curto período em que Itamar ocupou a presidência iniciou-se um processo de mudanças paulatinas na economia e, em certa medida, algumas alterações no aparato estatal brasileiro, visando modificações mais profundas do Estado, como mecanismo de reestruturação interna às novas tendências ou necessidades exigidas pela nova fase de expansão e reprodução do capital internacional.

Observa-se que a partir dos anos 1990 é crescente e premente a reordenação das estruturas estatais, isto porque se torna necessário reinstituir a relação entre Estado e sociedade, uma vez que os anos anteriores foram momentos em que forças populares foram silenciadas.

Para Frigotto (1996; 2002), os anos de 1990 representaram a destruição dos parques direitos dos trabalhadores, em virtude das novas necessidades do capital. Fica evidente que o Estado, como componente burguês, que é desde sua origem na era moderna, incorpora e regulamenta ações no sentido de garantir as melhores condições para o capital/capitalismo produzir e reproduzir suas forças produtivas e ampliar sua força para a derrota dos movimentos dos trabalhadores, ou redução para o mínimo das suas condições materiais de sobrevivência.

O endividamento externo dos países capitalistas a partir da metade da década 1970 foi um importante componente que acirrou as dificuldades de manutenção do Estado de bem estar social nos países desenvolvidos e do Estado desenvolvimentista em regiões periférica do capitalismo. Porém, mesmo com as consequências desgastantes que o endividamento externo trouxe aos Estados, este foi uma medida que garantiu, a um custo muito alto, a permanência da lucratividade de empresas privadas e de certa maneira evitou a falência por completo do sistema.

No Brasil, o país pagou e continua a pagar através da crescente absorção dos fundos públicos pelos capitais privados, bem como propiciou a internacionalização da sua economia (COGIOLLA, 2011, p. 28 – 29).

Em termos políticos, as propostas de reestruturação do Estado ocorreram em meio a uma necessidade de superar o poder autoritário, ditatorial (como foi a ditadura brasileira de 1964 – 1985), os mínimos ganhos obtidos por ocasião da promulgação da Constituição de 1988, que, embora tenha propiciado alguns poucos direitos sociais, também consagraram diversas derrotas aos trabalhadores. Assim o Estado, em meio ao processo de reestruturação, subordina-se às determinações acordadas pela nova aliança realizada internamente pela burguesia neo-internacionalizada²⁸.

Dessa maneira, o avanço das reestruturações do Estado forjou medidas que objetivavam atenuar os dilemas e dificuldades enfrentados pelo capital/capitalismo e seu processo de reprodução sociometabólico. No caso do Brasil, se imprime a abdicação da moeda nacional, fator fundamental da gênese violenta capitalista na medida em que reduz ou elimina o poder de decisão interna dos rumos da economia de um país. O segundo pressuposto consiste na privatização do patrimônio público. O terceiro aspecto importante refere-se aos acordos da dívida externa que subordinou o país ao capital financeiro internacional e, por consequência, a obediência aos organismos econômicos e financeiros internacionais, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), entre outros agentes externos.

Diante do exposto acima, percebe-se que o eixo de acumulação global desse “novo ciclo”, apoia-se na multiplicação da subordinação do Estado dentro de uma perspectiva do capitalismo em uma forma coletivizada, principalmente, pela efetiva atuação dos acordos estabelecidos pelas alianças nacionais e/ou estrangeiras. A consequência dessa nova dimensão imposta pelo Capital foi a transferência do controle dos complexos industriais nacionais para as burguesias internacionais que agem em conjunto com os grandes capitalistas globais, ampliando a capacidade de dinamizar seus empreendimentos e lucratividade e revalorizando, dessa forma, seus capitais.

Assim, no transcorrer das décadas de 1980 e 1990, são disseminadas ideias neoliberais que afirmam que o “ente” mercado é a salvação para todos os problemas encontrados nas mais diferentes esferas da sociedade. Ao avançar mais profundamente e criteriosamente nos

²⁸ Outro viés assumido pela nova dinâmica econômica global incide na questão da abertura das economias domésticas em desenvolvimento. Essa política econômica de abertura revela um modelo de política industrial passiva, fortalecendo os conjuntos dos capitais monopolistas sob o mercado interno e sob todos os novos complexos sociais ligados e acoplados direta ou indiretamente às exigências desse novo ciclo de acumulação (LIMA FILHO, 1999, p. 5).

pressupostos neoliberais percebe-se que os objetivos são inúmeros, como a criação de mecanismos que permitam a reelaboração de toda a riqueza nacional para o pagamento de juros, amortização e demais serviços da dívida externa do Brasil, tudo em decorrência da necessidade de acumulação pleiteada pelo capital internacional.

Esta situação define o aprisionamento do governo brasileiro junto aos agentes credores internacionais. Com isso os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial passam a desempenhar a função de viabilizar e fiscalizar o *bom* andamento das regras, garantindo assim que os credores tenham seus compromissos honrados e cabendo ao governo brasileiro o papel de administração da dívida externa, mas de uma maneira que esta nunca seja paga (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 170 – 172).

Compreender o processo de financeirização da economia em escala mundial implica entender que este processo reproduz a lógica intrínseca da acumulação do capital/capitalismo, ou seja, que consiste em constantemente realizar-se sempre no sentido da expansão e concentração do capital nas mãos de poucos proprietários. Com isso “[...] o impulso incontrolável da potencialidade produtiva do capital, as múltiplas unidades reprodutivas interatuantes devem ser transformadas em um sistema coerente, cujo princípio definidor geral e objetivo orientador é a mais alta extração possível e viável do trabalho excedente (MÉSZÁROS, 1989, p. 125).

As ideias apresentadas até agora expressam a essência e a lógica das medidas que provocam a reestruturação do capital/capitalismo. Essa expansão, realizada a partir da reestruturação do Estado, obteve respaldo teórico naquilo que ficou conhecido como “Consenso de Washington” e, assim, deve ser pensado dentro dos limites do processo das novas necessidades de produção ou reprodução capitalista. Esta situação, no caso do Brasil, significou o abandono do modelo econômico denominado Desenvolvimentista Nacional.

Da visão estabelecida pelo “Consenso de Washington”, configuram-se elementos relevantes para o raciocínio e entendimento dos rumos seguidos pelas políticas de ensino superior por toda a extensão da década de 1990, assumida pelos governos e órgãos estatais Ministério da Educação e Cultura (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Conselhos de Educação em nível Estaduais ou Federal – responsáveis por diversas políticas e reformas educacionais no Brasil.

As mudanças ocorridas no âmbito do Estado brasileiro inserem-se no bojo de um conjunto de transformações históricas que alteraram significativamente as formas do processo

de reprodução do capital em nível mundial. Alteraram substancialmente o exercício dos direitos sociais e, consequentemente, o enfoque da educação nesse estado capitalista.

Um grande debate também ocorreu em torno da questão da possibilidade desse processo de reestruturação do capital/capitalismo gerar o desmantelamento do Estado. Sabe-se que a proposição de um debate deste tipo partiu, ou de pessoas que estão alheias ao processo histórico, ou foi uma iniciativa proposital de tentar romper com o passado para dizer que tal fenômeno era inédito, e assim as alterações do Estado seriam inexoráveis. Por ora considera-se o caráter do desconhecimento do movimento histórico e assim entende-se que desde suas origens o Estado moderno sempre esteve ligado à essência do capital/capitalismo.

Ao aceitar o Estado como local do interesse público efetivo e do interesse geral, numa consequência óbvia da interpretação das “reformas” enquanto produtoras também de um desmantelamento das políticas públicas estatais e do próprio Estado, sem dúvida as mudanças provocadas pelo ideário neoliberal produziram uma imensa redução da atuação da esfera pública, local em que a força de trabalho se reproduz no âmbito do Estado capitalista. Mas isso não significa pensar no desmantelamento do Estado e muito menos na perda de sua importância histórica para o capital (ANTUNES, 2003).

Contudo, em nosso entendimento, não cabe chamar esse movimento histórico estabelecido entre Estado e capital como uma fase de desmantelamento do Estado, mas sim, de mais um processo que representa, em última instância, a possibilidade do Estado se entendido como imprescindível para as necessidades do capital. Assim, se a gênese do Estado moderno burguês está fundada essencialmente nas contradições e nos antagonismos de classes que caracterizam a sociedade produtora de mercadorias, o Estado não pode ser entendido alheio a essa condição.

Por tudo o que foi observado em um passado recente, percebe-se que o discurso “reformista” neoliberal aponta para a possibilidade de aumentar a capacidade de investir em políticas sociais devido ao saneamento fiscal do Estado. Entretanto, o que ocorreu foi justamente o contrário e as políticas sociais foram praticamente suprimidas da pauta das ações governamentais.

De acordo com Lauro Campos, a necessidade de repassar para o âmbito do capital privado, cada vez mais concentrado nas mãos de poucos, o acesso aos fundos públicos que anteriormente financiavam as políticas sociais reduziu a dimensão dos direitos sociais, perpetuando as grandes desigualdades e inviabilizando uma possível ascensão social (CAMPOS, 2001, p. 74 - 76).

O processo de privatização, tão enfatizado pelos teóricos e assecclas do neoliberalismo²⁹ não representou, como alguns persistem em dizer, o desmantelamento do Estado, uma vez que está posta pela política econômica neoliberal a redução dos gastos sociais da estrutura estatal que, conseqüentemente, possibilitou a construção de um “Estado máximo” para o capital (SANFELICE, 2000, p. 150 – 152).

Um fato relevante é que as políticas sociais passam a ser geridas a partir de elementos que compõe o espectro das ações privadas, ou seja, ao invés de investimento fala-se em gastos, no lugar de financiamentos dizem custos, os objetivos são substituídos por metas, enfim, observa-se que há um novo léxico reorganizado pelo mercado (capital/capitalismo).

No caso da Educação, as novas atribuições ou papéis do Estado consistem no controle e na avaliação. Assim, as tarefas a serem desempenhadas pelo sistema educacional devem estar regidas sob a lógica e os critérios de gestão eficiente dos recursos e da racionalidade do mercado (SAVIANI, 1984, p. 10 - 25).

Feita esta observação tem-se que os organismos financeiros internacionais agem como “porta vozes” dos interesses do capital, na esfera educativa e na sociedade em geral. Atuam, por um lado, apregoando a necessidade de promover reestruturação (“reformas”), tidas como modernizadoras e racionalizadoras. Por outro lado, esses agentes internacionais impõem tais medidas no campo político, elaborando diretrizes e criando estratégias políticas.

Nos anos de 1980 e 1990, a atuação dos organismos financeiros internacionais serviu de moeda de troca entre estes agentes internacionais e o governo brasileiro. Contudo, ao pensar nas alterações das políticas e diretrizes do Estado, não se pode crer que este processo ocorreu somente de fora para dentro, isto por que a ideologia que procurou legitimar a necessidade de mudanças no ensino superior brasileiro, por inúmeras vezes, foi forjada por intelectuais nacionais, acadêmicos e/ou por brasileiros ligados a organismos internacionais, como é o caso do economista Paulo Renato Souza, ex-ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999, p. 221),

Salienta-se que tanto os intelectuais como as pessoas ligadas aos organismos internacionais não devem ser vistos como meros reprodutores. Eles também ajudaram a elaborar ou formalizar leis, diretrizes, resoluções e pareceres no sentido de “reformular” o ensino superior aos anseios dos desígnios do capital.

²⁹ Naturalmente, os detalhes foram muito mais complicados do que isso, e as inúmeras forças em jogo fluíram em todas as direções. No cenário mundial, os desenvolvimentos geográficos desiguais do neoliberalismo (HARVEY, 2011, p. 111).

Ainda no que se refere ao âmbito educacional as chamadas “reformas” expõe outra demanda imperativa e inadiável ao capital, que é a de apropriar-se de maneira crescente do núcleo em que são produzidas as mercadorias elementares de sua reprodução ampliada, ou seja, as ciências e as tecnologias. Neste ponto relata-se o estabelecimento de uma controvérsia entre dois grandes intelectuais de esquerda, Marilena Chauí e Ricardo Antunes. Marilena acredita que a ciência e a tecnologia constituem-se como novas forças produtivas, pois deixaram de ser apenas apêndices para transformarem-se em agentes da acumulação do capital, dando um posicionamento “superior” para cientistas e técnicos dentro da sociedade, visto que a detenção do monopólio do conhecimento e da informação tornam-se a base do poder do capitalista (CHAUÍ, 1997, p. 11). Em contraposição, Ricardo Antunes relata que as ciências e tecnologias não podem ser entendidas como forças produtivas, mas devem ser compreendidas como forças auxiliares, como potências constituídas para exploração do “trabalho vivo”, que é a potência constituinte no processo de geração da mais-valia inerente ao modo de produção capitalista. É um processo em que ocorre uma sobreposição crescente de subordinação à lógica do capital/capitalismo e, assim, o trabalho intelectual que participa do processo de criação de valores encontra-se também sob a esfera e o domínio do “fetiche da mercadoria” (ANTUNES, 2003, p. 120–133).

Isto posta verifica-se que nos anos 1990 a educação passou a ser “cobiçada” com maior interesse mercadológico por parte do empresariado, que entendeu na essência que ela é mais do que um direito, configurava-se em um espaço de mercado lucrativo, um negócio, quando apropriado pelo setor privado, ou um negócio rentável quando ocorrido em ambiente estatal público e público não estatal, no caso de inúmeras Organizações não governamentais.

Contudo, as mazelas da educação não é apenas um negócio lucrativo a indivíduos “empreendedores” privados. São inúmeros casos em que se pode constatar o apoderamento do dinheiro estatal no setor público educacional.

Cabe salientar que no passado recente do processo histórico brasileiro o movimento de privatização do ensino em diferentes níveis de existência, fez parte integrante das atividades empresariais em consonância com as ações do Estado. Contudo, as expectativas dos grandes grupos capitalistas estavam focadas em outras atividades da economia. Foi com o esgotamento da expansão dessas forças produtivas que o empresariado ocupou-se em atuar em esferas até então minimizadas por eles, como são os casos da educação, saúde, energia etc.

2.1 Década de 1990: debates sobre a implantação das políticas educacionais

O fim da ditadura brasileira em 1985 não produziu rupturas do processo educacional brasileiro, ao contrário, perpetuou por mais alguns anos as mesmas dificuldades existentes até

então, como a incapacidade de construção de um sistema nacional de educação. Contudo, em meio a essa ação governamental certas teses, ainda nos anos 1980, começaram a ecoar, principalmente, na medida em que foi configurada a Assembleia Nacional Constituinte, que trouxe por um lado os defensores das instituições públicas e, por outro, os defensores do processo privatista do setor educacional brasileiro.

Deve-se considerar que a Constituição de 1988, em seu Art. 22, capítulo XXIV, estabeleceu como princípio fundamental o caráter privativo da União em legislar no âmbito educacional por meio da elaboração das leis de diretrizes e bases, bem como em estabelecer a autonomia das Universidades e dispositivos que, em certa medida, são importantes para o entendimento das bases que impulsionaram as “reformas” da educação nos anos de 1990 (BRASIL, 1988, p.28).

No debate referente à implantação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9594/96, é oportuno mencionar que, mesmo com a elaboração da LDB ter se estendido de 1988 até 1996, existia quatro legislações criadas em períodos distintos de nossa história. Salienta-se que essas quatro leis atuavam de formas distintas, fragmentadas e desconectadas com a realidade educacional, incapazes de constituir um Sistema Nacional de Educação³⁰ (SNE).

Os debates a respeito de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação são intensificados entre várias entidades ligadas à educação. Demerval Saviani (2004) relata que foram diversos encontros, plenárias, seminários, moções públicas com a participação de sindicatos, partidos políticos, entre outros seguimentos da sociedade, sob a organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no intuito de construir uma LDB democrática. Ainda, segundo Saviani, foram seis anos de intensos debates até a redação do texto final do Projeto de Lei (PL) 1258/88, aprovado em 13 de maio de 1993 pela Câmara dos Deputados, após ser apreciado pela Comissão de Constituição e Justiça e pela Comissão de Educação e Cidadania, sendo a seguir, encaminhado ao senado. Esperava-se a aprovação na íntegra do Projeto, pois como salienta Saviani (2004), apesar de não ter contemplado todas as ideias

³⁰ A primeira lei vigente até então era a Lei n. 4.024/61 constituindo-se na primeira LDB nacional, mas que ficou parcialmente inviabilizada devido à reforma universitária em 1968 durante o regime ditatorial. Em 1968, em pleno recrudescimento da ditadura civil/militar brasileira, quando muitos dos direitos civis e políticos são extirpados da sociedade brasileira, principalmente pela promulgação do Ato Institucional (AI) 5, coloca-se em prática a Lei n. 5.540/68 que muda significativamente os rumos da Universidade no país, sobretudo com o fim da cátedra, o surgimento do sistema departamental, a expansão no acesso de vagas aos cursos ofertados pelas instituições públicas de ensino superior e a criação, expansão e consolidação de programas de Pós-Graduação entre outros pontos. A Lei n. 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante integrado e com equivalência com o segundo grau. A ênfase dada por esta lei ao ensino profissionalizante gerou uma formação essencialmente técnica, sendo suprimidas dos currículos escolares as disciplinas de história e geografia. Em 1982 é promulgada a Lei n. 7.044/82, que retirava a obrigatoriedade do ensino profissionalizante do 2º Grau nos estabelecimentos educacionais do país.

defendias pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, deve-se levar em consideração o processo democrático como foi realizado a construção deste projeto. Segundo Saviani (2004), é significativo o movimento da necessidade e dos acordos de interesses distintos e conflitantes que resultaram de um projeto progressista de educação.

Ao chegar ao senado em 1994, o projeto de LDB recebe o número de 101/93, sendo a relatoria confiada ao senador Cid Saboia (PMDB – CE). Logo após todo o trâmite legal em 1995, a proposta da LDB está pronta para se votada em plenário. Em Janeiro de 1995, a Lei é colocada em votação, mas em virtude da falta de quórum a votação é adiada.

É nesse momento que o processo democrático que construiu a LDB sofre um violento golpe, em razão das eleições presidenciais e da recomposição de parte do senado nas eleições, além de muitos dos deputados da Câmara de Deputados não conseguirem um novo mandato.

2.2 Repercussões sobre o debate e interesses da Reforma Universitária nos anos 1990

Há décadas pensadores e intelectuais denunciavam através da literatura, livros, periódicos, artigos em jornais de grande circulação uma realidade muito preocupante no que se refere aos rumos e a qualidade do ensino superior brasileiro. No transcorrer da década de 1990 essa realidade agravou-se, ocupando um espaço ainda maior no que tange as pesquisas acadêmicas relacionadas com as dificuldades e problemas estruturais vivenciados pelas instituições publicas e privadas.

As pesquisas realizadas em torno do ensino superior revelam mais do que meras críticas. Intensas, as contradições trazem por um lado a vontade de muitos em melhorar a educação de um modo geral, mas desnuda também os interesses da classe conservadora que expressamente tem a intenção de destruir o patrimônio público em razão de um utilitarismo (busca tornar útil aos seus interesses). Concomitantemente, submete ao imediatismo de seus interesses a economia mundializada, incapaz de autodeterminar-se e desenvolver-se autonomamente. Lembremos que a burguesia brasileira busca insistentemente se associar aos grandes capitais internacionais.

Assim, desde fins dos anos 1990, inúmeros debates, seminários, congressos, colóquios regionais, nacionais e internacionais e reuniões de associações de pesquisas abordaram e continuam abordando sob os mais diferentes ângulos a situação da universidade ou do ensino em geral, especificamente a chamada “reforma do ensino superior”, que é tema desta pesquisa e que ganhou muito espaço nestes debates.

Pode-se salientar também que a preocupação com a educação deixou de ser apenas de educadores e de programas de pós-graduação em educação, seu ambiente natural, e passou a ser explorada por outros ramos de pesquisa como a Ciência Política, Sociologia,

Administração entre outros e, por muitas vezes, extrapolando os limites da universidade e dos meios acadêmicos. À proporção que o tema ensino superior assumiu nos últimos tempos revela a sua amplitude e os jogos de interesses que existem, bem como seus reflexos na sociedade.

Neste sentido, pode-se dizer que desde 1995 o tema Ensino Superior atinge lugar de destaque, invadindo sistematicamente espaços na mídia, sobretudo nos meios de comunicação de massa. Um bom exemplo é o estudo de Setton, que traz de modo sistemático a exposição do tema do ensino superior na mídia impressa paulista, sendo um instrumento de moldagem ideológica favorável às “reformas”. Neste sentido, avalia-se a expansão das matrículas e a política de restrição de recursos para as universidades públicas e se enfatiza o aspecto técnico em que a maioria dos enunciados é veiculada. O objetivo maior é demonstrar a ineficiência do setor público bem como a escassez de recursos para as instituições de ensino superior estatal, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de uma “reforma” profunda no ensino superior, tomando como base critérios essencialmente econômicos (SETTON, 2002, p. 151-181).

O destaque dado pela mídia à educação, a partir de meados da década de 1990, teve o propósito de revelar as virtudes do mercado. Esta exposição enfática da educação pela mídia expressa, antes de qualquer coisa, a lógica da expansão e acumulação do capital. Porém, a exposição alcançada pela educação em todos os meios de comunicação não expôs, mesmo que de forma contraditória, a verdadeira face ou caráter social dessa mudança. Neste sentido, recorrendo a Marx, aquele amontoado de dados sem uma interpretação consistente não permitiu ao grande público perceber a essência das proposições das “reformas”.

Todavia, o setor privado utilizou enormemente as estratégias de propaganda e marketing para tornar seus produtos atraentes ao público consumidor. É neste sentido, que se acredita, mais uma vez, que o setor privado, através da propaganda enganosa e perniciosa, construiu discurso ideológico sobre a incapacidade do setor público em atender as demandas da população em relação ao acesso à educação superior, fato que ainda em nossos dias é bastante significativo.

Percebe-se que com o golpe na LDB, dada no Senado pelo então senador Darcy Ribeiro, a ascensão de FHC ao cargo da presidência da república e a forte atuação da mídia atacando o Estado, e aqui especificamente a educação pública, estão postas as condições objetivas para a “reforma”, que se prefere denominar por reestruturação do Estado e da legislação educacional em benefício à expansão e acumulação ampliada do capital.

Antes mesmo de aprofundar a discussão sobre as estratégias e a legislação relacionada às políticas educacionais do governo FHC, cabe mencionar que ainda no governo de Itamar Franco, antecessor dele, foi extinto, em 1994, o Conselho Federal de Educação. Segundo Cury (1998), a primeira vez que surgiu a ideia de criação de um Conselho Federal de Educação foi na Bahia, em 1842. Em 1911, a ideia relativamente vingou, surgindo naquele ano o Conselho Superior de Educação e mais tarde surgem também os colegiados abrangendo as esferas federal, estaduais e municipais. Mas foi somente com a implantação da primeira LDB, Lei n 4024/61 de 20 de 1961, que ocorreu a criação e implementação do Conselho Federal de Educação (CFE), que funcionou até 1994 (CURY, 1998). Em novembro de 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação, sob nova configuração e com membros sintonizados com as perspectivas e proposituras do governo de Fernando Henrique Cardoso.

É importante destacar que de 1992 até 1994 Fernando Henrique Cardoso esteve no cargo de Ministro do Planejamento do Governo Itamar Franco, momento em que o país estava sob um governo transitório, pois Fernando Collor de Mello renunciou ao cargo de presidente antes de ter seu processo de cassação realizado no congresso nacional. Com a ascensão de Itamar ao cargo de presidente da república, as forças políticas conservadoras do país viram na pessoa de FHC um excelente candidato para derrotar as forças mais progressistas da época.

Para tanto, o marketing político em torno da pessoa de Fernando Henrique Cardoso foi insistentemente pautado como sinônimo de competência, organização, planejamento e sucesso, que, sem sombra de dúvida, teve como tema central a inauguração de um novo tempo, uma nova moeda um novo país, omitindo somente o real projeto de país que as classes dominantes desejavam para a nação. Diga-se nesse momento, projeto este vindo de fora, mas adaptado e com o consentimento de muitos intelectuais brasileiros, como Eunice Duram, Guiomar Namó de Melo, entre outros.

2.3 O governo FHC e o marco regulatório da Educação

Efetivamente pode-se afirmar que é com a chegada de FHC à presidência da república que o processo de reestruturação do Estado ganha forma e conteúdo, as grandes mudanças são implementadas de modo duradouro e consubstanciadas a partir de uma profunda alteração constitucional. Assim, uma particularidade bastante interessante foi apresentada no primeiro mandato dele na esfera ministerial. Com o propósito de criar, implementar e consolidar as mudanças necessárias ao novo momento do capital, em sua estreita relação com o Estado

brasileiro, é criado o Ministério da Administração Federal para a Reforma do Estado (MARE)³¹.

O MARE, como também ficou conhecido este Ministério, teve como objetivo primordial, centralizar os esforços do Governo em levar à frente a “Reforma do Estado”. Foi este ministério que, de maneira geral, elaborou, organizou e conduziu o processo de redimensionamento do Estado brasileiro, tendo como principais atitudes a eliminação de gastos públicos em áreas sociais, saneamento de empresas públicas estatais e, posteriormente, organizando o processo de privatizações das mesmas.

No intuito de orientar e organizar o planejamento das ideias e aplicações da reestruturação do Estado, o Ministério da Administração e Reforma do Estado lançou vários cadernos temáticos e programáticos da política de conformidade do Estado com o capital. Alguns cadernos continham linhas gerais, caso do primeiro volume (BRASIL, CADERNO DO MARE, 1995), que traz as diretrizes básicas da reestruturação do Estado (Reforma do Estado nos anos 1990: mecanismo de controle). Outros foram extremamente específicos, como no caso da criação das Organização Social Civil de Interesse Público (OSCIP) e o caderno destinado a novo modelo de gestão da saúde. O volume 2 refere-se às Organizações Sociais e a Reforma Administrativa do Sistema de Saúde (BRASIL, CADERNOS DO MARE, 1997, p.13–17).

No âmbito da Educação, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, apesar de não publicar um caderno específico foi, ao lado do MEC (Ministério da Educação), o grande articulador e elaborador de políticas de reestruturação educacional. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (1999, p. 27-28), a chamada “Reforma da Educação” ocorreu de maneira fragmentada, perpassando o primeiro e o segundo mandato de FHC, os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e ainda está em curso no Governo Dilma.

Ao que nos parece, os anos 1990 são marcados por um conjunto de políticas que se coadunam para que seja efetivado o processo de alteração e regulamentação na esfera do ensino superior no Brasil. Inicialmente ocorreram as políticas elaboradas no âmbito do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, isto por que, as estratégias assumidas pelo Governo no intuito de “reformular” o Ensino Superior, estão ligadas a um

³¹ Assim, o antagonismo estrutural inconciliável entre o capital global – irrestritamente transnacional em sua tendência objetiva – e os Estados nacionais necessariamente repressores é inseparável de (pelo menos) três contradições fundamentais: as que existem entre (1) monopólio e competição; (2) a crescente socialização do processo de trabalho e a apropriação discriminatória e preferencial de seus produtos (por várias personificações do capital – de capitalistas privados às auto eternizadoras burocracias coletivas); e (3) a divisão internacional do trabalho, ininterrupta e crescente, e o impulso irreprimível para o desenvolvimento desigual, que, portanto, deslocam necessariamente as forças preponderantes do sistema global do capital (no período posterior à Segunda Guerra Mundial, basicamente os Estados Unidos) para a dominação hegemônica. (MÉSZÁROS, 2011, p. 222).

conjunto de normas e leis mais amplas relacionadas em um primeiro momento a reestruturação do aparelho estatal brasileiro. Em seguida, as políticas que ocorreram a partir do Ministério da Educação, que, essencialmente executou as políticas educacionais em suas formas específicas, utilizando-se de instrumentos legais como, portarias, decretos, emendas constitucionais. Por fim, todas as políticas educacionais colocadas em prática estavam em consonância com os demais ministérios ligados ao âmbito econômico (SILVA Jr; SGUISSARDI, 1999, p. 25-28).

Todavia, a mudança no rumo do ensino superior foi fragmentada, implantada de maneira gradativa e ainda está em curso. Para tanto, diferentes instrumentos foram sendo utilizados para a concretização desse processo, como é o caso das chamadas Medidas Provisórias, editadas pelo presidente e enviada para o congresso para apreciação e posteriormente votação, vigente por um período de 90 dias; decretos Presidenciais e/ou Ministeriais; Resoluções expedidas pelo Conselho Nacional de Educação; Portarias do MEC etc. Várias delas foram aplicadas ao longo do tempo, muitas vezes, desconsiderando a própria existência da Lei de Diretrizes de Base da Educação, Lei n. 9394/96.

Entende-se que a postura autoritária assumida pelo governo FHC, em relação a implantação da LDB e dos vários dispositivos que foram sendo criados e aplicados na educação, não se tratava meramente de uma disputa pontual política. Mas como afirmam Silva Jr & Sguissardi, certamente possuía um objetivo nítido de criar uma LDB, que servisse como um adequado suporte jurídico para efetivar uma educação compatível com os preceitos de reestruturação do Estado, em meio ao processo de modernização da economia e do ajuste fiscal (SILVA Jr; SGUISSARDI, 1999, p. 53 – 54).

De imediato uma situação que nos chama a atenção é o fato de que na LDB de 1996, não fica explícito o caráter de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão referente às Instituições de Ensino Superior. Essa brecha deixada no texto da LDB, sob o olhar desta pesquisa, teve o objetivo de permitir que mais tarde fossem discutidos os vários tipos de IES – Instituições de Ensino Superiores, com suas respectivas atribuições ou mesmo suas nomenclaturas de acordo com os novos parâmetros de modalidades a serem constituídas.

Apenas as Universidades foram definidas no texto da LDB, mesmo que de maneira sumária. Observando os vários artigos que tratam do ensino superior, o que se percebe é uma mera justaposição em relação ao caráter de ensino, pesquisa e extensão pertinentes a composição de uma instituição de ensino. Neste sentido, não há uma articulação teórica metodológica capaz de definir por critérios sensatos uma instituição. Assim, o que prevalece é

a composição de IES com uma simples aglomeração de cursos, sem integração e sem interdisciplinaridade.

Ainda segundo a LDB de 1996, abre-se a possibilidade de criação das chamadas Universidades pelo Campo do Saber (LDB, 1996). Ao ler a LDB de 1996, percebe-se a supressão da expressão “a educação como instrumento de transformação social”, expressão esta que estava contida na LDB de 1961 (Lei n. 4. 024/61) e no projeto de lei discutido no congresso, antes do golpe dado no senado já no Governo de FHC.

A reestruturação da educação, ou como comumente é denominada, a “Reforma da Educação”, está ancorada em dois grandes eixos, sendo estes a avaliação e a autonomia. Segundo Cury a LDB de 1996 possui uma ação pontual diretiva que emana do poder da União, que se reveste de amplos poderes sobre a educação escolar, em todas as esferas ou níveis com a premissa de coordenar e avaliar como jamais ocorreu em qualquer outro período democrático no Brasil. Ainda segundo Cury, a atual LDB direciona a educação tal como um produto, impondo parâmetros mercadológicos de qualidade e excelência, que, em última instância, remete ao sujeito/ cidadão a condição de um consumidor deste produto. (CURY, 1998, p. 75 – 78).

No capítulo que aborda o Ensino Superior no Brasil percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possui inúmeras brechas e omissões, que parecem propositalmente para que regulamentações fossem sendo elaboradas aos poucos, sempre observando as melhores situações e oportunidades de implantação. Talvez essa atitude fragmentada também tenha sido uma estratégia para não causar impactos suficientes para promover uma generalizada rejeição, o que colocaria em risco sua efetiva implantação e êxito conforme o pretendido pela “reforma”.

O Governo FHC, em conjunto com seus ministros e a bancada da situação no congresso bem como o MEC, apresentou de forma fragmentada a legislação, no intuito de evitar polêmicas e fortes embates. Ao deslocar da LDB todo esse aparato legal, ocorreu a facilitação de contemplação e aprovação dos interesses e projetos apresentados pelo executivo com pleno respaldo dos setores privatistas, que atuavam com forte lobby no MEC, no congresso e nos ministérios. A este respeito Cunha afirma que o MEC planejou uma ardilosa estratégia de embate de enfrentamento parcial de problemas e adversários. Estratégia semelhante adotada pelo Governo em todas as outras instâncias institucionais. (CUNHA, 2003, p. 40 -41).

Como decorrência da ausência de uma legislação completa para o Ensino Superior a LDB permitiu a intensa interferência do setor privado. Portanto, fica evidente que a legislação para este nível da educação foi elaborada de fora para dentro.

A partir de 1995, o MEC dentro da perspectiva de enfrentamento dos seus supostos adversários, implementa uma política educacional amparada em vários princípios com o propósito de enfrentar e vencer os obstáculos que, para o Ministro da época Paulo Renato Souza, seria de fundamental importância para solidificar os propósitos da reestruturação do ensino superior no Brasil. Esses princípios são a expansão, a diversificação, avaliação, supervisão, qualificação e modernização das estruturas de ensino nas IES brasileiras (BRASIL. MEC, 2000, p. 8 - 9).

É oportuno mencionar que durante a década de 1990, foram produzidos inúmeros documentos oficiais, nacional e internacionalmente, que passaram a circular e a balizar a elaboração e a implantação das políticas educacionais no Brasil. A seguir discutiremos brevemente como esses documentos impactaram o processo de regulação das políticas para o ensino superior.

2.4 O impacto de documentos de organismos internacionais nas políticas de Ensino Superior no Brasil

A observação dos documentos produzidos por organismos internacionais tornou-se fundamental para a compreensão da profundidade das diretrizes, legislações, regulamentações, resoluções e medidas provisórias elaboradas e promulgadas nos anos de 1990 no que se refere à política educacional para o Ensino Superior. Assim, é válido apresentar as premissas básicas que estão contidas em alguns dos documentos produzidos pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) que direcionaram os parâmetros educacionais no Brasil.

O primeiro documento a ser brevemente analisado é o relatório encomendado pela UNESCO, que contou com a participação de intelectuais do mundo inteiro sob a coordenação de Jaques Delors. Esse documento denomina-se “Educação: *Um Tesouro a Descobrir*”, mas ficou efetivamente conhecido como “Relatório Delors”, e foi elaborado por Jaques Delors e sua equipe após três anos de coleta de dados, contendo seu apontamento ou interpretação, seguida de recomendações para a reestruturação da Educação em seus níveis de abrangência.

Assim, com base no diagnóstico proposto por este documento, acerca de uma suposta emergente “sociedade globalizada”, das relações de interdependência entre as nações em escala planetária e frente às mazelas sociais do mundo contemporâneo, torna-se necessário segundo este relatório uma educação diferente da praticada e que possuisse sintonia com os novos desafios do complexo mundo atual.

Isto posto, a educação e a formação dos indivíduos necessariamente deve estar centrada em habilidades e competências para a exigência dos “novos tempos”. Neste sentido, a formação proposta pelo Relatório Delors deveria estar comprometida com o conjunto de conhecimento imprescindível para a humanidade no ataque e na superação dos desafios presentes nessa nova conjuntura. De acordo com este relatório existem vários focos de tensão social. Outro aspecto diagnosticado é o desafio que a educação terá ao adentrar no século XXI.

No que se refere ao Ensino Superior o relatório apresenta uma visão ideológica de caráter “utilitarista”, ou seja, a educação é reduzida ao aspecto de impulsionador do desenvolvimento econômico. A educação é, portanto, um elemento determinante para a produção e transmissão dos conhecimentos necessários a Sociedade e Economia. Percebe-se nesse enunciado a explícita vocação da educação segundo este relatório para a formação para o mercado de trabalho.

Este documento também aponta um contexto de crise no ensino superior, sobretudo, nos países em desenvolvimento ou emergentes. Isto por que, do ponto de vista do relatório, a manutenção das instituições universitárias, nos moldes anteriores, cria uma situação onerosa aos Estados. Apesar disso, o texto do relatório menciona vários problemas como escassez de verbas para a pesquisa, redução na qualidade do processo de formação e do ensino, a diferenciação do ensino (modalidades de cursos e instituições de ensino superior). O Relatório Delors não ataca, ou melhor, não apresenta as causas de precarização do ensino, mas trata de maneira a naturalizar a existência desses problemas não levando em consideração que as dificuldades, os dilemas e a precarização foram e continuam sendo uma produção histórica permeada pelas relações do capital/capitalismo de produção e reprodução produtiva e destrutiva deste Sistema.

Outro princípio defendido no Relatório Delors é a liberdade acadêmica e a autonomia necessária ao desenvolvimento da pesquisa científica. Contudo, o desenvolvimento das pesquisas deve ser despido do chamado academicismo hermético ou estéril, sem fecundidade a qual a universidade deve se contrapor. Para tanto, esta instituição milenar necessita se modernizar e adequar às demandas econômicas e deve firmar, prioritariamente, parcerias com empresas, atendendo a estas em suas necessidades mercadológicas. Ainda nessa direção os cursos e matrizes curriculares também devem se adaptar aos ditames do capital.

Um aspecto que na época não era tão visível, mas que fica cada vez mais nítido à medida que os anos avançam, é o apontamento feito por este relatório para a urgência em criar sistemas e programas de cooperação internacional entre instituições. Ao analisar essa

sugestão, verifica-se que esta se apresenta em uma aparente inocência, visando à mera proliferação e desenvolvimento de pesquisa. No entanto, ao aprofundar e utilizar o referencial teórico marxista, no que se refere à aparência do ser esta não se configura em sua essência, percebe-se que tal proposta está ligada a proveitosa proliferação de institutos de pesquisas especializados de países de capitalismo avançado, que formam parceria com instituições homólogas de países em emergência, criando-se, com isso, um campo fértil para a expansão desse capital mercantilizando ainda mais o ensino superior.

Outro argumento exposto pelo Relatório Delors é o fato de que a cooperação facilita a livre circulação de pessoas (“cientistas”) e, por consequência, a troca de conhecimento. Mais uma vez, no propósito de desvelar essa “mascara ideológica”, ressalto que naquele momento, Delors e sua equipe, tinham pleno conhecimento da crise estrutural do emprego no capitalismo, sobretudo em países de capitalismo avançado. Assim, uma grande parte de trabalhadores, na qual se incluem os professores pesquisadores, entra num profundo processo de desemprego, tendo que se deslocar em busca de trabalho, assim como o capital se desloca para lugares em que ele ainda pode extrair lucro e rendimentos, numa perspectiva sócio-metabólica.

Não posso deixar de expressar nosso ponto de vista crítico nesta pesquisa ao uso de “mão de obra barata”, ou melhor, “cérebro de obra”, ou ainda “cérebro de produção” de cientistas, que acabam sendo remunerados sempre com menores salários ou rendimentos do que cientistas dos países desenvolvidos. Atenta-se também para o fato de que a maioria dos países em desenvolvimento não possui uma legislação consistente a respeito de patentes ou direito à propriedade intelectual, caso do Brasil por exemplo. Dessa maneira, ao firmarem-se parcerias envolvendo universidades e faculdades tecnológicas, instituições de ensino superior, entre países de capitalismo avançado e países em desenvolvimento, quase sempre, a posse destes direitos e patentes, permanecem nas instituições dos países desenvolvidos.

Aprofundando mais as críticas à postura estabelecida neste documento, relata-se que as diretrizes políticas apontadas não apresentam as raízes ou as causas reais da situação de conturbação estrutural da sociedade. Os pressupostos de uma educação contínua, ao longo de toda a vida, como forma de combate a exclusão social de fato coloca a educação como campo estratégico à aquisição das “competências”, supostamente necessárias à vida profissional e criando na maioria das vezes, a ilusão de uma pretensa ascensão social. Isto implica em criar uma multiplicidade de possibilidades de certificações, que levam em conta o conjunto das “competências” adquiridas, ao invés de contar somente com a existência do diploma

tradicional, anteriormente (até meados da década de 1990) tido como a única forma de obtenção do aval para a profissionalização.

Com o novo espectro educacional, ou seja, as novas formas variadas de ofertas da educação, sobretudo à distância, para atender a um nicho forçadamente criado e distinto de pessoas que almejam sua ascensão social, supostamente por ter adquirido uma competência nova, flexível e necessária às condições atuais do mercado de trabalho.

A concepção de competência mencionada no trabalho conduzido pela equipe de Delors passa a ser ressignificada. Para esta pesquisa, fica evidente o deslocamento do sentido de qualificação profissional para o aperfeiçoamento técnico e ainda mais, ao fazer essa ressignificação mexe-se com o aspecto subjetivo da pessoa, recaindo sobre ele os êxitos ou fracassos alcançados pelo sujeito em sua relação constante com os ditames do mercado.

É assim, pois, que fica explícita a máxima estabelecida pelo relatório Delors quanto à necessidade de uma educação continuada, ou seja, para todos os efeitos é o sujeito que constantemente deve buscar sua “qualificação” (aperfeiçoamento técnico), mas nunca ou quase nunca, ser contemplado com a satisfação e a segurança de trabalhar em um único local por longos anos. Neste sentido, o trabalhador – estudante é mais um produto descartável passível ou não de reciclagem, tal qual qualquer outra mercadoria em uma sociedade de consumo extremo como a atual.

Com isso, as exigências da “nova ordem” do mercado de trabalho passam a estar mais relacionada à competência pessoal do que à qualificação profissional. É por isso que se apregoa uma educação adequada a novas condições e necessidades e, ao mesmo tempo, exige-se uma educação que possa estar apta a garantir a produção de um trabalhador com o perfil “ideal” para o mercado de trabalho. Na proposta do relatório Delors há uma síntese do planejamento ideal da educação para o indivíduo, que pode ser expresso em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver em conjunto e aprender a ser.

Feito esse preâmbulo, pode-se indicar que as propostas do relatório Delors estão em sintonia com as proposituras do Banco Mundial e do MEC. Neste sentido, pode-se resumir essa sintonia nos seguintes termos:

- 1 – Elaboração e implantação de um sistema diferenciado institucional de educação, diversificação do ensino (flexibilização), destituindo a existência de um modelo único de educação superior, favorecendo a proliferação dos cursos de curta duração e do ensino a distância, que no nosso entendimento, tem no mínimo qualidade duvidosa.

2 – Falta de recursos para investimento, assim, com esse diagnóstico do setor público financiar a educação, deve-se buscar, segundo esse relatório em consonância com o Banco Mundial e o próprio MEC uma saída satisfatória, e essa se dá através de parcerias com o setor privado, que para esta pesquisa facilitou ainda mais a mercantilização do ensino superior.

3 – Concepção de autonomia aplicada à universidade, desde que esta supere as barreiras existentes entre a lógica do serviço público e a lógica do mercado de trabalho, adaptando-se às formas de financiamento híbrido, ou seja, público e privado. Na visão desta pesquisa, isto já era um demonstrativo nítido para a elaboração das leis das fundações e OCIPs, abrindo a possibilidade cada vez maior do setor privado invadir o setor público estatal e a partir disso, abrindo-se também brechas para as mazelas e corrupção, como foi o caso mencionado do reitor da UnB.

4 – Implantação de sistemas de avaliação de instituições e cursos (avaliação do sistema educativo), no sentido de se fazer uma investigação da prestação de contas.

5 – Estabelecimento de uma educação fundada nas bases da qualificação, equidade e eficiência.

Notadamente, percebe-se a partir da breve análise deste documento uma preparação teórica do terreno a ser percorrido pelo governo brasileiro e de outros países, que por sintonia ou por sujeição, ou mesmo por adesismo, programaram políticas educacionais intrinsecamente ligadas a este relatório e aos outros documentos elaborados pelos organismos econômicos comerciais internacionais.

O segundo documento explicitado aqui neste item é “La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia” Neste documento são estabelecidos os seguintes princípios: Fomentar uma diversificação maior das instituições de ensino superior, principalmente as de caráter privado, menos onerosas e mais atrativas aos estudantes, além de atender as demandas sociais; propiciar condições para instituições públicas que diversifiquem as fontes de captação dos financiamentos, como também proporcionar a participação dos estudantes na avaliação dos gastos em consonância com observância de financiamento e resultados; a redefinição da função do governo frente ao ensino superior; a promoção de um ensino com qualidade e equidade (BIRD, 1995, p 4 – 5).

O terceiro documento trata-se de uma produção doméstica, realizado pelo MEC em total concordância com os documentos elaborados por instituições internacionais. Este documento

tem a denominação de “Planejamento Político e Estratégico - 1995/1998”. Neste documento estão contidos princípios que expressam os mesmos elementos ideológicos presente em todos os documentos expedidos pelo BIRD, também conhecido como Banco Mundial. Neste sentido, podemos destacar três eixos principais, que por sua vez, subdividem-se em vários itens, como explicito a seguir: a) Transformar as relações do poder público com as instituições de ensino; substituir controles meramente burocráticos por um efetivo sistema de avaliação da qualidade dos serviços, bem como da relação custo X benefício, buscando o estabelecimento dos parâmetros mínimos de eficácia e eficiência no uso dos serviços públicos; descentralizar o sistema dando maior autonomia às instituições de Ensino. b) Promover a expansão do sistema de ensino superior do setor público, otimizando os recursos disponíveis; diversificar o atendimento valorizando alternativas institucionais em relação aos modelos já existentes. c) Reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema, através da elaboração de políticas diversificadas atendendo as particularidades e necessidades presentes no setor educacional público e privado (BRASIL, MEC, 1995, p. 156).

Outro relevante documento produzido internamente é denominado “Revolução Silenciosa”, de autoria de Simon Schwartzman. Segundo seu autor, o ensino superior no Brasil, após as primeiras mudanças proposta pelo governo FHC, atingiu um estágio de evolução bastante grande com efetiva melhora. Segundo ele essas melhorias foram em função de ter sido orientado pelo “Task Force”, um documento produzido pelo Banco Mundial em conjunto com a UNESCO. Este documento também contou com a colaboração de alguns intelectuais brasileiros, como o ex – Ministro da Educação de FHC, Paulo Renato Souza. Entre outros pontos, este documento aponta para uma alteração no ensino superior que deveria facilitar o acesso a este nível de escolarização, através da criação de diferenciação de instituições que ofertassem cursos de curta duração (SCHWARTZMAN, 2000, p.1 - 2), como é o caso hoje das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e a mais recente proposta do Governo de São Paulo Geraldo Alckmim, o chamado projeto Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP).

2.5 A legislação educacional no governo FHC

A elaboração e implantação do conjunto de leis, decretos e medidas durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, deve ser entendida como um processo de reestruturação das novas condições impostas pelo capital/capitalismo, numa busca permanente de produzir e reproduzir as condições necessárias à suas constantes necessidades de perpetuação criativa e destrutiva, em um constante movimento histórico sociometabólico de sua autoafirmação, produção permanente como enfatiza Mészáros.

A partir desse contexto, pretendem-se elencar as inúmeras leis, decretos e medidas colocadas em prática pelo Governo Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos, 1995 a 1998 e 1999 a 2002. Salienta-se, porém, que a maior parte das decisões ou diretrizes e legislações, que alteraram significativamente os rumos da educação no país, foram concebidas e implantadas no primeiro governo de FHC.

Neste sentido, pretende-se, a partir de então, demonstrar de maneira processual o percurso das legislações promulgadas ao longo do período, bem como realizar análises objetivas das leis, decretos e medidas que foram gradativamente aplicadas à educação, configurando um arcabouço legal que conformou a política educacional brasileira sob um viés econômico.

Como mencionado anteriormente, ainda no Governo Itamar Franco em 1994, o Conselho Federal de Educação foi extinto e um ano depois, no dia 24 de novembro de 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação, editado inicialmente por medida provisória posteriormente votada no Congresso Nacional através da Lei n. 9.131/95.

A promulgação da lei n. 9.131/1995 alterou substancialmente a Lei n. 4.024/1961, que foi a primeira LDB do Brasil, sancionada no Governo de João Goulart, no dia 20 de dezembro de 1961. A Lei n. 9.131/1995 fixou a composição dos novos membros que passaram a compor o Conselho Nacional de Educação, bem como, estabeleceu as competências aos seus pares. As competências do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), foram transferidas para o recém-criado CNE. Em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi incorporado no art. 9º § 1º, da Lei n. 9394/1996, comumente conhecida como LDB de 1996.

É prudente lembrar que o CNE foi instituído como um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, tendo como funções básicas a formulação da Política Nacional de Educação e o exercício de atribuições deliberativas e assessoramento ao MEC, em uma perspectiva de garantir a qualidade do ensino, bem como, assegurar o cumprimento das leis que regem a educação. O novo Conselho nasceu com a proposição de ser um órgão normativo e de supervisão das diretrizes da Educação. O Conselho Nacional de Educação estabeleceu como uma das suas primeiras normativas, o estabelecimento e a realização do exame nacional dos formandos dos cursos de graduação de ensino superior, popularmente denominado como “provão”.

Exame que sofre, ainda hoje, inúmeras críticas, das quais uma das mais contundentes é a de que o Exame Nacional de Desempenho Acadêmico, como é atualmente denominado, apresenta apenas o resultado final do aluno depois de quatro ou cinco anos em uma

graduação, ou seja, o aluno e a educação são percebidos como um produto ruim ou bom de acordo com o desempenho na avaliação.

Para muitos estudiosos do assunto a educação deve ser entendida como processo, e como tal, depende de inúmeras variáveis que compõem a relação ensino aprendizagem, indo desde o psíquico (condição cognitiva do aluno), passando pela qualidade do ensino desde a base (implicando aqui, entre outros a formação do professor, o método adotado etc.), abrangendo os currículos, que no caso da LDB são esdrúxulos, ou até as condições estruturais e infraestruturais como prédios, materiais, verbas e administração social dos recursos públicos disponibilizados.

Neste ponto, faz-se um questionamento crítico. O Conselho Nacional de Educação é um órgão público. Deveria ter nascido e se consolidado para efetivamente servir ao propósito de ser um Conselho de Educação, mas ao que parece em nosso entendimento, o CNE está mais para um órgão que atende as expectativas dos governos, pois, desde sua constituição ainda no governo de FHC, passando pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e chegando ao governo Dilma, o que existe são as deliberações e normativas que expressam a vontade ideológica de cada um dos governos e seus ideólogos.

Além da criação do CNE, com todas as suas competência e atribuições, a Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, estabeleceu o Sistema de Avaliação do Ensino Superior que, em 2004, foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O intento foi o de avaliar as instituições e os cursos de graduação das respectivas Instituições de Ensino Superior. Além disso, como mencionado anteriormente, foi criado o Exame Nacional de Cursos, denominado “Provão”, que consistia em uma prova escrita, porém com a predominância de questões de múltipla escolha, procurando explorar o conhecimento do estudante concluinte do curso de graduação, no que diz respeito ao conteúdo existente nos currículos dos cursos avaliados. Este Exame possuía abrangência Nacional e era realizado a cada ano com a participação de estudantes concluintes dos cursos previamente estabelecidos pelo MEC. Cabe lembrar que a cada ano mais cursos entravam no rol de avaliação do exame.

Em 2003, quando foi aplicado o último exame nesses moldes, por volta de 26 cursos de graduação estavam inseridos no rol de avaliação do MEC. Outra característica deste Exame era o fato de que os estudantes eram notificados sobre seu desempenho, informados inclusive sobre sua posição em uma escala de notas dentro das respectivas áreas do conhecimento. As instituições correspondentes aos acadêmicos avaliados recebiam os relatórios contendo os resultados agregados.

Em certa medida, pode-se dizer que o sistema de avaliação do ensino superior efetivou-se como instrumento central de avaliação do ensino superior brasileiro. Neste sentido, dois instrumentos são utilizados de forma comparativa para a realização da análise. O primeiro, que é o Sistema de Avaliação Nacional de Ensino Superior, se caracteriza em analisar a oferta das condições institucionais, como infraestrutura, currículo acadêmico e a qualificação docente. O segundo é o Exame Nacional de Curso, que, supostamente avaliava o grau de conhecimento do aluno egresso.

Ao ler na íntegra a Lei n. 9. 131/1995, este dispositivo legal não trouxe avanços à educação. Pelo contrário, esta lei apenas promoveu um caráter de *ranking* aos cursos e aos formandos desses cursos. Porém, efetivamente, não propiciou uma educação de melhor qualidade. Ao fazer o ranqueamento de instituições e cursos sem critérios sérios e idôneos, ela serviu somente a um propósito, o mercadológico, uma vez que tirando as grandes instituições públicas do país como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), já consolidadas na esfera de ensino, pesquisa e extensão, as grandes premiadas destes instrumentos foram instituições privadas, muitas delas recém-criada e com força de negociação no *staff* do MEC e do Conselho Nacional de Educação, ou mesmo, no *lobby* junto aos congressistas, deputados e senadores.

Em 21 de dezembro de 1995, é criada a Lei n. 9. 192, que, alterou o dispositivo da Lei 5.540/68, no que tange ao processo de escolha dos dirigentes universitários. A nova lei estipulou as novas regras para a escolha dos reitores, vice – reitores, diretores, vice – diretores das Universidades e dos Institutos Isolados de Ensino Superior. A Lei n. 9.192 foi regulamentada pelo Decreto Presidencial n. 1. 196 de 25 de maio de 1996.

A partir da regulamentação ficou fixado que a escolha dos dirigentes de institutos de ensino superior deveria impor uma cláusula ao candidato que almejasse o cargo, tendo como primeiro critério, a titulação mínima de professor com doutorado. Outro aspecto que as eleições deveriam conter seria uma lista com três nomes para ser colocada à disposição, formalizada e organizada por um colégio eleitoral, que poderia ou não colocar esses nomes em uma consulta a comunidade universitária.

Caso a consulta fosse realizada, ela deveria ser organizada pelo colégio eleitoral, tendo como votantes os professores com peso percentual de 70 por cento, enquanto os funcionários e estudantes teriam o restante de 30 por cento.

Em torno dessa questão é importante destacar que independentemente da consulta realizada junto à comunidade universitária, os colegiados superiores de cada instituição de

ensino, necessariamente deveriam reunir-se com o colegiado eleitoral para estabelecer uma lista tríplice. Observando o critério da votação uninominal e com turno único. Depois de elaborado e votado à lista tríplice esta era apresentada ao Presidente da República ou ao Ministro delegado por ele, para a escolha do nome do futuro reitor. A Lei n. 9. 192, ainda estabelecia que, após a posse do reitor, este em procedimento análogo deveria fazer a escolha do diretor da respectiva unidade de ensino superior.

A partir da regulamentação desta lei ficou permitida a reeleição para o mesmo cargo por mais um mandato, isto no caso das universidades e institutos federais. Salientando que cada mandato teria duração de quatro anos, para os cargos de reitor e diretor das instituições. No caso dos cargos de reitores e diretores das instituições universitárias da esfera pública estadual e municipal, a legislação deixava a critério dos respectivos sistemas de ensino o preenchimento e as normas que capacitaria o pleito e a posse dos representantes eletivos. Para as instituições de caráter privado, a legislação possibilitava que este processo estivesse vinculado aos estatutos de cada instituição particular de ensino superior.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada e sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso a Lei n. 9. 394, também denominada LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, em consonância com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 22, XIV, revogando os dispositivos previstos na Lei 5. 692, de 11 de agosto de 1971. Como explicitado anteriormente, a atual LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - foi o epicentro de inúmeras divergências, sobretudo, porque após vários anos de debates e a atuação de setores ligados à educação nacional desde 1988, o projeto final aprovado significou um duro golpe para os anseios daqueles que defenderam sempre uma educação proativa, de acordo com as reais necessidades da sociedade, participativa e um tanto quanto mais democrática próxima do real possível.

Contudo, ao ser sancionada, as grandes divergências ainda continuaram a ecoar, principalmente em relação ao “papel” do Estado e os seus desdobramentos assumidos na condução do reordenamento das relações econômicas e sociais em meio às mudanças tecnológicas e a novas necessidades de reprodução ampliada do capital, engendrado no processo de mundialização do capital.

Em torno dos debates e da própria tramitação que a LDB possuía no Congresso, o MEC não fez questão de incluir na proposta do projeto pontos e dispositivos específicos. Ao contrário, enquanto o projeto corria e era aprovado como Diretrizes Genéricas da Educação, o poder executivo, através de projetos de leis, decretos, emendas constitucionais e resoluções do MEC, adaptou-se aos interesses do projeto neoliberal. Assim, os dispositivos e

regulamentações do projeto ficaram em consonância com as necessidades do mercado. Em termos regimental e normativo da hierarquia legal houve, segundo Cunha, um atropelamento dos níveis mais baixos da legislação em relação aos dispositivos mais elevados.

Ainda segundo Cunha, a LDB de 1996 é minimalista, pois não contém todas as diretrizes e nem todas as bases essenciais à educação nacional. Elas foram elaboradas muitas vezes fora da legislação maior. Com efeito, a LDB diz pouco ou quase nada a respeito de temas e questões tão cruciais quanto o Conselho Nacional de Educação (em sua composição e atribuição, que foram posteriormente regulamentadas em projeto de Lei específico, Lei n. 9.131) ou ainda, o processo de avaliação das universidades (CUNHA, 2003, p. 46 – 49).

Antes de prosseguir cabe uma rápida explicação entre Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), que se configurou como lei complementar que regulamentou a LDB. A LDBEN é composta por nove títulos e noventa e dois artigos, propondo-se a especificar os dispositivos constitucionais, dando conformidade às diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei tem como base inicial a conceituação do que é educação, isto logo no art. 1º. Entre os art. 2º ao 7º, (ficam estabelecidos os princípios e os fins da educação, enquanto que a disposição de sua organização estende-se do art. 8º ao art. 20). A definição dos níveis de educação, ou seja, educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos, educação superior e a educação especial são apresentadas a partir do art. 21, prolongando-se até o art. 60. Os art. 61 – 67 contemplam a educação profissionalizante. A LDBEN em seus art. 68 - 77 faz a indicação, a procedência, bem como, estabelece critérios para a alocação e o uso dos recursos financeiros destinados a educação. As disposições gerais estão presentes entre os art. 78 – 86 e os dispositivos transitórios fecham a LEBEN, com os art. 87 – 92.

Dessa exposição geral a respeito da LEBEN pode-se, com o auxílio de Cury (1998), apresentar alguns equívocos e problemas presentes neste arcabouço legal. O primeiro destes equívocos reside nas inúmeras intervenções feitas ao longo do processo histórico, por diferentes governos. Este fato por si só já colabora para falhas, brechas e aí, avançando para além do que o autor diz, devo ressaltar que são propositais, feitas para serem adaptadas conforme as circunstâncias econômicas e mercadológicas, ou mesmo, quando o Estado recorrentemente serve de aporte para o espírito privado, arraigado no próprio Estado.

Um segundo ponto levantado por Cury (1998), revela que esta lei impõe uma condição ou caráter nacional frente à autonomia ou a sua presumida situação real concernente aos Estados membros da Federação. Cury critica esta legislação por apresentar um caráter

nacional no que diz respeito ao âmbito político – antropológico, ou seja, segundo nossa interpretação, não reconhece as diferenças regionais e as pessoas que vivem nesses espaços bastante distintos em cada recanto brasileiro. Ele apresenta também o caráter polêmico entre o financiamento do setor público e do privado, mesmo porque o privado recebe incentivo e/ou verbas governamentais.

Outro ponto a ser destacado está relacionado a certa ironia que ele faz sobre o caráter da igualdade de todos perante a lei, ou ainda de oportunidade. Sem dúvida, não há como não concordar com essa provocação feita pelo autor. Isto porque, nosso país é marcado historicamente por profundas desigualdades de condições materiais, em outras palavras, desigualdades econômicas. E mesmo, recentemente com a inclusão de muitos brasileiros no governo Lula, estas desigualdades são extremas. Mesmo porque, a inclusão deu-se muito mais pela concepção do consumo, do que propriamente de todo o cabedal que uma ascensão de renda possa levar o sujeito a um patamar de melhorias incondicionais, como é o caso da aquisição de uma ampla cultura geral.

Inicialmente o Governo Fernando Henrique Cardoso fez uso de leis complementares para implantar seu projeto mercantil, não demorou muito para agredir e esfarrapar a Constituição de 1988, que já não era das melhores para a população. Mas com FHC poderia, como realmente pode, piorar em muito as esferas contempladas por ela. No entanto, nosso foco é a educação e foi justamente aí que a constituição apresentou uma forte mexida. Assim sendo, no dia 14 de setembro de 1996 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 14, que alterou os art. 34, 208, 211, e 212 e deu nova redação ao art. 60 ao ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Essa alteração na Constituição Federal estabeleceu uma nova disposição na forma de organização da União, Estados e Municípios, no que concerne ao sistema de ensino, em especial na sua forma de financiamento. Outra alteração que está ligada a maneira de financiamento foi à criação do FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

A Lei n. 9. 424/96 dispõe sobre a criação do FUNDEF e vigorou de 1997 até 2003, sendo substituída em 2006 pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. A Lei n. 9. 424, de 24 de dezembro de 1996, estabeleceu as normas recorrentes ao FUNDEF. Criou os conselhos para desenvolver o acompanhamento e o controle social a cerca da repartição, transferência, aplicação dos fundos, bem como, fixou os critérios para a realização dos cálculos dos repasses. Além disso, normatizou as origens da arrecadação, da contribuição e dos salários a serem estabelecidos na educação brasileira.

O posicionamento desta pesquisa frente a este dispositivo legal é totalmente crítica, uma vez que, a criação deste fundo, assim como a sua transformação em FUNDEB, em nada contribuiu para a educação de base. O estudante como sempre é nominado como mercadoria, pois o critério utilizado para repasse denomina custo por aluno. Aquilo que começou bem, foi arruinado com Fernando Henrique, não foi resolvido por Lula, traz uma situação obscura para a educação, porém, agora reflete com mais força na qualidade do ser social que chega ao ensino superior e, talvez, isso agora passe a incomodar os adormecidos intelectuais da educação.

Em meio à edição de medidas provisórias, projetos leis, emendas constitucionais, o governo Fernando Henrique não hesitou na utilização de decretos, portarias e resoluções, por intermédio do MEC, dando continuidade ao projeto de realização das “reformas da educação” fragmentada (considerando que estas reformas são reestruturação do estado, educação às novas necessidades do capital), flexibilizando as estruturas estatais, aqui em especial a educação, com uma extrema longevidade temporal.

Ainda com relação à Lei n. 9. 131/95, que criou o CNE – Conselho Nacional de Educação, preconizando a exigência da avaliação das instituições e nos cursos de ensino superior, ressalta-se que a homologação do dispositivo de avaliação dos cursos foi resultante da edição da Portaria n. 249/96 do MEC, que definiu a exigência da realização do Exame Nacional de Cursos (ENC, Provão). Ainda em 1996, foi editado o Decreto n. 2.026, que fixou os procedimentos para realização da avaliação das instituições de ensino superior.

Em 1997 foi editado o Decreto n. 2306, que entre outros dispositivos tratou da regulamentação, normas, competências e natureza jurídica das entidades mantenedoras de instituições educacionais de ensino superior e das universidades. Este Decreto estabeleceu também os critérios de criação e incorporação de faculdades e cursos já existentes por outras instituições. Além disso, fixou critérios para a autorização, funcionamento e reconhecimento de cursos superiores de graduação e do credenciamento de cursos e instituições educacionais no âmbito do sistema federal de ensino superior. Este decreto permitiu a flexibilização e a diferenciação de instituições e cursos oferecidos ao público demandante do ensino superior. Como veremos adiante, isso contribuiu para a mercantilização da educação, baixa na qualidade do ensino e por consequência má formação dos egressos em seus cursos.

No mesmo ano de 1997 foi editado o Decreto n. 2. 208, que versava sobre a criação dos centros de educação tecnológica, que nos últimos dez anos expandiram fortemente em todas as regiões do país. Foi o principal instrumento jurídico que regulamentou a educação profissional até o ano de 2004, quando foi substituído pelo Decreto n ° 5.154. Isto ocorre no

período do governo Lula quando a educação profissional, a partir de então, passa a ser inserida na “articulação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho”, possuindo como funções bem definidas de qualificar, requalificar e reprofissionalizar os trabalhadores em geral, não importando o nível de escolaridade em que este trabalhador esteja quando busca o acesso à modalidade da educação profissional, no intuito de habilitar-se para o mercado, quer seja através do nível médio, ou nível superior. Outra função da modalidade da educação profissional encontra-se no caráter ou na natureza de constante atualização dos conhecimentos ou aprofundamentos dos mesmos, tendo sempre em vista o mercado de trabalho.

O Decreto n. 2.208, dispôs ainda sobre a organização curricular da modalidade de Educação Profissional em seus diferentes níveis. O nível básico possuiria, segundo esta regulamentação legal, a característica de Educação não formal, sendo em essência qualificador, mas não possuindo o caráter de habilitação. Outro aspecto relevante para o nível básico da Educação Profissional era seu caráter de não fixação formal de uma matriz curricular. Em termos de educação profissional no nível médio, este Decreto desvinculou o ensino de um caráter propedêutico do ensino médio técnico específico. Neste sentido, a educação profissional de nível médio, passou a ter organização curricular formal própria, independente do currículo do ensino médio. A partir da concepção reguladora do dispositivo legal apontado pelo Decreto n. 2. 208/97 tem-se que esta modalidade de educação profissional passou a ser realizada concomitantemente com o ensino médio, ou após a conclusão do ensino médio propedêutico, mantendo o vínculo de complementaridade, não como requisito, mas opcional.

Em relação ao ensino profissional Tecnológico de Nível Superior alguns aspectos já estavam contidos na LDBEN de 1996, principalmente em seus art. 36, 39 e 42, sendo relativamente regulamentado, porém com muitas lacunas no Decreto n. 2.208, que por sua vez, foi complementado pela Portaria n. 646/97 do MEC.

Além dos instrumentos legais mencionados anteriormente, surge a necessidade de regulamentação deste profissional pelo Conselho Nacional de Educação. No intuito de consolidar esta proposta, é editado o Decreto n. 2.406/97, que regulamentou a Lei n. 8.948/64, que tratava da criação dos Centros de Educação tecnológica, como modalidade de instituição especializada em educação, possuindo conteúdo curricular proposto. No caso dos cursos de tecnólogo, ocorre a modalidade de graduação e de pós-graduação. Salienta-se que os cursos com ênfase em tecnologia são de curta duração, variando de um ano e meio a três anos. Esses cursos em geral estão em consonância com setores da economia ou ramo de atividades empresariais, principalmente, focando os aspectos setoriais da economia regional.

O Ministério da Educação elaborou e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, e em 1998, o Plano Nacional da Educação PNE. Entre 1997 e 1998, foram inúmeras as iniciativas de entidades ligadas à esfera educacional, como sindicatos e associações e também a intensa participação do governo através de dois importantes órgãos o INEP/MEC, no intuito de elaborarem a proposta preliminar dos PCNs, mas principalmente do PNE. Desses debates surgiram duas propostas: Uma primeira originária da concepção da sociedade civil manifestada no II Congresso Nacional de Educação (CONED), cujo esboço legal foi denominado “Proposta da Sociedade Brasileira”. O Governo, por sua vez, encaminhou um documento denominado, “Proposta do Executivo Federal”. Após a tramitação das duas propostas, ocorreu à aprovação da proposta enviada pelo Executivo, que no dia 9 de janeiro de 2001 transforma-se na Lei n. 10.172 configurando-se no Plano Nacional de Educação, com validade por dez anos.

2.6 A legislação e as modalidades de Ensino Superior

Se nas primeiras iniciativas de implantação de universidades no Brasil observa-se ideias difusas, com predominância de cursos superiores com caráter profissionalizante, com a proposição do projeto de criação e consolidação do modelo da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, foi alcançada certa maturidade. Foi com a USP que o modelo clássico de universidade vigorou baseado, sobretudo, na autonomia administrativa e com enfoque institucional sustentado na pesquisa, ensino e extensão. Este modelo orientou as demais instituições, bem como tornou-se referência na relação ensino e qualidade.

Nos anos em que prevaleceu a ideia do nacional desenvolvimentismo, este mesmo modelo adotado pela USP, repleto de rigor científico e ensino de qualidade, também se constituiu como o “espírito” do fomento de um saber independente e autônomo, produzido aqui no Brasil, em concordância com os anseios nacionais de construir um projeto de capitalismo independente ou autônomo, em bases nacionais.

Na Constituição Federal de 1988, em seu art. 207, prevaleceu a concepção de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, definindo o caráter de autonomia didático científico, administrativa e financeira a todas as universidades. Dessa forma, esse modelo de universidade é consagrado como padrão a ser seguido por todas as Instituições de Ensino Superior (IES).

Este modelo estabelecido pela Constituição de 1988, antes mesmo de se tornar dominante, sofre sucessivos golpes, sobretudo, pelas propostas de reestruturação do Estado e da educação implementada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente com a promulgação da LDBEN de 1996. Ao ler e tentar interpretar a LDBEN, em seu art. 44, Inciso

I (Cursos Sequenciais) e no art. 52, Parágrafo Único, que previa a criação de universidades especializadas pelo campo do saber, nota-se que estas instituições concentrariam suas atividades de ensino e pesquisa em um campo do saber tanto nas áreas básicas como nas aplicadas, percebendo-se uma tendência favorável à diversificação do ensino superior.

O Decreto n. 2.306 de 1997 definiu com maior precisão o processo de diferenciação institucional e a diversificação do ensino, estabelecendo a partir deste aporte legal, cinco tipos de Instituição de ensino de Educação Superior: As universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades e os institutos ou escolas superiores. Em 2001, foi editado o Decreto n. 3.860 que fez uma pequena alteração, reduziu os números de instituições de ensino superior para três tipos: As universidades, os centros universitários e as faculdades, institutos ou escolas superiores.

Com a flexibilidade e diversificação das instituições e cursos oferecidos, a questão da qualidade do ensino torna-se uma preocupação, uma vez que tais instituições de ensino superior não seguem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Muitas destas novas formas de organização institucional de ensino superior praticam meramente o exercício do ensino, realizando um puro ato de reprodução de conceitos ou teorias. Neste aspecto, observa uma prática rasa, sem profundidade conceitual e teórica. Isto porque o estudante teria contato com os conceitos e ou teorias que já se encontram depuradas, filtradas e sem suas essências ou premissas básicas. Muitos desses contatos são feitos por fascículos, ou pedaços de textos ordenados propositalmente de forma fragmentada e desconectadas das teorias, dando um aspecto de pragmatismo em consonância com o real aparente, mas nunca com o real concreto.

Outro fato que garante a baixa qualidade, ou no mínimo deixa dúvida neste quesito, no ensino dessas novas modalidades de ensino superior, é a precária formação de grande parcela do corpo docente, fato que já é decorrência deste tipo de educação superior. Quando isso não ocorre, mesmo o professor que possuiu uma boa formação acadêmica tem sua atividade de pesquisa interrompida por um grande período, que muitas vezes somente volta a ocorrer quando este realiza a qualificação em nível de mestrado ou doutorado. E é aí que se constata pela vivência em instituições de ensino particulares, que ocorrem outros obstáculos, como por exemplo, a alta qualificação que por consequência leva a uma ligeira melhora na remuneração, que de um modo geral os empresários que atuam no ensino superior não estão dispostos a pagar.

Acrescenta-se aqui outra indagação que muito incomoda. Toda essa flexibilização, ao mesmo tempo em que produz certo desmanche das universidades federais e estaduais no

período do Presidente Fernando Henrique, ou mesmo com a chegada de Lula ao poder e a expansão do ensino público via Reuni e o ProUni, não colocam o país em condições de produzir autonomamente conhecimento e tecnologias. Mas entende-se que reforça ainda mais a condição de dependência do caráter periférico do capital, mesmo que na atualidade tenha-se um rearranjo da forma de associativismo do capital nacional como estrangeiro. Em outras palavras o país empobreceu seu *know how*.

Mas o pior estava por vir e travestido de modernidade e da necessidade de acompanhar o ritmo científico impostos pelos países de capitalismo avançado. Uma grande quantidade de antigos intelectuais (velha guarda da ciência) da USP, UNESP, UNICAMP, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entre outras importantes instituições, foram cooptados e adotaram discursos e posturas semelhantes ao do BIRD, UNESCO. Para piorar ainda mais, a nova geração de cientistas já nasceu nessas condições e apenas reproduz o que lhes deram.

2.7 Modalidade das IES

Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso não houve expansão da rede física das universidades federais. Em tempos de uma pragmática política econômica neoliberal, o sucateamento das instituições estatais foi à tônica dentro dos parâmetros das políticas educacionais. De modo geral, os servidores públicos federais não tiveram aumentos e nem reposições salariais e em meio à reforma previdenciária proposta pelo governo federal com seus asseclas no congresso, muitos professores com sólida formação acadêmica e intelectual apressaram suas aposentadorias, fragilizando ainda mais o elo de ensino, pesquisa e extensão dentro das universidades públicas estaduais e federais.

E ao mencionar a questão da relação pesquisa, ensino e extensão, não se pode deixar de mencionar as fragilidades desta relação como um instrumento fundamental para manter a qualidade das instituições de ensino superiores, mas que propositalmente foi renegada e não bem definida na LDBEN de 1996, pois abriria brechas para as novas modalidades de instituições de ensino superior que estavam sendo criadas naquele momento histórico.

Os primeiros contornos legais que deram maior definição para as diferentes modalidades de ensino superior e suas respectivas instituições foram respectivamente os Decretos n. 2.306 de 19 de agosto de 1997, que substituiu o Decreto n. 2.207 de 15 de abril de 1997, dando uma melhor visibilidade nos tipos de instituições do ensino superior, bem como no processo de diversificação dos cursos. Assim, o Decreto 2.304 de 1997, estabeleceu cinco tipos de instituição de ensino superior: as universidades, os centros universitários, as

faculdades integradas, as faculdades e os institutos ou escolas de educação superior, porém, suas atribuições foram feitas de modo rápido e de maneira incompleta.

A omissão em definir as demais modalidades de IES, somente ocorreu no ano de 2001, pelo Decreto n. 3.860, que definiu os tipos de instituições, apontando para três modalidades institucionais: as universidades, os centros universitários e as faculdades integradas, que, englobam os institutos e as escolas de educação superior (BRASIL, 2001).

2.8 Universidades

São instituições de ensino superior que obrigatoriamente devem oferecer indissociadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, que são os serviços e o atendimento realizado à comunidade. Este modelo de instituição necessariamente deve ofertar cursos e programas relacionados à educação, a ciência e a tecnologia, nas mais diversas áreas do conhecimento (mais especificamente, nas três grandes áreas, humanas, exatas e biológicas, bem como suas derivações). As Universidades possuem autonomia para criar e suprimir cursos dentro e fora de sua sede, sem que necessite pedir permissão ao MEC.

As Universidades são criadas por força de lei, tanto em nível federal, como nos Estados e Municípios. Porém, sua operacionalidade após a criação depende do processo de credenciamento que a instituição se submete ao Ministério da Educação, tendo obrigatoriamente que preencher uma série de requisitos, dentre eles apontamos alguns: Possuir pelo menos um terço de seu quadro docente composto por professores com titulação de mestres e doutores; Conter no mínimo um terço dos professores com contrato de trabalho em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE); É obrigatório que a instituição ofereça no mínimo quatro programas de pós – graduação *stricto sensu*, (mestrado e doutorado) sendo que pelo menos um deles seja em nível de doutorado e que apresente boa qualidade segundo avaliação realizada pela CAPES – cuja nota mínima exigida para o programa de mestrado é 03 (três) e do doutorado 05 (cinco), dependendo da produção científica de alunos e professores do programa, tema de defesa de dissertações e tese, número de defesa de teses e dissertações etc.

2.9 Centros universitários

Os centros universitários são instituições de ensino superior em que há o predomínio de uma plataforma pluricurricular do ensino ofertado, segundo a comprovação de seus cursos periodicamente avaliados e abalizadas pelos sistemas do Ministério da Educação. Ainda se destaca pelo seu corpo docente, pelas condições de trabalho acadêmico oferecido à comunidade de ensino. Cabe aos centros universitários credenciados pelo MEC, a autonomia para organizar e extinguir em sua sede, cursos e programas de educação superior, bem como,

remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. Estes aspectos estão contidos no primeiro e no segundo parágrafo do 2º do artigo 54 da LDB (BRASIL, 1996).

Em geral, os centros universitários têm menos compromisso legal (regras, normas e outros dispositivo legais) a serem cumpridos em relação às universidades. No entanto, um terço do corpo docente deve ser composto por professores com titulação de mestres e doutores. Enquanto que, somente um quinto dos docentes devem ser contratados em regime de Trabalho de Tempo Integral de Dedicação Exclusiva (BRASIL, MEC, 2014). Talvez, segundo esta interpretação, isso explique o baixo compromisso destas instituições com a atividade de pesquisa, enquanto há um grande empenho em realizar extensão a comunidade, muitos mais como *marketing social*, do que atendimento às várias demandas reais e sociais existentes na comunidade em que se encontram inseridas.

2.10 Faculdades integradas

São instituições com propostas curriculares em uma ou mais áreas do conhecimento, organizadas para atuar com um regimento comum e unificado. Muitas vezes, as faculdades apresentam a proposta curricular especializada em uma área do conhecimento, como por exemplo, faculdades que oferecem vários cursos na área de saúde, ou as faculdades de economia e administração. As faculdades não possuem autonomia, assim, devem pedir autorização para a implantação de cursos junto ao Ministério da Educação. Outra característica das faculdades é a exigência do MEC de que contenham em seu corpo docente, professores que possuam no mínimo pós – graduação *lato sensu* (também conhecida como especialização).

Dentro deste arranjo institucional estabelecido desde o Decreto n. 3.860 de 2001, os institutos superiores, podem ser organizados como unidade acadêmica vinculada às instituições de ensino superior já previamente credenciada pelo MEC, contudo, devem elaborar planos de desenvolvimento acadêmico.

2.11 Governo Lula: Continuidade da reestruturação Universitária no Brasil.

2.11.1 Legislação do Ensino Superior no Governo Lula.

Um ano após a posse na Presidente da República, Lula e sua equipe de Governo começaram a programar suas pautas nas esferas política, econômica e educacional. Em abril de 2004, foi editada a Lei n. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o denominado SINAES, em substituição do Exame Nacional de Cursos (ENC). Essa lei reforçou o papel do Estado como Avaliador, bem como o caráter regulatório do setor educacional sob a primazia do mercado. Não obstante, a lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, delineou um caráter produtivista e meritocrático, em que a quantidade de artigos e

publicações está descolada de critérios mais aprofundados de qualidade no processo educativo. Sobre esta visão, mestres e principalmente doutores são lançados à lógica de quanto mais se produz melhor será para efeito de currículo e proventos dentro da carreira de docência no Ensino superior.

Em 02 de Dezembro de 2004, é promulgada a Lei n. 10.973, que trata da inovação tecnológica. A referida lei enfatiza e incentiva o caráter da inovação tecnológica científica, sob a égide dos processos produtivos. Entende-se que a partir deste dispositivo legal, ocorreu a subordinação da instituição universidade em relação ao setor empresarial, ou ainda, houve a partir de então uma aproximação e submissão da pesquisa e da ciência aos ditames do mercado e, por consequência, um distanciamento maior entre universidade e sociedade e ciências e o favorecimento nas necessidades sociais e humanas.

Ainda no ano de 2004, no dia 30 de dezembro, foi sancionada a Lei n. 11.079, que trata das normas gerais para a licitação e contratação de Parcerias Públicas Privadas, a chamada lei das PPPs. Essa lei corroborou para o fortalecimento do setor privado educacional dentro e fora do aparelho do Estado, pois, tem havido grande empenho financeiro do setor público para alavancar o setor privado através das parcerias.

Em 1º de outubro de 2004 foi editado o Decreto n. 5. 225, mais tarde ratificado pela Lei n. 11.892 de dezembro de 2008. O Decreto mencionado institui e organiza os Centros de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei n/ 11. 891 dispõem sobre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, os denominados IFs. Neste caso, fica evidenciado um processo tímido de expansão de instituição de ensino superior, porém em comparação a política educacional do ensino superior do ex - Presidente Fernando Henrique Cardoso entende-se que essa expansão foi significativa.

Logo na sequência temos a Lei n. 11. 096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa “Universidade para Todos” o ProUni. Esta Lei trata também da normalização e atuação das entidades beneficentes de assistência social no âmbito da educação superior. Em nosso entendimento o ProUni, bem como as demais formas de crédito educativo, representa uma forte injeção de recursos financeiros estatal em instituições privadas com ou sem fins lucrativos, além disso, significa a isenção fiscal a este setor. Outra interpretação apresentada é que o ProUni consiste em uma forma diferenciada do acesso e a expansão ao ensino superior que o Governo Lula implanta. Distingue-se da política expansionista de Fernando Henrique Cardoso que, sobretudo, flexibilizou e atenuou as regras até então rígidas em favor do capital que já atuava, bem como daquele que migrou para o setor educativo.

Aprofundando a reestruturação da política educacional no governo Lula em favor do setor privado, temos o Decreto Presidencial n. 5.205, de 14 de setembro de 2004, que dispõe sobre a regulamentação das fundações de apoio a pesquisa de caráter privado no interior das instituições federais de ensino superior, estendendo-se posteriormente aos entes federativos à medida que as necessidades de ampliação das forças produtivas, improdutivas e reprodutivas do capital avançavam para dentro das academias de ciência.

A Portaria do MEC de 10 de dezembro de 2004 permitiu a abertura e o funcionamento de cursos regulares a distância. Referendando esta portaria e aprofundando ainda mais o processo de mercantilização da educação o Decreto Presidencial n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, normalizou a educação à distância, promoveu e fortaleceu a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro.

Além do ProUni, o governo Lula implementou outro programa de expansão universitária. O Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007 criou o Programa de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse programa é constituído por vários dispositivos ou metas a serem alcançadas pelas universidades federais, e teve como 2012, o ano base para o atendimento de todos os propósitos. Relata-se a seguir algumas das propostas do Reuni: Aumentar a oferta de vagas nos cursos de graduação; ampliar a quantidade de cursos noturnos; realizar inovação no fazer pedagógico através de uma profunda revisão das estruturas acadêmicas; atualizar a metodologia de ensino aprendizagem, diversificar a oferta de modalidades de graduação, entre elas a EAD-Educação a Distância; reduzir drasticamente a evasão; elevar a taxa de aprovação para o patamar mínimo de 90% em cada sala de aula.

Aumentar a taxa de aluno por professor (18 alunos por professor); facilitar e ampliar a mobilidade estudantil entre instituições, cursos, e programas de educação superior, dessa forma, o objetivo foi criar uma situação de currículo comum a todos os estudantes, retirando quase que na totalidade as especificidades dos cursos e instituições e suas respectivas características regionais. No entanto, destaca-se o fato de que a adesão das universidades federais ao programa Reuni ficou condicionada a um aumento da ordem de 20% a mais das verbas destinadas aos custeios, no caso da observação dos cumprimentos das metas.

Em um primeiro momento pode-se pensar que tal programa resultaria em um ganho financeiro dos recursos econômicos destinados às universidades. Porém, ao cogitarmos algumas variáveis, tende-se a pensar que a proposta é um grande engodo porque, por exemplo, ao aumentar o número de cursos e alunos, necessariamente aumentará os custos e se o crescimento destes mesmos for da ordem de 50%, de imediato comprometeria o limite de

até 20% de aumento nos custeios que cada instituição poderá receber. O problema se agrava sob este ponto de vista no momento em que se pensa em investimentos para a melhoria no campo das pesquisas, pois como mencionado anteriormente às verbas destinadas para o Programa Reuni são exclusivamente para custeios.

Ainda no âmbito da política de expansão universitária do governo Lula, em 2006, foi criado 48 (quarenta e oito) institutos federais e 10 (dez) universidades. Além disso, em 2007 foi concretizado o Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado à margem do Plano Nacional da Educação PNE, com duração de dez anos (2001 a 2010) e criado no Governo de Fernando Henrique Cardoso. O PDE ratificou os principais pontos do programa de expansão previsto no Reuni, como a criação de cursos noturnos, mobilidade estudantil, entre outros. Também no ano de 2006 o Governo Lula deu um impulso incomensurável para educação à distância. A partir dessa não foi concretizado o programa Universidade Aberta do Brasil, inicialmente destinada às instituições federais de ensino superior, como os Institutos Tecnológicos Profissionalizantes e as Universidades Federais, mas que logo teve a adesão de inúmeras instituições estaduais, como, o caso da Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT.

2.12 Governo Dilma Rousseff e a política de Ensino Superior

De início o Governo da Presidenta da República Dilma Rousseff manteve a política de expansão Universitária começada no governo Lula. Em seu primeiro momento como governante, criou quatro novas Universidades Federais, 47 (quarenta e sete) novos **campi** Universitários e 208 (duzentos e oito) Institutos Federais de Educação Tecnológica e Profissionalizante (IRs). De acordo com o documento apresentado pelo Ministério da Educação intitulado “Expansão da Educação Superior, Profissional e Tecnológica formação e oportunidades para todos os brasileiros”, divulgado em 2011, é possível ver quais são os objetivos pretendidos pelo governo nesse processo de expansão. São eles:

- Expandir e interiorizar os Institutos e Universidades Federais, sobretudo, em municípios em que exista um grande contingente populacional e a renda *per capita* seja baixa;
- Promover a formação profissional como mecanismo de incremento e desenvolvimento regional, bem como, tentar fixar esse profissional no interior do país;
- Potencializar os Institutos e as Universidades Federais como agentes de superação da miséria e das desigualdades sociais (BRASIL, 2011).

Também em 2011, foi implantado o Programa “Ciências sem Fronteiras”, que tem como objetivo estimular a mobilidade de estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores através da concessão de bolsas para áreas consideradas estratégicas em universidades estrangeiras. Segundo o enunciado oficial, postado na página do programa, veiculado pelo Ministério da Educação, esse programa permitirá criar condições para o avanço da ciência e tecnologia nacional, promover a competitividade e a inovação industrial através da mobilidade e do intercâmbio internacional; aumentar a presença de estudantes e pesquisadores em instituições de excelência no âmbito internacional; promover a internacionalização das universidades brasileiras, bem como, atrair jovens talentosos para trabalhar no Brasil (BRASIL, 2011).

Para esta pesquisa fica evidente que as leis, os decretos, as resoluções e as portarias expedidas como instrumento legal de reestruturação do Estado/Educação, desde o final do Governo do Presidente Itamar Franco, encaminhadas e aprofundadas nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, continuado no Governo Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 a 2010, e ainda em curso no Governo da presidenta Dilma Rousseff a partir de 2011, são formas legitimadoras para promover o enquadramento às necessidades reais de reprodução e ampliação das forças inerentes ao processo sociometabólico engendrado pelo capital.

É dentro deste processo histórico que podemos verificar instituições de ensino superior pública (universidades, faculdades e institutos) funcionando tal qual uma instituição privada, tendo que reduzir carga horária de cursos, e criar mecanismo de aprovação em massa (como por exemplo, cursos de verão realizados em duas semanas, após o termino do semestre letivo), o produtivismo acadêmico exigido dos professores, que por muitas vezes é inviabilizado por falta de recursos de financiamento de pesquisas, sobretudo, nas áreas das humanas, a criação de horários de aulas ditos pedagógicos, em que o horário de aula é replicado com no mínimo duas disciplinas por turno, a permissão de realização de 20% da carga horária de quase todas as disciplinas em cursos presenciais poderem ser realizadas por multimeios, a mudança na contagem de horas/aulas de 50 minutos para uma hora, entre outros dispositivos.

Todos esses pontos mencionados acima compõem um amplo arcabouço teórico ideológico que legitima o momento histórico em que se encontra a educação. No entanto, o agravante é que toda esta parafernália ideológica vem acompanhada de uma retórica de melhor eficácia e eficiência e, ao ser trabalhado pelos aparelhos ideológicos de dominação, acaba por ser bem vindo e aceito cordialmente pelos subalternos ou sujeitos pertencentes à classe dominada. Trata-se de uma luta de classes implícita, invisível pela superficialidade

posta e que é ininteligível aos sujeitos se não for explicitada a partir do real concreto aparente, mas aprofundado em sua essência por meio da interpretação dos dados e fatos históricos até então desconexos.

No próximo capítulo serão apresentadas as discussões sobre o modelo de universidade alternativa, subversiva, oposto aos modelos vigentes no Brasil nos anos 1990.

CAPÍTULO 3

O CONGRESSO E SUAS TESES: PERSONALISMO E DISPUTAS

Neste capítulo retomam-se questões prioritárias sobre a UNEMAT, centrando-se na tese da reitoria, organizada centralmente pelo professor Carlos Alberto Reys Maldonado, e apresentada ao I Congresso e a tese vencedora da ADUNEMAT. Embora pautado nas disputas entre reitoria e ADUNEMAT, ocorrendo no limite do “personalismo em disputa” em função do vácuo institucional, o I Congresso, mesmo desconectado das razões históricas da contradição particular da Instituição – sendo universidade em seu círculo de relações interna da Instituição e fora dele pouco ou nada representava enquanto ensino superior estadual de Mato Grosso, carregando apenas na sua denominação. O I Congresso, objetivamente, independente das disputas em cena, vigorava do processo contraditório, nesse sentido, impulsionado pela sua inexpressiva experiência e condições sob vários aspectos³²: a instabilidade institucional externa, o alcance restrito de suas ações nas áreas de formação de ensino superior e a oferta de ensino calcada na formação de professores, a precariedade de infraestrutura, vulnerabilidade do corpo docente e técnico – que na maioria estavam em regime temporário de trabalho –, sua estrutura *multicampi* em um espaço geográfico em que os campi eram (são) distantes da sede e entre si³³, as atividades de pesquisa e extensão que se traduziam como vontades pontuais, sem figurar como campo de produção científica.

O I Congresso demarcou um momento necessário de mudanças de superação do “vácuo em relações³⁴”. Embora projetos insustentáveis, pelos fatores anunciados acima, demarca-se um prioritário fundante para materializar o *status* de ensino superior estadual de Mato Grosso: sua expansão, não apenas geográfica, como foi seu primeiro processo, mas o de oferta de novos cursos que figurasse como outras vontades. Em síntese, o que se apresenta no decorrer deste capítulo corresponde a perspectiva de uma aparente disputa. Todavia, diz respeito ao alcance da materialidade enquanto instituição de ensino superior.

A adaptabilidade da Instituição, em sua gênese, orientou-se por cursos de licenciaturas e a criação de núcleos de ensino. A segunda fase de expansão, como um produto da adaptabilidade da primeira, expressou a tentativa de materializar de fato o *status* de ensino superior estadual. A única solução foi a de alavancar o projeto de sua expansão no início dos anos 2000: uma alternativa que aprofundou a adaptabilidade em outro estágio. Este estágio se

³² “A questão se revela na própria falta de estrutura e das constantes readequações da UNEMAT, que, ao longo de sua história, continua ‘periférica’ para as ações do governo executivo e legislativo do estado de Mato Grosso” (CUNHA, 2010, p. 224).

³³ Mato Grosso é um estado com 908.069 Km². Sobre as distâncias entre campi, para ilustrar, entre Sinop e Cáceres (onde estão localizados dois campi), a distância é de 750 km.

³⁴ Ver nesta Tese o ponto 1.8 do capítulo 1.

objetivou na oferta de novos cursos de bacharelados. Este capítulo, nessa medida, se apresenta como exposição, descrição e análise do papel mediador do velho e do novo em que se conjuga a superação de um “estágio” para um “novo estágio” das “relações históricas”.

3.1 Tese da reitoria³⁵: questões de sua centralidade

Em meio à trajetória de ascensão e permanência desse grupo no poder institucional³⁶, alguns documentos foram produzidos no sentido de pensar um projeto de Universidade. Assim, apresenta-se a seguir os principais elementos característicos desses documentos, sobretudo com ênfase na tese apresentada pelo grupo liderado por Maldonado, na ocasião da realização do primeiro Congresso Universitário, ocorrido em Janeiro de 1996.

Cabe ressaltar que os propósitos iniciais almejados para a construção de uma “nova universidade” extrapolavam as “fronteiras do Estado de Mato Grosso” e do próprio país. Pretendia-se criar uma universidade que “integrasse a América do sul e central”, numa perspectiva de “integração latina – americano”. As reflexões ponderam na direção da criação da “UNAMÉRICA – Universidade das Américas”.

De acordo com o documento tese produzido pela equipe do professor Maldonado, o papel da UNEMAT deveria possuir um caráter “essencialmente social, tendo a produção científica como eixo central”. Desse modo, a Universidade tornar-se-ia um “instrumento estratégico para alicerçar a base humana em âmbito das peculiaridades locais e regionais”.

Segundo esse documento, a UNEMAT deveria primar pelos “padrões éticos, garantir a justiça social e equidade, além de atender as demandas da sociedade, sobretudo, das populações empobrecidas”. Os atendimentos são demandas da sociedade que derivam de respostas elaboradas a partir do “conhecimento com base social, levando em consideração o contexto do tempo e do espaço”.

Segundo os proponentes dessa ideia a universidade “deixaria de exercer um papel, meramente acadêmica e assistencialista”, para ocupar o papel de “propositora e interventora da realidade”, circunstanciada em toda sua “amplitude e contradições humanas e ambientais, em uma perspectiva de interação com os sujeitos sociais e se solidificando em uma capacidade de se refazer como instituição”.

Os autores da proposta de uma nova universidade enfatizam no documento o contexto de “mudanças advindas da chamada revolução técnico-científica”, que, esta revolução, “veio

³⁵ Nesta seção é apresentada, como extração, vários momentos da tese apresentada e defendida por Carlos Alberto Reis Maldonado. Verificar referência: CONGRESSO DA UNEMAT, I. 1996, Cáceres. **Estratégias para um novo tempo**. Cáceres, 1996. 300 p. Usar-se-á aspas para sinalizar ideias, frases e textualidade da tese.

³⁶ Para que não se caia em uma avaliação subjetivista do poder ou de conspiração da consciência independente da história cabe lembrar Marx quando define a base efetiva da história: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. (MARX, 2003, p. 5)

para ficar e está contida em um eixo de sinuosidade e alterações velozes, principalmente em termos de qualificação profissional e autonomia do trabalhador”.

Neste contexto, “todos os níveis da escola deveriam conter em seus elementos estruturantes condições básicas que permitam o domínio e o manuseio do conhecimento científico e tecnológico, em sintonia ou conectado com uma concepção político-filosófica” capaz de dar conta de permitir “um pleno desenvolvimento da formação do homem em parâmetros da cidadania”.

Isto porque “a revolução tecnológica trouxe uma maior exigência e uma atenção específica para o procedimento de requalificação das forças de trabalho”, principalmente a partir da “revolução microeletrônica” que, sem dúvida, ocasiona uma “maior racionalidade nas organizações empresariais e um equacionamento dos setores produtivos”.

A partir dessa concepção de visão de mundo e educacional tem-se o direcionamento de uma prática pedagógica que ofereça uma “formação geral, propedêutica e interdisciplinar” com ênfase na “epistemologia e nas dinâmicas metodológicas”, que contemplem o “trabalho em equipe e a avaliação permanente”. Somente a partir disso que se poderia “idealizar e realizar o conhecimento específico”. Este momento exigia do “indivíduo um desenvolvimento acelerado do raciocínio e capacidade para a abstração e habilidades de comunicação e uma nitidez na percepção dos sistemas interativos próprios da efervescência tecnológica”.

Fica evidente para os idealizadores da proposta que para ocorrer uma “eficiência social do ensino público”, a universidade deveria “remodelar a estrutura político/pedagógica” de tal forma, que “um novo currículo fosse formulado e que pudesse atender as novas tendências”. Isto posto, considerava-se que a “pesquisa assumisse uma importância de destaque na construção do conhecimento”, tornando-se um hábito “constante e permanente na relação com a práxis pedagógica”. Outro aspecto relevante foi o “currículo” que, nesta concepção, era entendido como “todas as atividades acadêmicas permeadas por uma metodologia de ensino que desencadeasse a iniciação científica, tendo como objetivo a obtenção de resultados sólidos e aproveitáveis para a realidade social”.

No caso específico da proposta, a Universidade do Estado de Mato Grosso encaminharia suas questões “ligadas à realidade de cada uma das regiões, concentrando os esforços principalmente nas questões da educação (formação de professores), comunicação, biotecnologia, meio ambiente, política agrícola, reforma agrária, etno-história, entre outros”.

Cabe ressaltar que esta proposta estabeleceu seu foco na “interdisciplinaridade” e na “produção científica”, que por sua vez deveria considerar que os “resultados obtidos tenderiam a uma maior eficácia”, sobretudo quando trabalhado com “diagnósticos da

problemática do real”, ao mesmo tempo, em que se fizesse a “projeção das respostas possíveis”.

No texto encaminhado ao congresso, os idealizadores reconheceram que a UNEMAT constituía-se em uma entidade periférica no que se refere ao sistema de ensino superior brasileiro, contudo, eles acreditavam e mencionaram no documento, que poderiam fazer ou realizar um ensino não periférico.

3.1.1 A concepção do processo de formação

A concepção de universidade dos proponentes defende que o “currículo é um instrumental com uma organização mutante e desalienada”. Neste sentido, a UNEMAT revelaria-se sempre “apta a renovar suas ações com base nas demandas sociais diversificadas”, contida tanto nas demandas apontadas nas realidades trazidas pelos alunos ingressantes ao ensino superior, como nas “investigações desenvolvidas pelos grupos de produção científica”.

Na concepção dos autores dessa tese no “ensino superior, em específico a UNEMAT, seria de vital importância”, que a universidade “assumisse a responsabilidade de construir com os demais níveis de ensino público”, a articulação de um “currículo capaz de propiciar a integração”, desde os primeiros instantes do estudante no ensino fundamental, até seu ingresso nos cursos superiores. A proposta defende na formulação uma “escola pública única”, tendo a UNEMAT como “propositora e as escolas públicas com a adesão livre ao projeto como parceiras”. A UNEMAT através de seu corpo docente promoveria “a assessoria e em conjunto com os professores das escolas parceiras elaborariam o projeto político pedagógico em sua totalidade”.

No entanto, para efeito de ingresso de acadêmicos nos cursos de graduação da UNEMAT, as principais ações deveriam estar centradas nas “três séries do ensino secundário” (atual ensino médio). Para efeito de “ascensão ao ensino superior 50% das vagas aos cursos superiores deveriam ser preenchidos por estudante do ensino público”, os demais ingressantes deveriam ser submetidos ao concurso vestibular convencional e com entradas anuais.

De acordo com esse projeto, a Comissão Organizadora dos Vestibulares (COVEST) órgão atrelado a UNEMAT, proporia a implantação de um “sistema de avaliação de forma gradativa, aplicando aos alunos do ensino médio duas provas anuais”. A primeira avaliação no “início do ano letivo teria como objetivo a obtenção de resultados diagnósticos do desempenho do aluno”. Em torno do “diagnóstico far-se-ia todo o empenho em resolver as dificuldades dos alunos” e ao final do ano letivo seria aplicada uma segunda prova de caráter “classificatório”.

Esse sistema de ingresso, para que efetivamente pudesse gerar respostas e “resultados satisfatórios”, necessitaria da “adesão dos professores das escolas da rede pública de ensino com o assessoramento dos professores da UNEMAT”, que em conjunto, estariam elaborando “os conteúdos programáticos básicos e essenciais a formação do estudante”, e promovendo “discussões acerca da metodologia e critérios de avaliação”.

Na proposta apresentada no primeiro Congresso Universitário, fica expresso que o “projeto seria direcionado a todas as escolas públicas do segundo grau”, tornando-se credenciadas todas as escolas que se propusessem a integrar o projeto. Em contrapartida, o assessoramento da UNEMAT efetivamente ocorreria a partir da “constituição de Grupos de Produção Científica interdisciplinar”, que entre suas funções, deveria encontrar maneiras de “superar os entraves observados e presentes nos ambientes escolares”.

3.1.2 Estrutura e característica do processo formativo profissionalizante

O processo formativo profissionalizante, segundo esta visão, teria como princípios básicos, aprender a pensar e, conseqüentemente, o saber a ser. Assim, caberia à instituição “profissionalizar o sujeito” numa perspectiva de “construção de uma cidadania plena”. Admitia que a educação ocupasse uma função de “promotora da emancipação do ato ou do saber pensar” a partir da utilização de um grande “prisma de opções metodológicas”, a ponto de “despertar no sujeito – aluno o interesse pelo conhecimento de si próprio”, oportunizando ao mesmo, a criação de uma “identidade política capaz de intervir na consciência coletiva”.

Na proposta apresentada definiu-se que a Universidade do Estado de Mato Grosso seria construída sob o prisma da “constante produção do conhecimento derivado dos resultados direto das reflexões dos diferentes ou diversos momentos em que vive a população”. Assim sendo, a instituição assumiria “o compromisso e tenderia a enriquecer o cenário dos resultados políticos – sociais, primando pela diversidade cultural, pela elevação do espírito humano e pela reflexão crítica contínua” considerando, sobretudo o momento histórico.

De acordo com o enunciado desta tese, pensar uma universidade com esses parâmetros implicava que os profissionais que nela atuarem, necessariamente assumissem uma postura de “cumplicidade com o projeto”. Em torno disso, cada profissional deveria contribuir, de “maneira crítica para ajustá-lo e enriquecê-lo”. Neste sentido, as características básicas do profissional de educação de ensino superior, segundo essa concepção, passavam inicialmente pela “vontade política de construir uma prática pedagógica” assentada na “competência profissional por área de atuação”, experiências anteriores em “práticas diferenciadas”, “capacidade inventiva e disponibilidade de tempo integral para a execução do projeto de universidade”, tudo isso sendo permeado por um processo de “avaliação permanente”.

Quanto ao perfil do profissional que este “novo modelo de universidade almejava formar, era eminentemente um cidadão crítico”, que se apropriasse dos “valores de um conhecimento sistematizado”, tendo como base o “entendimento e o respeito da dialética cultural do seu tempo histórico”. Isto se traduz na figura do “professor pesquisador”. Aqui, a “pesquisa” era entendida como o “resultado da produção acadêmica orientada pela relação teoria e prática”.

Para tanto, a UNEMAT deveria assentar sua proposta a partir de “três eixos/áreas orientadores (as): a educação, o ambiente e as sociais aplicadas”. A área de educação com enfoque na formação de professores em Letras, Pedagogia, Matemática, Biologia, Geografia e História. A área ambiental com foco de atuação nos cursos de bacharelado em Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Sanitária, Engenharia Florestal, Zootecnia, Veterinária e, ainda, Biologia e Geografia na Modalidade de Bacharelado. A área de sociais aplicadas focarem em cursos na modalidade de bacharelado: direito, ciências contábeis e administração de empresas.

3.1.2.1 Proposta da área de Educação

Segundo a proposta apresentada no primeiro congresso Universitário da UNEMAT, os cursos da área de Educação seriam “estruturados a partir de ciclos”: O primeiro “ciclo denominado ciclo básico” com duração de no mínimo dois anos e o ciclo específico, com “duração de no mínimo três anos.” O “ciclo básico” dividir-se-ia em “dois períodos”. O primeiro período teria como “objetivo a construção de criticidade e o desenvolvimento da lógica do pensamento”.

De acordo com essa tese, cada período do “ciclo básico deveria ser orientado” por um “colegiado constituído por dezesseis professores em regime de dedicação exclusiva”, sendo que um desses professores também “desempenharia a função de coordenador concomitantemente com suas práticas de docência”.

Ao realizar a matrícula, “o colegiado de professores aplicaria um questionário” “seguido de entrevista diagnóstica com o objetivo de capturar a realidade socioeconômica e cultural de cada ingressante”. Com “base nesses dados,” os alunos seriam “agrupados de acordo com os seus níveis de dificuldades ou habilidades comuns”. Caberia ao colegiado “planejar estratégias de ações propedêuticas”. O “atendimento personalizado” a cada aluno orientaria a “definição tática de uma ação pedagógica”, numa “perspectiva de se pensar e elaborar o conhecimento a partir da realidade social do sujeito”.

Na apresentação da proposta foi definido que caberia a cada professor a “responsabilidade pelo atendimento individualizado” de, em média, “vinte e cinco alunos”,

comprometendo-se os demais membros do “colegiado a expor o grau de desempenho e dificuldade do discente”, para que com isso fosse oferecido um plano para que se pudesse “gerar a possibilidade” de se “alcançar os objetivos traçados”.

A “metodologia de trabalho” inerente a essa etapa deveria “pautar-se pela interdisciplinaridade”, além da ênfase na “pesquisa acadêmica”. A “interdisciplinaridade” era entendida pelos proponentes da tese, “como a contribuição específica de cada área envolvida para a construção de um universo de conhecimento, para que se gere uma conexão com o rol de valores formativos para que se realize o exercício da cidadania”.

A pesquisa tratada consistir-se-ia na “pesquisa-ação, efetuada pelo grupo de acadêmicos” concomitante com o “grupo de professores” sob o “prisma freireano” da “Curiosidade Epistemológica”. Os “professores participantes e comprometidos” com esta etapa (ciclo básico) deveriam “promover a operacionalização de todas as atividades no formato de colegiado” com o objetivo de “acompanhar”, “orientar e avaliar o desenvolvimento cognitivo, as condições de sociabilização e aplicabilidade dos valores, que deveriam permear as relações entre os indivíduos de forma a propiciar que estes se enxerguem como sujeito da sua própria história”.

Quando o acadêmico atingisse os “conhecimentos básicos, incluindo habilidades e valores normativos, que no mínimo teria como resultado a elaboração de um texto científico”, que, demonstrasse “o entendimento entre teoria e prática”, teria, enfim, condições mínimas e “plausíveis de publicação”.

O “ciclo básico” teria como compromisso a “elaboração de um saber coletivo”, que por sua vez, teria por objetivo “despertar no estudante o desejo de construir” seu “conhecimento, em termos do saber pensar, além de cultivar o pragmatismo dos valores” como o “respeito mútuo, ética, sensatez, dignidade, solidariedade” entre outros.

Quadro 5: Áreas de conhecimento e carga horária

	Área de conhecimento	Carga horária
Fundamentos	Filosofia Psicologia Sociologia Historia	600 h
Linguagem	Semiótica Leitura e Produção de Texto Matemática	420 h

	Informática Métodos e Técnicas de Pesquisa Estatística	420 h
--	--	-------

Fonte: Documento Tese do I Congresso Universitário – UNEMAT – 1996.

Em segundo momento ou etapa aconteceria o denominado “ciclo específico”, composto por “três períodos ou anos letivo”. O ciclo específico corresponderia ao “processo de formação profissionalizante”, momento em que deveria ser “assegurada aos acadêmicos a grade curricular (atualmente matriz curricular) necessária” e previamente estabelecida pelo MEC, garantindo com isso a “legitimidade institucional do curso e da instituição”.

O “ciclo específico manteria coerência em relação” ao “ciclo básico” e, em certa medida, “estabeleceria sua continuidade”, pois abordaria e trabalharia valores que contribuíssem para o “desenvolvimento pessoal e acadêmico/profissional”. Neste ciclo seriam “trabalhados os valores de habilidades” a partir da ênfase no “conhecimento específico”, pertinente a cada uma das habilitações “possíveis nos cursos de licenciaturas”.

Outra característica apresentada pelo ciclo específico era a “prática de uma metodologia interdisciplinar”, pautada na “pesquisa-ação”. Neste ciclo, “o colegiado de docentes teria a responsabilidade de eleger os critérios de avaliação pertinente a cada curso”, de modo a “expressar o crescimento acadêmico de maneira processual”, levando em consideração essencialmente que o “término da formação seria condicionado ao conceito qualitativo” emitido pela comunidade contemplada com a “aplicabilidade da pesquisa”.

3.1.2.2 A proposta da área ambiental.

Segundo esse projeto, a Universidade possuiria como “papel fundamental a criação de novas propostas” para atuação na sociedade. E, naquele momento, um dos principais temas colocados em discussão foi o “desafio com o ambiente”. Assim, a “temática ambiental” passou definitivamente a ser incorporada nos vários níveis de atividades universitária, para que pudesse formar profissionais preocupados com os “aspectos preventivos e aptos a corrigir problemas ambientais”, causados pelo avanço do modelo do sistema econômico desenvolvimentista adotado no Brasil, desde os anos de 1950.

Nessa concepção todos os esforços deveriam ser empenhados para “garantir um nível de vida adequado para a população”, procurando aplicar “o mais profundo conhecimento científico e tecnológico em benefício às reais necessidades da grande massa de brasileiros”, “excluídos e marginalizados”.

Na perspectiva dos elaboradores desse documento, o “Estado de Mato Grosso iniciou o processo de crescimento e desenvolvimento ancorado no modelo desenvolvimentista nos anos de 1970”, com a execução de “projetos e programas governamentais aliados à política militarista”. Assim, “foram realizados investimentos em construção de rodovias, expansão da atividade agropecuária e o incentivo a colonização, sem a elaboração de um planejamento” que pudesse levar em consideração as peculiaridades dos “ecossistemas diversificados: Pantanal, Amazônia e Cerrado”.

Em breves relatos os proponentes do projeto mostraram “a degradação dos ecossistemas mediante ao processo de colonização”. Segundo eles, “o ecossistema amazônico vivenciava o desmatamento incontrolável”, tendo como consequência “à intensificação dos volumes de chuvas, causando enchentes, lixiviação, erosão hídrica e eólica, perda considerável de nutrientes do solo e da biodiversidade”.

No “ecossistema do Cerrado, solos impróprios para a atividade agrícola” devido “à baixa fertilidade”, apresentando “baixa retenção de água e alta toxidez”, sofriam a ação da “erosão à medida que se intensificava a expansão agrícola”, o que gerava a necessidade cada vez maior de “correção do solo através da utilização intensa de fertilizantes, químicos, pesticidas e uma forte mecanização”, além da “transposição de técnicas bastante utilizadas no sul do Brasil”, trazidas pelos colonizadores “provenientes daquela região”. Isso tudo, segundo relato dos proponentes do documento tese, “gerou impactos severos no ambiente naquele momento histórico”. Uma consequência, em meio ao uso do “maquinário pesado, foi a compactação do solo, com posterior degradação erosiva”. “Os agrotóxicos contaminaram rios e nascentes de água e a vegetação típica foi derrubada”, para dar “espaço ao modelo exportador baseado na monocultura da soja, arroz, milho e etc.”.

“No Pantanal”, de acordo com o documento, “o padrão hídrico foi fortemente alterado a partir da construção de diques para servir a vários projetos de irrigação agropecuários”. Ocorreu a “contaminação da água pela utilização indiscriminada de agrotóxicos”, que por consequência, “gerou mortandade na fauna e flora aquática deste ecossistema”.

Assim, a proposta apresentada no Congresso enfatizou que deveria “se colocar em prática a recuperação das áreas degradadas e, ao mesmo tempo, encontrasse mecanismos alternativos para inibir a ocorrência de problemas mais graves para o futuro”. Além disso, defendia o uso de “tecnologia não impactante” sem, contudo, questionar o progresso em nome da ecologia, mas redimensionando-o e readequando-o à realidade do país.

Os elaboradores dessa proposta defenderam em sua explanação que “a ciência e a tecnologia são indissociáveis a qualquer projeto de civilização”. Assim, não deveria e nem poderia haver a “separação entre técnico e social”.

Para os autores da proposta “o papel da universidade era o de promover a produção do conhecimento orientado para o equacionamento dos principais problemas erigidos na sociedade que a mantém”. Dentro desta perspectiva, caberia “às agências de financiamento da pesquisa científica no Brasil, ter a clareza dos propósitos científicos – tecnológicos estabelecidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso”.

Sob este prisma, “as agências deveriam prover a Universidade de todos os recursos necessários para o desenvolvimento da pesquisa”. Assim, as agências de fomento e pesquisa não “deveriam tratar de forma diferenciada as universidades, não deveria, portanto, priorizar os centros de excelências, em detrimento das instituições em desenvolvimento”. Os órgãos de financiamento deveriam respeitar a autonomia, “bem como os rumos e direcionamentos traçados por cada instituição de ensino superior”. A Universidade deveria atuar “como sujeito pensante de seu próprio processo histórico”.

Em face dos elementos expostos até então, “formulou-se a proposta dos cursos orientados para as relações ambientais, sem antes traçar o perfil dos profissionais que deveriam ser o resultado esperado deste planejamento e proposta curricular”. O acadêmico e futuro profissional, mediante sua passagem pelos crivos universitários, “deveria apresentar um conhecimento que lhe permitisse possuir entendimento crítico dos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais da realidade”. Este profissional deveria “perceber como estes aspectos interferem na educação e na sua própria atuação profissional”.

O profissional desta área deveria “ser capaz de elaborar o seu próprio projeto técnico – pedagógico com competência formal e política, dominando o conhecimento de forma elaborada e sistematizado científico e academicamente”.

Outro elemento fundamental desse profissional seria o entendimento de que ele deve conceber e reconhecer a importância do processo de “interdisciplinaridade efetuando – ou na práxis técnico – pedagógica contextualizada historicamente”.

Defendia que o futuro desse profissional fosse “comprometido com a educação e com a atuação no ambiente”, de forma “a intervir no contexto das transformações sociais”. Almejava-se também que “este profissional tivesse capacidade de realizar pesquisas com competência teórica – metodológica, visando o atendimento das necessidades sociais”. E ainda, pretendia-se que o profissional formado pelos cursos da Universidade do Estado de

Mato Grosso atuasse com “ênfase em questões ambientais, promovendo a equidade social, o desenvolvimento sustentável, e o ordenamento adequado do espaço territorial”.

3.1.2.2.1 Proposta de oferta de cursos na área ambiental

Antes de enunciar os cursos previstos no projeto apresentado no I Congresso Universitário da UNEMAT em janeiro de 1996, cabe lembrar que na área de cursos voltado a esta área, a estruturação dos cursos também seria composta de “um ciclo básico, disciplinas de fundamentos tal como nas graduações oferecidas na área de Educação e o ciclo específico, composta por disciplinas pertinentes a área de formação do profissional”.

A partir disso propunha-se a abertura dos cursos de “ciências biológicas e geografia, ambos nas modalidades licenciatura e bacharelado e os cursos de hidrografia, engenharia de alimentos, engenharia sanitária, engenharia florestal, engenharia agrônômica, medicina veterinária e zootecnia”.

Quadro 6: Estrutura Curricular Básica dos Cursos da área Ambiental

Disciplinas	Carga horária
- Produção de leitura e textos	240 h
- Sociologia Geral	060 h
- História e Filosofia das Ciências	060 h
- Antropologia cultural e sócia	060 h
- Ecologia Política	060 h
- Fundamentos do Ambiente físico	090 h
- Química geral	090 h
- Física geral	090 h
- Matemática	090 h
- Estatística	090 h
- Métodos e técnicas de pesquisa	120 h
- Língua estrangeira instrumental inglês/espanhol	090 h
TOTAL	1.170 h

Fonte: Documento Tese apresentado no I Congresso Universitário – UNEMAT- 1996.

3.1.2.3 Proposta dos Cursos da Área de Sociais Aplicada

Os autores da referida proposta apresentaram na oportunidade alguns cursos de graduação desta área, tais como “ciências contábeis, administração e direito”. No caso do curso de direito deu-se ênfase a uma experiência que já estava em andamento desde o ano de 1994.

Com a criação do curso de direito, a UNEMAT “deveria formar o acadêmico e/ou profissional jurídico apto a agir de acordo com as necessidades da região geo-educacional de Cáceres”, cidade sede da universidade e também local da primeira experiência do curso de direito. Segundo a proposta, a “cidade de Cáceres naquele momento histórico, estava passando por profundas transformações políticas, sociais e econômicas e necessitaria de profissionais da área de direito capazes de organizar o desenvolvimento regional, em meio aos dispositivos e instrumentos legais”.

A execução deste projeto para o curso de direito apoiou-se em “objetivos gerais e específicos”. No que se refere ao “objetivo geral a proposta objetivava habilitar o bacharel em direito ao exercício na área jurídica, através da comprovação de conhecimento científico, bem como na formação técnica”. Já em relação aos objetivos específicos definia-se que: “o estudante deveria dominar os conhecimentos e conceitos que fundamentam cientificamente o Direito”. Competiria ao estudante “interpretar a lei buscando a aplicação da justiça de forma impessoal e imparcial”. O estudante deveria “evidenciar conhecimento de leis, princípios e normas relativos ao exercício na área jurídica, zelando pela observância dos postulados que norteiam a ética profissional”. Por fim o acadêmico deveria “conhecer métodos e técnicas referentes à pesquisa e ao exercício na área jurídica com vista à produção dos conhecimentos e a eficiências profissionais”.

De acordo, com os autores da proposta, para o alcance de tais objetivos e considerando a proposta do então “novo currículo mínimo apresentado pela Portaria do MEC n. 1.886 de 30 de dezembro de 1994, o curso proposto deveria ser composto de duas partes: A primeira de caráter fundamental (ciclo básico) e a segunda (ciclo específico) com disciplina profissionalizante”.

3.1.3 Ciclo básico

Esse ciclo deveria ser composto por doze disciplinas de fundamentos. Seu propósito anunciado era o de “preparar” o acadêmico de direito, facultando-lhe “conhecer os pressupostos sociais”, bem como, proporcionar a “aquisição da familiaridade com os conceitos e noções gerais do conhecimento científico”, sobretudo “disciplinas que tangenciam o conhecimento jurídico, tais como antropologia forense, sociologia jurídica, psicologia, entre outras”. Ainda é proposto nesta etapa, “propiciar ao estudante o conhecimento das terminologias básicas do ofício jurídico”.

3.1.4 Ciclo Específico

Em relação ao “ciclo específico, que se refere às disciplinas de caráter profissionalizante”, seria composto por “sessenta e três disciplinas”, constituindo-se em um

“instrumento de cunho formativo para o profissional do direito”. As disciplinas foram elencadas em um “projeto orgânico, com a seleção dos conteúdos a serem trabalhados com metodologias de ensino adequado para que os objetivos traçados fossem alcançados”. Com isso, o curso foi pensado a partir das seguintes condições:

- 1 – “Disciplina obrigatória composta por vinte oito matérias”.
- 2 – “Disciplinas complementares totalizando oito matérias”.
- 3 – “Legislação específica formada por duas disciplinas”.
- 4 – “Eletivas contendo seis disciplinas”.
- 5 – “Estágio supervisionado possuindo cinco estágios ao longo da formação”.
- 6 – “Trabalho de conclusão de curso”.

Ao lado dessas disciplinas, o estudante deveria “fazer, preferencialmente nos primeiros semestres do curso, a Prática de Educação Física, cumprindo dois créditos correspondentes a sessenta horas/aulas, disciplina esta regida por legislação especial Lei n. 7692 de 20 de dezembro de 1988”.

Ressalta-se que para a estruturação do curso proposto foram estabelecidos alguns importantes critérios:

A – “Conhecer a região geo-educacional no local onde o curso estava inserido e, ter por consequência suas influências”.

B – “Estudos das legislações que embasam ou norteiam os cursos de Direito, como os pareceres dos conselheiros do C. F. E, pelas Leis n., 4.024 de 20 de dezembro de 1961, n. 5842 de 06 de dezembro de 1972, Parecer n 162/72, resolução n. 03 de 25 de fevereiro de 1972, Parecer n. 225/73, resolução n. 15 de 02 de março de 1973”.

C – “Fazer estudo e adquirir conhecimentos de cursos idênticos instalados em outras IES”.

D – “Busca de subsídios em publicações em revistas especializadas e documentos, em Guias de Estudantes, Catálogos e Manuais de diversas IES”.

E – “Formação de grupos de estudos com profissionais da área, buscando propostas nas experiências de cada um, dentro de seu campo de ação”.

F – “Estruturação do currículo, atendendo a legislação em vigor e buscando corresponder as necessidades regionais”.

3.1.5 Grupo de Produção Científica (GPC)

Na composição da proposta, fica evidenciado a “importância da existência e o pleno funcionamento do Grupo de Produção Científica”. Essa concepção defendia que “o GPC constituísse como um instrumento integrante na formação acadêmica”. Em geral, “os Grupos de Produção Científica seriam compostos por uma equipe de três a sete professores em regime de dedicação exclusiva e, com formação diferenciada, priorizando a interdisciplinaridade”.

A capacidade de investigação dos “GPC seria potencialmente humana e a universidade deveria garantir a experimentação do conhecimento produzido com aplicabilidade plena”. Assim, a riqueza da produção científica somente “teria sentido quando seus resultados, em forma de alternativas possíveis, encontrassem no espaço social concreto, as respostas necessárias para atender as demandas da população, em suas localidades e com suas peculiaridades”.

Com esta proposta, “pretendia-se desarticular e eliminar os projetos de pesquisas individuais, para emergirem as produções científicas dos professores”, sendo que cada um dos docentes “contribuiria com os conhecimentos de suas especialidades para uma produção mais abrangente e ao mesmo tempo minuciosa, coletiva e completa”.

Em relação aos “temas/temáticas a serem abordados pelos Grupos de Produção Científica (GPC)”, estes “dependeriam de uma ampla discussão, envolvendo a comunidade acadêmica, representantes de diversos setores ou segmentos da sociedade, e governo, a partir de uma perspectiva que pudesse traçar as linhas centrais da pesquisa, bem como, o estabelecimento das prioridades”.

Cada “Grupo de Produção Científica deveria ser responsável por uma linha e/ou atividade centrada em uma base social de apoio e/ou setores da universidade”. A aprovação do “projeto caberia ao Conselho Universitário, priorizando os critérios de intervenção sócio – econômico, político e ambiental referentes à inserção da universidade em cada região geo – educacional, em que existisse um *campi* da UNEMAT”. O Conselho Universitário antes de aprovar os projetos promove os ajustes dos mesmos, para tanto, o “Conselho ouviria os professores envolvidos e a comunidade acadêmica, ressaltando a relevância e exequibilidade”.

Caberia à “Universidade criar as condições de participação dos discentes motivando-os a ingressarem em projetos dos Grupos de Produção Científica”. Para isso, seria “fundamental criar e ampliar o sistema de bolsas de iniciação científica para que os acadêmicos também tivessem dedicação exclusiva aos seus estudos e pesquisas”.

Aos “Grupos de Produção Científica seria garantido sua autonomia no que refere-se a gestão”. Contudo, isso não os eximiria “de um processo de avaliação interna e externa, sempre na busca do aprimoramento científico”.

Segundo os proponentes deste documento tese, os “Grupos de Produção Científica nasceriam da necessidade social, na certeza de que poderiam intervir no processo histórico”. Os GPCs seriam agentes com o objetivo “de preparar as pessoas para as transformações prestes a acontecer no processo produzido pelo movimento histórico de nossa sociedade”. Com isso, o preparo para as transformações, não apenas “possuiria o caráter de tornar os sujeitos meramente adaptados, mas, sim, aptos a orientá-lo e dominá-lo em favor ao próprio Homem”.

3.1.6 Proposta de Licenciatura Plena Parceladas

Como resultado dessas discussões houve o entendimento de que a natureza do trabalho a ser desenvolvido no projeto, seria fundamentada pela concepção “social e histórica”. Em decorrência dessa prévia análise, reestruturou-se o projeto, notadamente na concepção do “processo de realizar a pesquisa, tanto na formação fundamental básica como na específica, tornando-se a concepção sócio histórica” o fundamento metodológico definitivo dos cursos. Em torno da metodologia proposta, definiu-se uma postura que estabeleceu os seguintes apontamentos de caráter formativo pedagógico.

a – “O Homem em seu sentido mais amplo é um resultado do trabalho humano que transforma a natureza para satisfazer as necessidades, tendo por consequência a transformação do meio e de si próprio”.

b – “As funções psíquicas são em sua totalidade originária do caráter social”.

c – “Todas as atividades humanas são mediadas semioticamente”.

d – “O conhecimento é produzido na relação entre sujeito e objeto de conhecimento”.

3.1.6.1 Concepção do projeto de licenciatura plena parceladas

Concebeu-se o projeto de maneira a “inserir a formação teórica nas práticas educativas dos acadêmicos”. Na tentativa de “integrar teoria e prática”, princípio fundamental do projeto, a “pesquisa foi definida como eixo central dos cursos ofertados, em torno do qual seriam articuladas as disciplinas que formam a *grade curricular*”, bem como, “as demais atividades acadêmicas”. Cabe ressaltar que este projeto previa “dois módulos”. “O primeiro, de caráter fundamental estruturante, com disciplinas básicas para a formação. O segundo módulo constitui-se das especificidades de cada um dos cursos em suas respectivas áreas”.

A centralidade da pesquisa implicaria “aos acadêmicos trabalharem no início do módulo fundamental”. A formação era necessária em “teorias e métodos de pesquisa”, para que no,

“transcorrer desse primeiro módulo, eles fossem capazes de elaborar e executar um projeto de pesquisa”. Outro projeto passaria a ser realizado “no segundo módulo, porém, desta vez, voltado para um objeto mais específico de acordo com a área de conhecimento”.

De acordo com os elaboradores da proposta, outro “princípio fundamental do projeto era a compreensão de que o conhecimento é produção social”. Com isso, se concebia a “formação acadêmica como um processo pessoal de investigação constante, além da interação com os demais professores, especialistas ou colegas de profissão”.

Assim, a investigação “exigia a observação e o questionamento da realidade, buscando respostas às questões teóricas práticas demandadas”. A procura por essas respostas definiria tanto “a função das disciplinas chamadas teóricas, bem como das diversas fontes de informação no que se refere à importância do trabalho realizado em grupos de estudos e pesquisa”. Além disso, considerava “a relevância da função dos docentes produzidas nas práticas pedagógica em uma perspectiva investigatória da realidade posta”.

Dessa maneira, tem-se que este “princípio passaria a ser o eixo orientador do conjunto de atividades em ambos os módulos, Formação Fundamental e Formação Específica”. A pesquisa e as disciplinas “teóricas”, por sua vez, além de estarem voltadas “para a ajuda, entendimento e explicação da realidade, deveriam envolver os acadêmicos de forma ativa”.

Com este intuito, o projeto das licenciaturas parceladas caracterizava-se por:

1. “Propiciar a formação dos acadêmicos através da observação do meio em que vive, priorizando a investigação para que ele pudesse produzir seu próprio conhecimento, via pesquisa da realidade em que encontram-se inseridos”.
2. “Defender a formação docente da instituição via processo participativo, proporcionando mudanças do fazer/pensar pedagógico e, por consequência, o fazer científico”.
3. “Objetivava também, mediante a transformação social, por meio da inserção dos docentes e acadêmicos como agentes formadores, via apropriação do conhecimento produzido, criar ou gerar bens culturais e materiais, para que dessa maneira, pudessem garantir a análise crítica do seu uso sócio – político”.

3.1.6.2 Estrutura curricular

A proposta de licenciatura Plena Parceladas apresentada constituía-se de dois módulos que se subdividiam em duas etapas: “etapa letiva e intensiva, e etapas letivas intermediárias, constituindo o módulo fundamental e o módulo Específico de cada habilitação profissional”.

3.1.6.3 Formação Fundamental Básica

Segundo o projeto o “módulo de Formação Fundamental Básico seria composto por cinco etapas letivas intensivas e três etapas letivas intermediárias”, totalizando “1.530 horas de atividades”, objetivando uma “formação propedêutica filosófica voltada à coletividade discente dos cursos de licenciatura e suas habilitações profissionais”. Defendia que a habilitação “profissional em educação, assim como em qualquer outra profissão, exigiria tomada de consciência como sujeito histórico acerca da realidade” em que vai trabalhar e da “realidade social mais ampla, uma vez que o trabalho exigiria a crítica, a criatividade, a inovação e a transformação da sociedade”.

Neste sentido, o módulo Fundamental visava “a formação política e a tomada de consciência histórica regional, mais especificamente no local em que a Universidade estava inserida”. Esses objetivos seriam efetivamente alcançados a partir “da prática da pesquisa socioambiental, estudo de referenciais bibliográficos e discussões coletivas que ocorreriam tanto em salas de aula, como em grupos de estudos e seminários”.

A “pesquisa na formação fundamental básica seria desenvolvida em cinco etapas letivas intensivas e quatro etapas letivas intermediárias”. Cabe dizer, que “antes do ingresso na formação específica”, os alunos “deveriam apresentar os resultados das pesquisas realizadas durante o módulo de formação fundamental básica em um seminário de apresentação de resultados”.

3.1.6.4 Formação Específica

A primeira etapa “letiva intensiva da formação específica teria como objetivo discutir as problemáticas da educação relacionada com as especificidades”, tendo como “disciplinas as áreas de formação pedagógicas – psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação entre outras”.

Corresponderia a “formação profissional específica, as habilitações em ciências biológicas, língua portuguesa e literatura brasileira, matemática e pedagogia”, totalizando “horas de atividades legalmente admitidas em disciplinas específicas e afins dispostas no currículo pleno”.

O desenvolvimento do estágio, “assim como uma possível reprovação do acadêmico somente ocorreria durante o curso de formação específica”, isto por que, segundo o projeto de “licenciatura proposto enfatizava ser nesta fase que o acadêmico entraria em contato de fato com as suas experiências profissionais e por isso, poderia optar ou não por sua formação profissional que estivesse cursando ou migrar para outra habilitação”.

3.1.7 Proposta de Escola de Aplicação

A característica central desta proposta de “Escola de Aplicação consistia em ofertar um ensino de qualidade e de baixo custo”. O público a ser atendido “por este projeto de Escola seriam os estudantes oriundos de famílias de baixa renda, com ganhos de até um salário mínimo”. Segundo esta proposta, a “Escola de Aplicação basear-se-ia em três diretrizes: o conhecimento, as habilidades e a postura”.

No que diz respeito ao conhecimento “a prática pedagógica propunha a superação da simples transmissão do saber previamente elaborado”. Os estudantes “seriam estimulados, a partir de seus interesses e curiosidades epistemológicas, a investigar os fatos que se lhes apresentassem”. Poderiam, a partir de então, “desenvolver ensaios científicos e iniciarem-se na descoberta e na elaboração do conhecimento, orientados por uma equipe de professores e sendo assessorados pelos membros dos Grupos de Produção Científica da UNEMAT”.

Optar pela pesquisa como “metodologia de trabalho através de um recorte social e analisar este objeto recortado sob a ótica das diferentes ciências constituir-se-ia uma das características diferenciada desse tipo de escola”. Outro aspecto diferenciador seria “a não adoção do conceito de seriação, mas a concepção de construção do conhecimento por etapas, composta por fases”. À medida que o aluno “vencesse as concepções teóricas das fases de uma etapa, ele poderia assim acessar a etapa subsequente”.

Esta concepção levaria a “escola a redefinir o currículo como sendo uma consequência da projeção do conhecimento, habilidades e postura que o estudante deveria atingir ao término de oito anos, ou seja, oitava etapa, a partir de um roteiro de intervenção centrada nas suas necessidades”.

Baseado nas “experiências extraídas” pelo grupo proponente dessa tese foi elencado alguns possíveis elementos de intervenção: “desnível idade, conhecimento acumulado, agressividade, carência afetiva e material, responsável pelo excessivo sentimento de inferioridade, questões ligadas à sexualidade e a ilicitudes dos atos”. Assim sendo, “os currículos e as ações complementares centrar-se-iam nesses pontos de diagnóstico”.

Outro elemento importante seria “o planejamento a ser feito pela equipe de professores da escola, no sentido de acompanhar a vida dos alunos dentro e fora da escola”. Visava-se com isso “uma aproximação da escola com as famílias dos educandos”. E isto seria feito com “visitas frequentes as casas dos alunos para entender como estabelecem suas relações familiares, como comem, pensam etc.”

Outra inovação seria o processo de “alfabetização trilingue, envolvendo português, espanhol e inglês”. Seria desenvolvido nas “oito etapas existentes na escola de aplicação”. A

“alfabetização em três idiomas foi pensada sob o prisma do alcance da liberdade social dos sujeitos”.

Considerando os “três elementos conhecimento, habilidades e postura se esperava preparar o aluno para uma vida de autoconfiança, determinada, solidária, ética e capaz de lidar com as novas relações de poder e os novos desafios impostos pelas relações de produção”, bem como, “desenvolver a consciência e uma segurança de si, que lhes permitisse ocupar em condições de igualdade os espaços sociais”.

A operacionalidade deste modelo de educação previa que a “escola oferecesse aulas nos turnos matutinos e vespertinos”. No “período matutino ocorreria o que se denomina educação formal, adotando a concepção do chamado currículo exposto”. Cada aluno cursaria a etapa que lhe fosse correspondente. Assim ele “estudaria português, matemática, história geografia, e qualquer ciência que tangenciasse seu objeto de pesquisa como: filosofia, sociologia, física, química etc”. No “período vespertino” o estudante “se ocuparia das línguas estrangeiras, computação, artes, educação física entre outras atividades planejadas pela equipe de professores de acordo com o desenvolvimento dos estudantes”.

3.1.8 Dimensões gerais organizativas

Vale aqui, elencar alguns pontos relevantes que foram defendidos neste projeto alternativo de universidade.

1. “A não existência de departamentos”.
2. “O agrupamento de professores a partir de Grupos de Produção de Pesquisa”.
3. “As metodologias de trabalho focadas na pesquisa científica”.
4. “A defesa da interdisciplinaridade como agente de coesão da pesquisa”.
5. “O Formato diferenciado de formação acadêmica: Ciclo fundamental Básico e Ciclo Específico”.
6. “A defesa de intervenções da universidade na área de abrangência”.
7. “O preparo do egresso para ser um interventor na realidade em que vai atuar como profissional”.
8. “A criação de modelos alternativos para o acesso da educação pública as regiões distantes – Projeto das Licenciaturas Plenas Parceladas”.
9. “A criação da Escola de Aplicação”.

Além desses pontos já destacados e discutidos, consta desse documento alguns outros aspectos relevantes, como é o caso da “proposta de uma permanente postura de avaliação institucional e a criação de mecanismo de comunicação interna e externa”. Neste último caso,

havia a proposta de criação de uma “emissora de televisão universitária para integrar todos os *campi* da UNEMAT”.

Ao que tudo indica muito do que se pensava para uma criação de universidade diferenciada foi descartada durante o I Congresso Universitário e aparentemente vigorou os velhos modelos de universidades já consagrados historicamente através de seu viés conservador.

3.2 I CONGRESSO UNIVERSITÁRIO: TESES EM DISPUTAS

3.2.1 I Congresso Universitário

O I Congresso Universitário da UNEMAT ocorreu em janeiro de 1996 e contou com a apresentação de três projetos tese para apreciação pela comunidade acadêmica. O primeiro projeto, enunciado no congresso, foi de autoria de dois professores do *Campus* universitário de Sinop, Irineu Bruno Jeger e Odimar João Peripoli.

A segunda tese do I Congresso foi elaborada por diversas pessoas dos diferentes campi da instituição. A maioria dos elaboradores deste documento estava vinculada a Associação dos Docentes da UNEMAT – ADUNEMAT. Este projeto traduzia as diretrizes encaminhadas pelos parâmetros aceitos como ideais progressistas pela direção nacional da ANDES.

O terceiro projeto tese encaminhado ao congresso exprimia a visão de universidade do grupo político que até então dirigia a Instituição desde 1989, tendo sempre à frente, a imagem do professor Carlos Alberto Reyes Maldonado³⁷.

3.2.2 Síntese do texto final do I congresso Universitário da UNEMAT.

Após as discussões realizadas foi redigido um relatório que constitui o texto³⁸ final do I Congresso com base nos 12 temas discutidos, quais sejam: “O papel da Universidade; Autonomia; Financiamento; Avaliação; Currículo e práxis pedagógica; Formas de ingresso e periodicidade; Política de capacitação; Ciência e Tecnologia; Comunicação e Cultura; Integração latino-americana; Formas de Gestão; Estrutura física, política e administrativa”.

No que se referem ao papel da universidade, as discussões concluíram que seu papel “era essencialmente social, servido de instrumento para alicerçar e afirmar melhores condições de vida e produzir conhecimento relevante com base social, devendo ser pautada pela democracia e compromisso social”.

³⁷ Apresentada no item 3.1 deste capítulo.

³⁸ Do Relatório Síntese do I Congresso recorrer-se-á a mesma metodologia de exposição realizada na seção 3.2, deste capítulo: a extração, os vários momentos do texto terão aspas para sinalizar sua composição (ideias, frases e textualidade) do Relatório. Ver UNEMAT. CONGRESSO DA UNEMAT, I. 1996, Cáceres. **Texto Final do I Congresso da UNEMAT**. Cáceres, 1996. 60 p.

Para consolidar este papel, a universidade “precisaria atuar nas problemáticas sociais, ir além das demandas para uma visão de longo prazo, ajudar a repensar um modelo de desenvolvimento”, que pudesse servir de “referência para um projeto nacional e gerar conhecimento”, respeitando as “características socioambientais para aproveitamento sustentado de recursos, a construção da cidadania, o acesso ao conhecimento, a cultura, a tecnologia e desenvolvendo linhas de pesquisa” para reverter “à exclusão social”. Também precisaria estar “engajada nas problemáticas de seu tempo”, estar “comprometida com a realidade”, com a “democracia entre professores, alunos e funcionários”.

Quanto à “autonomia”, o texto final determinava que a “autonomia financeira, pedagógica e científica” deveria transformar-se num dos “eixos principais, indissociavelmente vinculadas ao preceito de participação nos moldes democráticos efetivos”. Deveria estar vinculada à “democracia interna (decisão, controle, gestão)” e “ser garantida constitucionalmente, considerando demandas específicas sociais, geográficas, econômicas, culturais e históricas”.

Para que a autonomia ocorresse seria necessária a garantia de “padrões necessários” (salários, estrutura, acesso), uma universidade “gratuita com garantia de recursos do Estado”, com “orçamento elaborado de modo democrático e público”. Também era imprescindível que houvesse “meios de avaliação plenamente democratizados”, com instrumentos e critérios “seguros e eficientes”, além da garantia de que “estatutos, regimentos, critérios e normas de seleção fossem elaborados no âmbito da universidade com participação democrática e representativa da comunidade acadêmica”.

A “Universidade deveria ser financiada pelo Estado”, com repasse “automático definido anualmente na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)”, considerando “aumento para 5% do Imposto de Circulação Mercadorias e Serviços (ICMS)”, com “autonomia” mediante dotação “orçamentária” compatível com um “projeto global de qualidade e possibilidade de realização de convênios” e parcerias com “ONGs, iniciativa privada e órgãos governamentais mediante projetos específicos, que não se confundissem com o recurso do financiamento básico da Universidade”. As “cooperações e parcerias” seriam “discutidas e aprovadas nas instâncias deliberativas”.

Já a “avaliação da Universidade” seria “contínua e permanente” para a “construção e consolidação de uma universidade pública, democrática autônoma e de qualidade”. A metodologia de avaliação deveria ser democrática, permitindo que a população verificasse a “eficácia dos serviços prestados” e se estava sendo cumprida sua “função social”.

A avaliação deveria atuar como importante recurso para “aperfeiçoamento das atividades”. Visando sugerir “melhorias, corrigir faltas e suprimir erros, descobrir novos rumos e retomar o trabalho com segurança e acerto”, ressaltando que cada “agente institucional devesse ser seu principal avaliador”. A avaliação seria o “processo em que a universidade deveria construir para redimensionar constantemente a ação e refletir” sobre sua consolidação no contexto em que se insere, representando um “impulso para o desenvolvimento da Instituição”, principalmente da “práxis educativa” que nela ocorresse.

A avaliação seguiria os seguintes princípios básicos: “relevância social, exequibilidade, transparência, nível de qualidade, produção, capacidade de intervenção social, agilidade e correção no trato dos recursos públicos”. Para isso, constituiria uma “comissão permanente de avaliação institucional”. Esta deveria apresentar o projeto de avaliação para discussão nas “instancias deliberativas, garantindo que a avaliação fosse amplamente divulgada na sociedade e o resultado divulgado para todos os agentes”. Uma “assembleia geral” seria feita para a “socialização dos dados ao final”, com o propósito de “construir uma concepção de avaliação com foco na qualidade cultural, cientificamente significativa e socialmente comprometida do trabalho acadêmico e administrativo”.

A avaliação ocorreria em ambiente interno e externo. No interno foram considerados os professores, alunos (inclusive egressos) e funcionários, tomando os seguintes indicadores:

UNEMAT enquanto instituição:

1. “Pessoal – relação alunos/professores, alunos/técnicos, professores/técnicos, alunos/vagas”.
2. “Administrativo – organograma, lotacionograma, patrimônio”.
3. “Financeiro – recursos, despesas, investimentos”.
4. “Pedagógico, científico e extensão – abertura de cursos, campi, calendário, pesquisas, eventos, publicações, laboratórios”.
5. “Corpo docente – desempenho do professor, contratações, avaliações dos pares, alunos, técnicos, formação, projetos, eventos, auto-avaliação”.
6. “Corpo discente – desempenho do acadêmico. Origem, objetivo profissional, adaptação à formação, atividades exercidas, egresso, monitorias, rendimento, desistências, conclusão, auto-avaliação”.
7. “Corpo administrativo – avaliação setorizada com critérios específicos, conforme a natureza das atividades, funções necessárias, quantidade, formação, cursos, comunicação do setor, auto-avaliação”.

8. “Recursos para o trabalho – instalações, acervos, equipamentos, recursos laboratoriais”.
9. Relação de “trabalho – estilo de direção e relacionamento com o pessoal, efeitos da pontualidade do pagamento e valor do salário, condições de trabalho, democracia, acesso às informações e serviços, programas sociais para comunidade e critérios das normas”.

Já em ambiente externo foram considerados os seguintes segmentos da sociedade:

1. “Comunidade externa organizada- avalia qualidade e relevância científica/cultural”.
2. “Agentes de outras universidades – consistência e relevância científica/social dos projetos, qualidade e resultados dos serviços”.
3. “Secretaria de estado de educação – recursos repassados, projetos conveniados, comportamento do setor educacional e outros”.
4. “Tribunal de contas”.
5. “Entidades financiadoras de projetos – conforme convênios”.

O “currículo e a práxis pedagógica” defendiam que a pesquisa “indissociada da extensão e do ensino consolidaria a produção científica e tecnológica” da UNEMAT. Partia-se do pressuposto que o “professor pesquisador deveria ter, *a priori*, melhores condições de ensino e o aluno deveria participar da experiência investigativa como estagiário e bolsista”. A “graduação deveria permitir que o egresso passasse a ser um pesquisador e um cidadão capaz de constante capacitação, rompendo com o senso comum, desenvolvendo análises profundas e críticas e com abertura para novos conhecimentos”.

A UNEMAT deveria continuar desenvolvendo “projetos de práticas pedagógicas especiais e de expansão a partir de procedimentos democráticos e críticos de avaliação interna e externa, conforme os interesses regionais e a política de autonomia”. Para isso defendia-se “desenvolver projetos-pilotos demonstrativos” que apontassem para uma “nova prática pedagógica”, constituindo-se em conhecimento capaz de “gerar novas experiências”. A escola de aplicação visaria a “construção de uma consciência global de alunos e professores para que estes pudessem contribuir com um novo modelo de educação”.

Entende-se que não é só a estrutura curricular dos cursos de graduação que deveria ser redefinida, mas também a “dinâmica do trabalho, postura política do professor, competência técnica profissional e a formação contínua” para uma produção voltada para o interesse da população. Os “currículos e programas de ensino, pesquisa e extensão” da UNEMAT deveriam se voltar para a “formação cidadã, preparando-o para as lutas sociais, a democracia e o trabalho de forma eficiente e competente”.

O “currículo também deveria permitir mobilidade e adequação dos cursos com o tempo, a diversidade regional, considerando que o currículo formal e o optativo permeassem as três funções básicas da Universidade”. O currículo contaria com dois momentos: o “primeiro trataria da Formação Básica visando à construção da criticidade, pensamento lógico, iniciação a pesquisa”. O segundo visaria a “formação específica, voltada para a profissionalização propriamente dita”.

No que se refere às formas de ingresso e periodicidade, o Congresso atribuiu a “regulamentação a uma posterior discussão junto às escolas de 1º e 2º graus, sob a incumbência da Comissão de Vestibular (COVEST)”, com posterior “homologação do CONEPE”.

Tratando-se das “políticas de qualificação”, o texto final explicitou a importância da realização imediata de “concurso para reduzir a fragilidade do corpo de profissionais técnicos e docentes”. Considerou-se que para a Universidade, “a capacitação é um processo permanente de formação”, que dá “condições ao docente e aos técnicos administrativos de exercerem seus papéis, conforme os planos de cargos, carreiras e salários das suas categorias”.

O plano de “capacitação dos docentes” partia do pressuposto de que as “políticas de capacitação seriam formuladas e implantadas pela própria UNEMAT”, podendo realizar parcerias com outras instituições, com a “participação de visitantes de comprovada experiência”. Prevvia ainda a realização de “fóruns permanentes de pesquisa científica e práticas pedagógicas” que constituíssem “espaço itinerante e democrático de intercâmbio de experiências, com participação da comunidade externa”. Vinculado ao “órgão competente”, se reuniria uma vez ao ano e seria “organizado pelos núcleos de estudos e pesquisas, com coordenação dos setores de pesquisa e pós-graduação”.

Também previa a existência de cursos de pós-graduação para a “formação dos professores”, considerando os aspectos de qualificação e aprofundamento intelectual para a pesquisa com os seguintes pressupostos:

1. Prioridade para cursos relacionados ao projeto da instituição detalhados no departamento;
2. Definição de critérios de saída dos docentes discutidos nos departamentos e observando as políticas gerais da instituição;
3. Prever com antecedência a substituição de professores para pós-graduação;
4. Aumentar o número de bolsas mediante negociações com órgãos competentes;
5. Apoio institucional para deslocamento no país e exterior.

6. Já a qualificação dos técnicos das atividades meio considerava ainda os seguintes aspectos:
7. Aprovação imediata do PCCS e a realização de concurso público são os passos iniciais.
8. Providência junto à coordenadoria de administração e finanças um levantamento das necessidades de capacitação para orientar as ações do setor responsável pela qualificação para elaborar um Plano de capacitação e aperfeiçoamento, abrangendo cursos, treinamentos e estágios em parceria com outras instituições e afastamentos remunerados;

O “investimento em aperfeiçoamento” de recursos humanos permitiria não só o retorno na “qualidade dos serviços da Instituição”, mas o “crescimento profissional do técnico Administrativo”.

A ciência e tecnologia também tomaram grande importância no texto do I Congresso Universitário. O “projeto para C&T” deveria ter como “princípio a formulação de uma política de desenvolvimento para o país”, com vistas ao atendimento dos interesses e necessidades da maioria da população, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida.

Considerou-se que as universidades têm papel decisivo no desenvolvimento direto da C&T e na formação de recursos humanos na graduação e pós-graduação, ressaltando que em geral existe constante ausência de política dos governos para C&T.

Um aspecto ressaltado no texto é que a UNEMAT deveria “empreender esforços no sentido de contribuir para a consolidação da FAPEMAT”, no sentido de “garantir a aplicação” do Art. 354 da Constituição estadual e “dotá-la de condições efetivas para se constituir num centro fomentador de pesquisas, em sintonia com os interesses da maioria da população”.

O texto salienta que a Universidade se transformaria em um polo “irradiador de C&T”, da “pesquisa e formação de pesquisadores”, atuando em sintonia com os “interesses da população”. Apresentava-se a necessidade de “criar laboratórios de estudo para a formação acadêmica e administrativa” e considerava que o “desenvolvimento tecnológico era intrínseco” à UNEMAT.

Outro aspecto da C&T importante estava na criação de mecanismos “desburocratizados” para formular, “acompanhar e avaliar os trabalhos, e garantir os recursos”, onde os colegiados pudessem acompanhar e avaliar os projetos de forma democrática e com base na responsabilidade social, considerando as vocações regionais. A UNEMAT deveria garantir que as “informações e dados das pesquisas” fossem “amplamente

divulgados, avaliando constantemente o impacto de novas tecnologias e estimulando debates com outras instituições e criando uma política de relações institucionais permanentes com outras universidades e centros de pesquisa”.

Outro fator relevante era o “estímulo aos pesquisadores” para participarem de “congressos e eventos, assinaturas de revistas científicas brasileiras e estrangeiras”, colocando em “circulação a sua revista com periodicidade definida” pelo “conselho editorial” e a “consolidação da política editorial através da Editora da UNEMAT”.

4.2.3 Comunicação e cultura

No que se refere à comunicação e cultura, o congresso considerou que os objetivos da comunicação na UNEMAT seguissem as seguintes linhas norteadoras:

1. “Verificar quais alterações são estruturais, falsas ou precipitadas e escolher aquela que direciona para multiplicação das possibilidades pedagógicas”;
2. “Definir estratégias e projetos para capacitar os trabalhadores na educação para novos paradigmas educacionais”;
3. “Autoconhecimento institucional com uma base de dados de amplo acesso”;
4. “Acompanhar o cotidiano da sociedade para identificar tendências, observando e relacionando as informações”;
5. “Acompanhar a evolução tecnológica para redefinições e novas possibilidades criativas”;
6. “Apoiar a multiplicidade de ideias na instituição e fora dela”;
7. “Promover a publicidade das informações geradas e democratizar o controle da informação”;
8. “Veicular informação por multimeios, propor e implementar mecanismos para socialização e produção de informações”;
9. “Apoiar experiências científicas, artísticas e a política institucional”.

Para concretizar estas linhas determinou-se ainda a implantação do “sistema de comunicação” que preconizasse uma programação que deveria tratar de vários temas como “saúde, higiene, educação ambiental, direitos humanos, etc.”. Considerou-se que “a integração” da “Universidade com as comunidades se fizesse à medida que as informações fossem distribuídas”, que o “Estado fosse mais bem compreendido” como “depositário de diversidades culturais”. Para tanto seria necessário as seguintes premissas: a “flexibilidade para aporte de recursos; a capacitação profissional; modelo educacional inteiramente novo e; a implantação do sistema em longo prazo, a partir da concatenação de módulos para acompanhar as futuras definições institucionais”.

A primeira fase seria a criação de um “*Bulletin Board System (BBS)*” para “interligar os *campi*”, realizando em seguida a criação de um “provedor de internet na UNEMAT”, visando ampliar o “acervo bibliográfico” com possibilidades de “ações pedagógicas inovadoras”. Também se determinava no texto que era imprescindível “a substituição da atual rede de computadores; a atualização do sistema de TV e radio para um formato digital e a estruturação da editora conforme as necessidades”.

Ressalta-se ainda que “o acesso à comunicação” despertaria “o senso crítico e favoreceria o debate, a socialização do conhecimento e a valorização da cultura”. Para tanto foi prevista a criação de um “conselho de comunicação e da garantia de dotação para uma rede de comunicação entre os *campi*”. Também se redimensionou a “finalidade da Coordenadoria de Comunicação, Cultura e Multimeios”, que teria como deveres:

1. Veiculação de informações, garantido acesso a todos, através da radio e TV universitária, editora, produtora de vídeos, fórum de debates;
2. Implementar mecanismos para garantir a mais ampla socialização de informações e apoio às experiências científicas, artísticas, política institucional;
3. Promover seminários com temas relacionados à multimídia da instituição;
4. Oferecer cursos de capacitação e exposições de projetos relacionados a este setor.

Quanto à cultura, o relatório apontou que a Universidade como “um espaço livre” para as “diversidades culturais e manifestações artísticas, um ambiente propício para o exercício de todas as potencialidades humanas”. A UNEMAT teria por obrigação “empenhar-se na pesquisa e na formação de grupos de estudo para resgatar as tradições perdidas ou desestimuladas no âmbito popular”, tentando incentivar “a continuidade” e, sobretudo, a “divulgação e organização de eventos”.

A Universidade adotaria uma postura “revitalizante das culturas, respeitando diferentes crenças religiosas, reconhecendo a formação pluriétnica do estado, tratando igualitariamente todas as culturas e reconhecendo o mito da democracia racial brasileira para atuar pelo fim do preconceito racial”. Para tanto, o texto determinava algumas metas relacionadas à cultura:

1. “Criação de projetos relacionados à cultura em todos os cursos”;
2. “Cronograma anual de eventos e atividades em todos os *campi*, com previsão de recursos financeiros para a execução dos eventos nos *campi*”;
3. “Grupos permanentes de teatro, música e dança com intercâmbio com outras instituições”;
4. “Apoio na publicação de obras de autores locais com a Editora”;
5. “Parcerias para a realização de eventos”.

A criação do núcleo de desenvolvimento artístico para valorização da cultura popular, com estudos e divulgação de conhecimentos acumulados pelo povo e outras ações internas como:

1. “A criação de grupos populares de dança, teatro, música e pintura, intercâmbio com artistas plásticos regionais criando ateliês para alunos da rede pública, oficinas periódicas de teatro para incentivar o gosto pela representação, criação de uma orquestra universitária e uma banda acadêmica, além da criação de espaços para exposições artísticas regionais, concertos, peças teatrais, danças”;
2. “Assegurar a apresentação de grupos de resgate da cultura popular nos locais de origem ou em encontros regionais, nacionais e internacionais”;
3. “Incentivar os pequenos artistas e autores acadêmicos com publicações em livros e revistas”;
4. Dotar a UNEMAT de infraestrutura para um circuito permanente de cultura e arte;
5. “Incluir a disciplina Antropologia Cultural e Social em todos os cursos da UNEMAT e incluir a disciplina História da África no curso de história e na escola de aplicação”;
6. “Reconhecer grupos interétnicos no que se refere a sua inclusão nos setores de recepção, radio TV, jornal e propaganda da UNEMAT”;
7. “Realizar prioritariamente cultos ecumênicos nos eventos religiosos propostos pela UNEMAT”;
8. “Atentar para os modos formais de educação dos povos indígenas”.

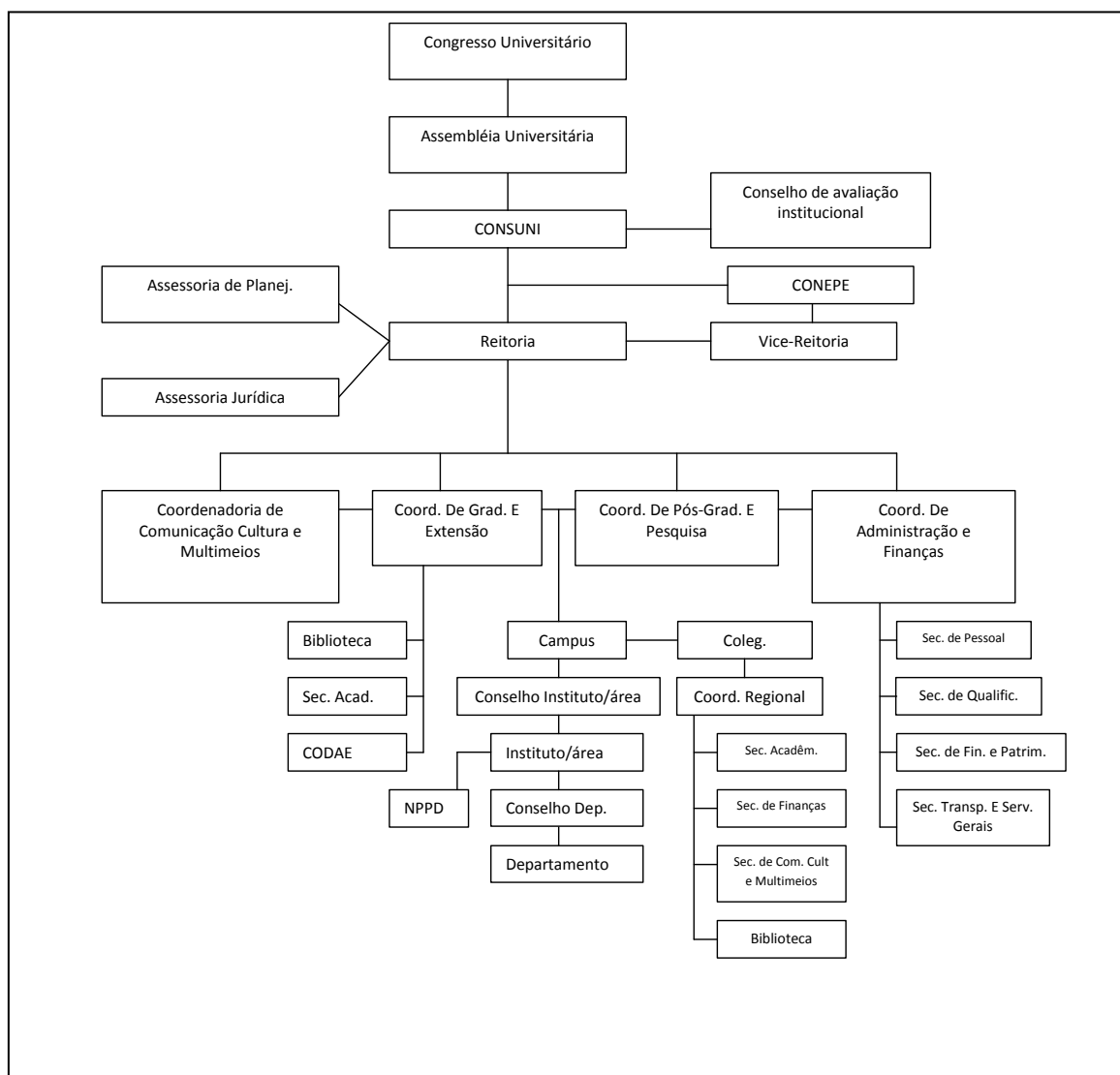
Já o tema da integração latino-americana tratou fundamentalmente da política de “integração internacional com a criação do Centro Latino-Americano de Estudos Educacionais e Ambientais”. Esse teria como objetivos: “Incrementar o intercambio técnico-científico; oferecer cursos de pós-graduação conjuntamente; possibilitar pesquisas científicas referentes aos biomas de outros países; promover eventos educacionais e culturais; possibilitar e intercambio artístico e cultural; criar um banco de dados comum a todas as universidades envolvidas; fortalecer a cultura local; fortalecer a cidadania como conceito universal de conquista de garantias individuais; além de trocar informações e divulgar experiências comuns e produções científicas”.

As formas de gestão ressaltavam a democracia e a autonomia da universidade. As “eleições seriam de maioria simples (50%+1) para os cargos diretivos”, que teriam mandato de “três anos com uma recondução, além da possibilidade de criação de chapas dos candidatos e voto destituente de 2/3 da comunidade acadêmica”.

“A gestão descentralizada” pretendia a “autonomia com a realização de planejamento estratégico, a agregação de planos desenvolvidos pelas unidades”, baseados em discussões na comunidade acadêmica, além de “orçamento global, resultado de um conjunto de planos estratégicos e de repasses descentralizados para custeio para implementar a autonomia nos *campi*”.

Finalizando os 12 temas, o texto salienta a importância de buscar junto ao governo recursos para edificação dos *campi* da UNEMAT e a construção de prédios definitivos para os cursos, atuando na estrutura física da instituição. Além disso, também apresentou a seguinte constituição político-administrativa interna na universidade.

Ilustração 5 – Organograma do I Congresso -1996



Fonte: UNEMAT. CONGRESSO DA UNEMAT, I. 1996, Cáceres. **Texto Final do I Congresso da UNEMAT.** Cáceres, 1996. 60 p.

O organograma acima apresentado demonstra uma forte sobreposição hierárquica, totalmente contrária ao modelo pensado no início dos anos 1990, que, postulava entre outras coisas a departamentalização e uma ligação mais direta com as instâncias de deliberações e decisões.

Outro importante fato histórico ocorrido no I Congresso Universitário foi à proposta acatada pela maioria dos delegados de “extinção da Fundação de Estímulo a Pesquisa (FAESP)³⁹”, uma entidade privada sem fins lucrativos, criada para possibilitar a intermediação da captação de “recursos financeiros e firmar contratos e convênios com instituições públicas e privadas”, bem como, “financiar a pesquisa através dos recursos repassados pelo Estado”. De fato ela foi extinta, mas em 1998, contrariando a decisão do Congresso foi reaberta para prestar os serviços a Universidade,

No plano interno, com o fim do Congresso a universidade vivenciava o encaminhamento do mandato tampão, que teve a professora Ilma eleita para o exercício do período de gestão compreendido entre os anos de 1997 a 1998. A partir de então, a preocupação central da reitoria foi encaminhar as tarefas para a regularização da UNEMAT. Paralelamente ocorreu mais uma vez, o processo eleitoral para a eleição de uma nova reitoria, para administrar a Universidade no período de 1998 – 2002.

Em função das teses em disputa no I Congresso, tem-se um prioritário: vigorar-se enquanto Instituição de Ensino Superior Estadual.

³⁹ Percebe-se na síntese do texto final do I Congresso Universitário da UNEMAT, publicado em maio de 1996, uma sintonia com os aspectos mais relevantes defendidos do texto final da LDB, aprovado e publicado em dezembro do mesmo ano. Essa característica denota que no limite da possibilidade as ideias circulavam e penetraram no ambiente da Universidade do Estado de Mato Grosso, em uma perspectiva majoritária de que tanto o texto final do congresso, como posteriormente a materialização da LDB, significaria avanços e mudanças positivas na educação brasileira. Tanto no nível macro (federal), como nas esferas estaduais a resistência ao projeto da LDB foi minimizada e sufocada pelas ideias polifônicas como diz Bakhtin, que predominaram no momento inicial da reforma da educação no governo de Fernando Henrique Cardoso e de Dante de Oliveira. Uma das traduções possíveis dessa aceitação inicial às ideias circulantes naquele momento histórico é o fato de que muitos dos cargos importantes existentes no MEC, CAPES e CNPq passaram a ser ocupados por pessoas das principais universidades brasileiras como é o caso de Eunice Duram, proveniente da USP e do próprio Darcy Ribeiro, um dos responsáveis pelo arremedo que foi a LDB. Evidentemente, em meio ao grande entusiasmo, a nebulosidade a respeito dos próximos passos a serem realizados pelo programa de reformas pensadas e pretendidas pelo governo de FHC, de certa forma, neutralizavam os poucos núcleos de resistências existentes na época. A tendência à resistência foi aumentando na medida em que as reformas foram implantadas e verdadeiramente traziam suas intenções afinadas com um projeto de política econômica neoliberal. Em nível estadual teve a eleição ao governo de Dante de Oliveira, do PDT. No palanque estiveram entre Lula e FHC. Dois anos após sua eleição, converteu-se ao “tucanado”, fato este que explica a aceitação e a implementação mais rápida de medidas reformistas na máquina do Estado de Mato Grosso. Explica também o avanço e ataque feroz à UNEMAT na virada do século, na segunda parte de seu primeiro mandato e todo o segundo mandato, fruto de sua reeleição. Esta postura agressiva contra a UNEMAT será mais bem trabalhada no item: Estado, UNEMAT e as relações políticas internas e externas.

A primeira fase de expansão, com criação de núcleos pedagógicos. E, posteriormente, transformada em uma universidade impôs a Instituição reformular-se em termos de sua organização e dos objetivos de sua existência (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Duas teses foram postas em disputa: a da Reitoria, pautada na figura do professor Carlos Alberto Reys Maldonado, e a da ADUNEMAT. A tese da ADUNEMAT vigorou-se como a tese base para o Congresso. As teses revelam, em seu conjunto, condições de entraves para UNEMAT atingir seus *status*. Era premente um conjunto desarticulado da Instituição, que foi produzindo-se e adaptando-se aos movimentos de sua primeira fase.

Em termos efetivos, o vácuo institucional refletia não apenas um limite, mas sim um condicionante, a ponto de agravar a materialidade necessária para a objetividade de sua realização. As relações estabelecidas vivificavam fragilidades de diversas ordens: a instabilidade, restrição de ações nas áreas de formação de ensino superior, infraestrutura mínima, vulnerabilidade de seus profissionais, precárias condições de trabalho dos profissionais, uma estrutura *multicampi* sem comunicação e distantes geograficamente (*campi*), atividades de pesquisa e extensão de pouca expressão, sem produção científica.

É inegável que houve uma evolução da gênese da Instituição até o Congresso. Em termos gerais reclamava-se por mudanças, de um lado. E, do outro lado, as teses cerceavam posições de necessidade operante.

Sobre esse contexto, deve-se ponderar com Gramsci:

Existe necessidade quando existe uma premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento nos homens se tenha tornado operante, ao colocar fins concretos à consciência coletiva e ao construir um complexo de convicções e de crenças que atuam poderosamente como as ‘crenças populares’. Na premissa devem estar contidas, já desenvolvidas, as condições materiais necessárias e suficientes para a realização do impulso de vontade coletiva (GRAMSCI, 2004, p.197, v. 1).

Gramsci, acima, alerta sobre a dimensão entre a consciência e as ações eficientes e ativas para operar a própria ação, dando a consciência inscrição concreta no campo das relações complexas. Contudo, as condições materiais têm de estarem desenvolvidas e serem suficientes para imprimir impulso à vontade coletiva.

No caso das teses em disputas, estão as premissas que se “esvaziavam” pelas suas tentativas de fazer da UNEMAT uma instituição capaz de abarcar a totalidade das relações de ordem complexas, como o projeto da “UNAMÉRICA (Universidade das Américas) – presente na tese da reitoria –, do papel de modificar a relação homem e natureza no estado de Mato Grosso corresponsabilizando a Instituição a atuar como em “aspectos preventivos e aptos a corrigir problemas ambientais” ou da figura do “professor pesquisador” a partir de um

“novo fazer pedagógico”, que “a nova universidade deveria patentear. Ou seja, formar um cidadão crítico”, de “entendimento e o respeito da dialética cultural do seu tempo histórico”

Chama a atenção uma leitura de universidade que, em sua existência efetiva, movimentava-se sob condições mínimas. Pode-se visualizar esta situação na fala de um dos sujeitos da pesquisa, professor Octávio Ribeiro Chaves:

De certa forma, as várias ações que a instituição começa a tomar a partir de 1994 em diante, eu vejo que a universidade teve fôlego para a expansão, mesmo a coisa não sendo bem planejada, mas esse processo acontece e com todas as precariedades possíveis. Um outro aspecto a ser considerado é a questão da titulação dos professores. Os professores começam a sonhar e pensar na sua formação acadêmica, mas reforço que os professores estão participando desses grandes projetos da universidade, dessas experiências para a construção de uma nova universidade e também a partir dessas experiências posteriormente fazer suas formações acadêmicas (Entrevista de Octávio Ribeiro, 05/06/2014. Grifo nosso)

Ou em João Edson Fanai, outro sujeito entrevistado, quando remete a sua vivência de UNEMAT em Cáceres,

[...] me lembro das palavras dele [Maldonado] como se fosse hoje, na sala da reitoria, em uma casa alugada, porque, nessa época havia muitos prédios alugados porque não tinha espaço físico, só tinha um bloco e obviamente os cursos precisavam funcionar (Entrevista de João Edson Fanai, 05/06/2014. Grifo nosso)

As entrevistas acima explicitam um complexo de dificuldades da Instituição, que corroboram os limites do vácuo institucional. Cunha (2010, p. 220) chama este processo de deficiência: “A UNEMAT, em seu conjunto, foi sendo constituída sob um conjunto de situações que demarcavam sua deficiência no campo de ensino, pesquisa e extensão, refletindo a dicotomia entre a formação intelectual e formação para o trabalho”.

Essa dicotomia entre a formação intelectual e a formação para o trabalho é também a que age na própria dinâmica da UNEMAT, corporificada na ação e na consciência coletiva de seus professores e técnicos, perfazendo-se sob a forma de personalismo no fazer a Instituição.

Existe uma passagem de um dos entrevistados que necessita ser apresentada:

Não existia projeto de universidade. Era amalgama formada a partir de vários sujeitos de diferentes experiências do fazer a universidade, da relação de poder, completamente inexistente. A universidade começa a descontar, herdando o benefício de quem estava no poder, estendendo aos que eram próximos. Algumas pessoas viam um momento de oportunidade de benefício pessoal. Tem esta promiscuidade (Entrevista de Marion Cunha, 09/06/2014).

Marion Cunha sinaliza um dos efeitos da “deficiência”. O texto síntese do I Congresso não deixou também de apresentar a deficiência quanto os limites existentes, cujas alternativas,

um pouco menos romaneadas, também se mobilizavam em uma pseudoconcreticidade⁴⁰, como a tese do projeto de Ciência e Tecnologia da Universidade que teria como “princípio a formulação de uma política de desenvolvimento para o país”, “com vistas ao atendimento dos interesses e necessidades da maioria da população, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida”. Está presente nessa leitura um “complexo de convicções e de crenças” (GRAMSCI, 2004, p.197, v. 1), sem sua “base material desenvolvida”.

Aqui cabe um parêntese: é importante considerar a concepção sobre a dimensão concreta e pseudoconcreta de Kosik (2002). Segundo o autor, o “processo” entre o “aparente”, a “essência” e “a representação” constituem inexoravelmente o mundo e a realidade: “complexo dos fenômenos” (2002, p. 13). As manifestações dos fenômenos são fixadas sob formas de representações comuns, em que as aparências manifestas parecem ser concretas, porque a essência não se dá “imediatamente” à consciência (2002, p. 13). Assim, “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano” (2002, p. 15). Por essa relação, [...] O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente da que é (KOSIK, 2002, p. 15).

Da pseudoconcreticidade da UNEMAT, no I Congresso, se configura como um “personalismo em disputa”, mas cujas relações são ocultas. As tentativas de congregar os esforços das teses prendiam-se ao imediato aparente do personalismo, que explicitava uma instituição não validada em suas ações pelas razões anunciadas.

O estágio vigente ainda no ano de 1996 estava se esgotando e novo necessitava vigorar. Entretanto, o novo mundo para UNEMAT (organização, funcionamento e estrutura), presente na consciência coletiva, estava desprovida da base material, sem nexos, com a realidade fenomênica da qual a UNEMAT constituía e era constituída.

[...] mas é evidente que dessa premissa ‘material’, quantitativamente calculável, não pode ser descartado um certo nível cultural, isto é, um conjunto de atos intelectuais, e deste (como seu produto e conseqüências), um certo complexo de paixões e de sentimentos imperiosos, isto é, que tenham força de induzir à ação ‘a todo custo’ (GRAMSCI, 2004, p.197, v. 1).

Não foi a toa que o impulso de vontade coletiva ficasse no limite do aparente, de disputas de teses e as colocasse para as próprias disputas: um movimento entre o aparente e a dinâmica essencial. E na dicotomia entre um velho a ser superado (vácuo institucional) e a necessidade do status de ensino superior estadual, as teses apresentavam a necessidade de uma nova expansão: a de ampliar a oferta de ensino para outras áreas de conhecimento, não

⁴⁰ A explanação desse conceito está na sequência.

mais centrada em cursos de formação de professores. A questão que se coloca é: como fazer isso, considerando a fragilidade da própria realidade da Instituição gerada em seu “vácuo em relações” e de posições de personalismo em disputas? O que se preserva e se rompe a partir dos anos de 2000? Existe caminho para superar a adaptabilidade institucional produzida pelo vácuo e realmente validar-se como ensino superior estadual? São essas questões que são tratadas no capítulo 4.

CAPÍTULO 4

A UNEMAT E O ORNITORRINCO: NOVA EXPANSÃO

A criação da instituição UNEMAT, bem como seus primeiros anos de experiências e desenvolvimento, mostra que a trajetória inicial da instituição não pode ser afastada do seu tempo histórico. Da mesma forma que seu estágio atual não se desprende de seu passado.

Assim, este capítulo tem dois movimentos necessários. Primeiro, explicitar um *continuum* da UNEMAT a partir dos anos 2000 e nova configuração atual, a qual é denominada de ornitorrinco⁴¹, validando a própria tese. O segundo movimento, trata de apresentar os processos de ir se fazendo sob sua inscrição histórica atual.

De acordo com Diel, a UNEMAT se apresentava assim no ano de 2012:

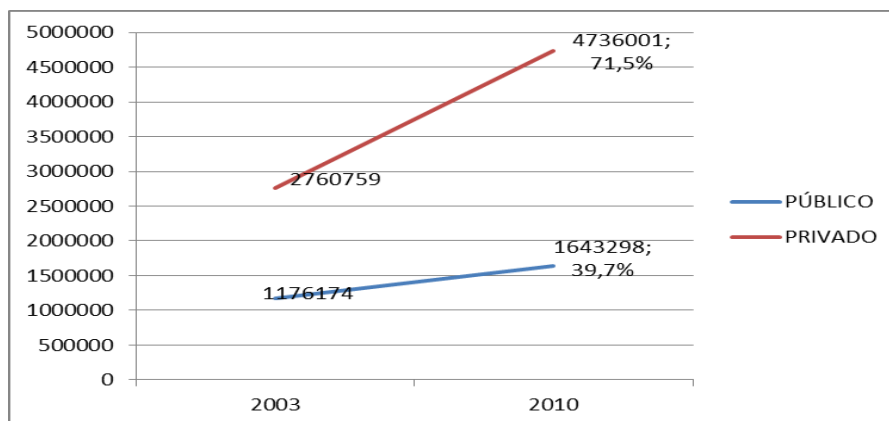
Segundo o site oficial da UNEMAT, o edital do vestibular 2012/2 foi lançado em 01/03/12 em Cuiabá, quando, mesmo sem ter um *Campus*, a UNEMAT realizou os concursos vestibulares semestralmente para ingresso nos cursos de graduação. A UNEMAT ampliou a oferta de quatro cursos com ingressos semestrais para 2012/2: Bacharelado em Medicina (30 vagas), no *Campus* de Cáceres; Engenharia Elétrica (50 vagas), em Sinop; Geografia (40 vagas), em Colíder e Administração (40 vagas), em Juara (UNEMAT, 2012). Encontravam-se em andamento 76 cursos de graduação, sendo 44 regulares e 32 em modalidades diferenciadas de ensino (Licenciatura Parcelada, Educação Indígena, Turma Especial, Turma Fora de Sede e Ensino a Distância), atendia a 15.457 acadêmicos. Conforme edital do vestibular 2012/2, a UNEMAT oferece 2.580 vagas para os cursos de graduação, para matrícula no período letivo acadêmico de 2012/2. Foram 1.960 vagas em 48 cursos regulares, nos *Campi* de Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Juara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra (2012, p. 101).

Em termos comparativos, entre os anos de 1996 a 2012, passaram-se dezesseis anos. De um Congresso sem a leitura da base material da Universidade, tem-se em 2012 uma Instituição que atingiu seu *status* de ensino superior estadual.

Comparando a evolução da oferta de vagas do ensino superior no Brasil, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem-se a seguinte configuração:

Gráfico 1 – Crescimento de número de vagas no ensino superior público e privado do Brasil:
de 2003 a 2010

⁴¹ Este conceito surge de Francisco de Oliveira (2003), presente em seu livro *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco*, que se apresenta como um truncamento da própria evolução, de “densidade problemática alta [...] do progressismo impávido” (OLIVEIRA, 2003, p. 17), como destaca o prefaciador da obra, Roberto Schwarz.



Fonte: <http://www.inep.gov.br>.

De forma geral, a UNEMAT segue a tendência nacional de oferta de vagas no ensino superior público do Brasil, considerando o período de 2003 a 2010. Não há uma distinção efetiva entre dimensão local, regional e estadual da Instituição no Mato Grosso em relação as políticas de oferta nacional.

Da especificidade local, regional e estadual da UNEMAT, sugere-se na primeira aproximação que o projeto deu “certo” e que o vácuo institucional cedeu lugar à materialidade de uma universidade que se objetivou em sua luta para qualificar suas ações. Não são ofertadas somente cursos de formação de professores. Agora é apresentada a sociedade mato-grossense cursos nas áreas de saúde, tecnologia e nas áreas de ciências sociais aplicadas. Da UNEMAT considerando os programas de pós-graduação tem-se a seguinte configuração:

Na pós-graduação, foram executados 28 cursos e programas, sendo seis mestrados institucionais, três Minter (Mestrado Interinstitucional), seis Dinter (Doutorado Interinstitucional) e treze cursos Lato Sensu, totalizando 977 alunos. A UNEMAT também fortalece os projetos de pós-graduação e, segundo a Pró-reitora de pesquisa e pós-graduação, Profa. Dra. Áurea Regina Inácio [2012]: “o sucesso dessa proposta foi possibilitado pela união dos pesquisadores, e apresentam currículo com qualidade para aprovação de um programa já bem conceituado”. A Pró-reitora estava se referindo ao mestrado em Genética e Melhoramento Vegetal que foi aprovado pela Capes com conceito 4 e congrega pesquisadores dos campi da UNEMAT em Cáceres, Tangará da Serra e Alta Floresta (DIEL, 2012, p. 102-103).

Dos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela UNEMAT – 2014 tem-se a seguinte configuração:

a) **Programas Acadêmicos**⁴²: Mestrado Acadêmico em Educação; Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais; Mestrado Acadêmico em Linguística (*Campus* de Cáceres); Mestrado Acadêmico em Ecologia e Conservação (*Campus* de Nova Xavantina); Mestrado e Doutorado Acadêmico em Estudos Literários (*Campus* de Tangará da Serra) Mestrado Acadêmico em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola (*Campus* de Tangará da Serra); Mestrado Acadêmico em Biodiversidade e Agroecossistemas Amazônicos (*Campus*

⁴² Fonte: Site UNEMAT-PRPPG. Disponível em: www.unemat.br/prppg/?link=cursosSS.

Universitário de Alta Floresta; b) Programas em Rede: Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras (Unidade de Cáceres, Sinop); Doutorado Acadêmico em Rede em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal – Rede Bionorte (UFAM/UNEMAT); Doutorado Acadêmico em Rede em Biotecnologia e Biodiversidade – Rede Pro-centro Oeste (UFMT/UNEMAT); Doutorado Acadêmico da Rede Amazônica de Educação em Ciência e Matemática - REAMEC (UFMT/UNEMAT); c) Programas Interinstitucionais: Mestrado Interinstitucional em Direito (UFPA/UNEMAT); Doutorado Interinstitucional em Administração (UNISINOS/UNEMAT); Doutorado Interinstitucional em Ciência Política (UERJ/UNEMAT).

Se confrontar a oferta dos programas com a situação do Campus Universitário de Sinop, de 1994 a 2005, o seu quadro de professores se apresentava assim em termos de qualificação:

No Campus da UNEMAT na cidade de Sinop, por exemplo, até 1994, 81% dos que atuaram no grupo de professores da Instituição tinham graduação, 18% com qualificação *lato sensu*, especialização, e apenas um professor tinha qualificação em mestrado na área de História. No ano de 1998, considerando o concurso público desse ano, os dados se apresentam assim: 40% de professores com graduação; 51% com *lato sensu*; e, 8% com *stricto sensu*, nível mestrado. De 2000 até 2005 houve um relativo aumento de professores com qualificação *stricto sensu*: os com mestrado passam para 48% do coletivo de professores e dois professores com doutorado. A maioria desses professores com mestrado tivera sua qualificação promovida pelos programas interinstitucionais promovidos pela UNEMAT e outras instituições. Embora aumentasse significativamente professores com *stricto sensu*, os docentes com graduação correspondia a 32%. Isso se explica pela constante contratação de professores (CUNHA, 2010, p. 219).

Há um *continuum* que não se revela pela quantificação dos dados atuais da UNEMAT.

A entrevista do professor Octávio Ribeiro se torna pertinente quanto a esse *continuum*

Eu não participei deste primeiro congresso universitário em 1996, pois eu estava saindo para o mestrado, porém, do que eu acompanhei a distância posso dizer que tinha a questão da expansão da universidade a partir da estrutura multicampi e havia grupos políticos internos que colocava à mesa a discussão a seguinte questão: Mas fazer a expansão de uma forma irresponsável, sem planejamento orçamentário, sem uma discussão com os segmentos da universidade? Não, assim não é possível. Deve existir antes uma discussão, é preciso que exista um controle orçamentário e que seja discutido nos conselhos da universidade! Eu participei por diversas vezes do CONEPE e do CONSUNI, como membro eleito dentro do segmento dos professores, e a discussão do orçamento para a abertura de cursos e **campi** sempre eram colocada na mesa para a discussão, mas nunca era observada e praticada de fato, **então olha para aquilo que temos hoje na instituição!** Nós não temos condições infraestruturais para garantir o funcionamento dos nossos cursos de maneira minimamente satisfatória, mas insistia-se em abrir e ainda hoje continua se abrindo cursos para atender as demandas políticas. Como eu disse sempre houve o assédio de políticos, deputados, prefeitos, vereadores. Agora, sempre houve lutas por projetos técnicos, mas sempre foram vencidos. **Desejava-se desde o início expandir, interiorizar, mas não na perspectiva de atender as demandas dos políticos**, mas sim das demandas da população. **Não existia minimamente estudos de demandas para a abertura de cursos**, o que se apresentavam sempre eram relatórios de demandas forjados. Isto porque, o que prevalecia, novamente digo, era as demandas de políticos. Vários cursos foram abertos sem que existissem minimamente os estudos de demandas, **sem que existisse o perfil de um curso**

sério, isso era muito pouco trabalhado. (Entrevista de Octávio Ribeiro, 05/06/2014. Grifo nosso)

É inegável que a expansão quanto a oferta de novos cursos para além da formação de professores fez a UNEMAT materializar seu *status* de ensino superior estadual. Contudo, na mesma esteira preserva também sua deficiência entre seu planejamento e as dificuldades de imprimir condições para ensino, pesquisa e extensão. A entrevista do professor Octávio explicita, a partir de um questionamento, se era possível fazer a “expansão de uma forma irresponsável, sem planejamento orçamentário, sem uma discussão com os segmentos da universidade”. Ele mesmo afirma que “assim não é possível”. Mas, no mesmo relato, ele afirma sobre o fato de a UNEMAT não ter “condições infraestruturais para garantir o funcionamento dos cursos de maneira minimamente satisfatória”. Justifica ainda que a base dessa expansão sem condições satisfatórias, mesmo em tempos atuais, está ligada ao fato “de atender as demandas políticas”.

O que se assiste é uma adaptabilidade sob um movimento não mais do vácuo institucional, mas de seu *status* de ensino superior estadual no movimento local, regional, estadual e nacional.

Essa situação é pontuada pelo professor Arno Reider:

Então estava muito claro para nós: primeiro nos precisamos ser universidade, segundo precisamos nos enraizarmos como universidade, para não mais sofrer ameaças políticas desse tipo. Então o que tínhamos que fazer. Ampliar o projeto de universidade, não ficar só com as licenciaturas, e ir para os bacharelados. (Entrevista de Arno Reider, 14/01/2014).

Ainda sob essa mesma direção o professor Domingos Sávio realiza a mesma descrição da UNEMAT,

Então, essa é uma situação que foi acontecendo na UNEMAT, aconteceu muito na gestão Taisir e criou-se cursos que hoje estão com problemas **gravíssimo de demandas, falta de professores, infraestrutura e outras coisas básicas**. Você pode percorrer essas salas, local aqui que chamam de centro de História e Geografia e o que se tem aqui é pedra, você tem é pedra, quadro negro. Hoje, ninguém mais trabalha com quadro negro, nem na escola de nível básico, mas aqui trabalha. Quer dizer, **coisa dessa natureza é consequência de toda uma trajetória da universidade** (Entrevista de Domingos Sávio, 02/06/2014. Grifo nosso).

Emerge desse movimento uma permanente adaptação da UNEMAT. A primeira expansão convergia para cursos de formação de professores. De anos 2000, a oferta de bacharelados para estabelecer seu *status*. Do *status* realizado, ainda a adaptação sob uma fragilidade de sua manutenção quanto a oferta de ensino, pesquisa e extensão.

O que seria essa adaptação nesse novo estágio? A UNEMAT realmente figura na dinâmica de atender o movimento de crescimento do estado de Mato Grosso? Existem novas ações para superar a condição “deficitária”?

Antes há de considerar alguns dados.

Tabela 1 – Evolução orçamentária UNEMAT – 1994 a 2014

ANO	ORÇAMENTO DO ANO
1994	6.847.676,33
1995	8.197.442,06
1996	9.155.374,92
1997	18.264.005,00
1998	18.262.193,00
1999	16.210.755,00
2000	21.863.771,00
2001	26.789.654,00
2002	38.192.640,00
2003	50.958.297,00
2004	66.400.439,00
2005	67.740.946,00
2006	64.339.170,88
2007	75.209.899,79
2008	109.295.811,5
2009	119.296.387,5
2010	107.226.547,00
2011	168.112.996,00
2012	173.642.925,00
2013	212.567.508,00
2014	230.000.000,00 *

Fonte: 1994 a 2006, Relatório Interno; 1997 a 2001, Anuário Estatístico 2004; 2002 a 2009, Relatório Interno de 2010; 2010 a 2014, Relatório Interno de 2013.

De 1996, considerando I Congresso, a 2006, dez anos entre os períodos, a UNEMAT teve um crescimento em seu orçamento de 602,75%. E de 1996 a 2014⁴³, o crescimento foi da ordem de 2.412,19%. As mudanças orçamentárias da UNEMAT imprimiram avanços significativos. Evidentemente que o crescimento orçamentário aumentou na mesma proporção de seus novos cursos criados a partir dos anos de 2000. Ainda cabe outros dados para efeito de análise. Considera-se a tabela abaixo.

Tabela 2 – Evolução da arrecadação do Estado de Mato Grosso entre 2002 a 2010.

Ano	Valor
2002	1.970.954.742,31

⁴³ Desde de 2013 o Governo executivo do Estado de Mato Grosso enviou a Assembleia Legislativa mudanças na lei orçamentária da UNEMAT, denominada Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 030. De acordo com Nez (2014, p. 111), “A referida Emenda garantiu em 2013, 2% da receita líquida corrente, e a cada ano, o percentual crescerá em 0,1% até chegar em 2,5%”. O PEC virou Emenda Constitucional n 66

2003	2.532.101.864,32
2004	3.520.273.362,06
2005	444.637.817,69
2006	3.317.037.465,96
2007	506.458.527,85
2008	4.407.143.986,40
2009	4.559.207.824,51
2010	4.818.898.260,43

Fonte: Anuários Estatísticos de Mato Grosso - 2003 até 2011.

Se comparar a arrecadação do Estado de Mato Grosso do ano de 2006 a 2010, o crescimento foi de 45,28%. Da UNEMAT, tomando como referência o mesmo período, o crescimento foi na ordem de 66,66%. Isso permite afirmar com segurança que o crescimento orçamentário da UNEMAT não seguiu linearmente a do estado de Mato Grosso. A UNEMAT teve crescimento superior em termos percentuais à arrecadação do estado de Mato Grosso.

Quanto ao Produto Interno Bruto de Mato Grosso está assim descrita abaixo:

Quadro 5 – Evolução do PIB nos setores econômico do Estado de Mato Grosso

ANO	PIB Estadual - indústria - valor adicionado - preços básicos	PIB Estadual - serviços - valor adicionado - preços básicos	PIB Estadual - agropecuária - valor adicionado - preços básicos
1970	278.660.990,00	1.695.039.800,00	1.135.942.900,00
1974	484.524.880,00		
1975	359.449.440,00	1.194.094.220,00	519.794.680,00
1976	111.152.340,00		
1977	179.260.740,00		
1978	233.914.720,00		
1978	343.297.470,00		
1980	945.598.510,00	2.550.359.470,00	1.104.554.430,00
1981	414.163.590,00		
1982	509.195.890,00		
1983	366.523.970,00		
1984	703.516.170,00		
1985	1.132.795.430,00	3.393.199.720,00	1.154.181.780,00
1986	1.273.219.940,00	3.471.746.960,00	1.817.986.810,00
1987	1.253.789.810,00	4.527.498.150,00	1.425.843.150,00
1988	1.518.846.450,00	4.707.945.270,00	2.178.249.730,00
1989	1.504.909.290,00	5.377.037.380,00	1.801.749.540,00
1990	1.390.794.220,00	4.915.053.590,00	860.408.960,00
1991	1.443.060.980,00	5.760.516.290,00	909.294.200,00
1992	1.802.438.530,00	6.067.630.520,00	825.142.440,00

1993	2.011.659.380,00	7.707.888.710,00	904.450.480,00
1994	2.219.538.550,00	6.566.242.280,00	1.995.770.320,00
1995	1.237.000.000,00	4.155.000.000,00	1.038.000.000,00
1996	1.393.000.000,00	4.970.000.000,00	1.286.000.000,00
1997	1.522.000.000,00	5.673.000.000,00	1.753.000.000,00
1998	1.703.000.000,00	5.977.000.000,00	1.829.000.000,00
1999	1.883.000.000,00	6.519.000.000,00	2.514.000.000,00
2000	2.223.000.000,00	7.251.000.000,00	3.670.000.000,00
2001	2.510.000.000,00	8.181.000.000,00	3.757.000.000,00
2002	3.191.000.000,00	9.862.000.000,00	5.524.000.000,00
2003	3.983.000.000,00	12.913.000.000,00	7.865.000.000,00
2004	6.558.000.000,00	14.772.000.000,00	11.662.000.000,00
2005	6.229.000.000,00	16.419.000.000,00	10.744.000.000,00
2006	5.608.000.000,00	17.533.000.000,00	7.825.000.000,00
2007	6.227.000.000,00	21.022.000.000,00	10.659.000.000,00
2008	7.549.936.775,76	26.052.024.377,81	13.626.210.198,81
2009	8.664.974.822,75	27.940.368.109,54	14.673.760.238,42
2010	10.921.321.246,19	30.375.342.800,13	11.728.285.962,82
2011	11.920.785.093,95	36.825.975.330,25	15.498.843.281,98

Fontes: IPEADATA (1995 – 2011); Anuários Estatísticos de MT (2009, 2011 e 2012).

O produto Interno Bruto de Mato Grosso também segue crescimento, conforme tabela acima e quanto a crescimento populacional está assim apresentado:

Quadro 6 – de evolução populacional no Estado de Mato Grosso.

Ano	População	Ano	População
1940	193.000	2003	2.748.000
1950	212.000	2004	2.806.000
1960	320.000	2005	2.861.000
1970	600.000	2006	2.915.000
1980	1.139.000	2007	2.966.000
1991	2.027.000	2008	3.015.000
1996	2.236.000	2009	3.061.000
2000	2.504.000	2010	3.035.000
2001	2.625.000	2011	3.149.000
2002	2.687.000	2012	3.190.000

Fonte: MT em Números 2013

De forma geral, a UNEMAT segue a tendência de crescimento do Estado de Mato Grosso em termos de cumprir com seu status de ensino superior estadual de Mato Grosso. Seguindo essa vertente, o próprio crescimento de Mato Grosso corporificado na UNEMAT impõe outra necessidade, que não mais se centra apenas no garantir sua legitimidade: avançar

em termos da oferta do programa de pós-graduação. Assim, conforme Nez, tem-se uma nova demanda a atender deparando-se com um velho problema da instituição:

Portanto, a IES [UNEMAT] deveria estabelecer suas ações políticas a partir de um planejamento estratégico, que possa corroborar para sua consolidação como universidade de pesquisa, caso contrário, ficará fadada ao continuísmo do problema do credenciamento e oferecendo apenas ensino de graduação (NEZ⁴⁴, 2014, p. 203)

A expansão da UNEMAT caminhou nos anos 2000 com a oferta de novos cursos para garantir o *status* de ensino superior estadual, forjando o “consenso” quanto para sua validação institucional, superando o vácuo existente na década de 1990. Entrando, a partir dos anos de 2010 emerge como necessidade outro movimento particular, que, agora, consiste na permanência do *status* de ensino superior estadual, qual seja: o de se legitimar como uma instituição também de pesquisa, pautada em programas de Pós-Graduação. A consolidação do que se refere Nez (2014) se coloca na perspectiva de a UNEMAT seguir viva em sua história, porém continuando com sua fragilidade e adaptação.

Cunha (2010) chama a atenção que a própria expansão da Instituição com base na criação dos novos cursos ocorreu sob dois movimentos combinados: o de instituir uma base organizativa mais abrangente como forma de sedimentar sua ação de ensino superior e sem superar suas fragilidades institucionais que sobrevivem a cada movimento histórico.

Essa situação também é apreendida por Nez, só que agora não mais centrada na oferta de cursos de graduação, mas também no de pós-graduação. Embora com um crescimento orçamentário para sua manutenção, custeio e investimento, o próprio orçamento da Instituição centra-se prioritariamente na folha de pagamento do pessoal docente e técnico. Isso porque a oferta de novos cursos exigiu novas vagas e reorganização dos Planos de Cargos, Carreiras e Salários de professores e técnicos administrativos. Em termos de pagamento a UNEMAT tem comprometido em 2014, aproximadamente, 85,6%⁴⁵ do total de 230 milhões, o que equivale a 197 milhões.

O que se apresenta agora são ações da UNEMAT que se dá no movimento de caráter local e regional, materializada pela sua estrutura *multicampi* e seus *status* estadual, enquanto instituição de ensino superior, sob o crivo das exigências de atender os parâmetros nacionais e reguladores do ensino superior do Brasil. Uma universidade movimentada por uma

⁴⁴ Nez realiza seu doutoramento voltando para pesquisar a pós-graduação da UNEMAT, no programa de pós-graduação em Educação, conveniado com UNEMAT, sob o formato de Dinter (UFRGS/UNEMAT). Sua intenção foi a de analisar a extensão e significados das políticas de Pós-Graduação da UNEMAT, considerando as exigências de ações locais, regionais e nacionais. Ela inclusive entende esse processo como “tramas constitutivas de Pós-graduação da UNEMAT” (NEZ, 2014, p. 105)

⁴⁵ Informações obtidas na Pró-reitora de Administração (PRAD) da UNEMAT.

contradição entre local e regional - estadual e nacional. Entre a expansão de novas áreas de graduação e necessidade de primar agora também a de pesquisa e a de pós-graduação.

A adaptação emerge como prática regular em estágios diferentes que vai pressionando a Instituição na mesma medida em que necessita no atual estágio manter sua condição de ensino superior estadual sob o crivo das políticas nacionais⁴⁶.

Agora emerge com clareza o sentido efetivo de uma universidade que se construindo se produziu por faltas e que nestas faltas vai preenchendo com os improvisos⁴⁷ para superar os limites que se desencadeiam (desencadearam). Do conjunto do funcionamento da UNEMAT há permanentemente um certo “aquém”, uma certa combinação de velhas dimensões com novas exigências, de um crescimento sem romper com sua improvisação. Por mais estranho que pareça, as relações de fazer a UNEMAT, a partir de um passado herdado e pelo atual estágio, há o *continuum* que age como impeditivo de alicerçamento das condições de seu desenvolvimento. Por isso a UNEMAT vive sua natureza como um ornitorrinco.

A concepção do ornitorrinco emerge do sociólogo Francisco de Oliveira (2003). Ele toma este animal como espécie estranha (uma evolução truncada por adaptações), como figurativa para expressar as relações históricas do Brasil no movimento do seu desenvolvimento técnico-científico e as interconexões com o capitalismo internacional. Embora inicialmente apresentado como expressão figurativa, ele afirma:

O subdesenvolvimento pareceria ser uma evolução às avessas: as classes dominantes, inseridas numa divisão de trabalho que opunha produtores de matérias-primas a produtores de bens de capital, optavam por uma divisão de trabalho interna que preservasse a dominação: ‘consciência’ e não acaso. Ficava aberto a porta da transformação. Hoje, o ornitorrinco perdeu a capacidade de escolha, de ‘seleção’ e por isso é uma evolução truncada: como sugere a literatura da economia da tecnologia, o progresso técnico é incremental; tal literatura é evolucionista [...]. Sendo incremental, ele depende fundamentalmente da acumulação científico-tecnológico anterior. Enquanto o progresso técnico da Segunda Revolução Industrial permitia saltar à frente, operando por rupturas sem prévia acumulação técnico-científica, por se tratar de conhecimento difuso e universal, o novo conhecimento técnico-científico está trancado nas patentes, e não está disponível nas prateleiras dos supermercados das inovações. Esta combinação de descartabilidade, efemeridade e progresso incremental corta o passo às economias e sociedades que permanecem no rastro do conhecimento técnico-científico. Assim, a decifração do genoma da *Xylella fastidiosa* tem tudo para ser apenas um ornamento, a exibição orgulhosa da capacidade dos pesquisadores brasileiros, de um nicho muito especial, mas não a regra da produção do conhecimento. (2003, p. 138-139).

⁴⁶ Essa processo já foi elencado no segundo capítulo.

⁴⁷ A UNEMAT é instituição improvisada na década de 1990, segundo Cunha (2010). O autor define a improvisação como uma adaptação para as formas deficitárias do ensino e suas condições de oferta no estado de Mato Grosso, considerando centralmente os espaços de colonização. Ele defende a tese que a origem da UNEMAT como Instituição de Ensino Superior somente vigorou-se pelo processo de colonização. Isso teria permitido a primeira expansão da UNEMAT. Associada a expansão, permanece sem condições efetivas de funcionamento. Na ordem prática, para continuar suas ações, ela só permaneceu fazendo sua história por ações improvisadas: entre dar funcionalidade institucional considerando as precárias formas de oferta de ensino até falta de estrutura para gerir seu funcionamento.

Assim a UNEMAT segue truncada no atual estágio de sua “evolução” institucional, operando-se sob o temor de sua própria institucionalidade, de seu *status*, motivo real do I Congresso de 1996. O resultado foi no início do século XXI a criação de novos cursos na tentativa de orientar sua existência ao encontro da materialidade do ensino superior estadual de Mato Grosso. Mesmo com seu crescimento orçamentário, sua base material segue deficitária e adaptando-se para atender as novas exigências que se apresentam. Isso a leva a um “atrofismo” institucional. Esse “atrofismo” figura entre seu movimento de evolução entre a necessidade de atender novas demandas sob condições de “atraso”. O ornitorrinco consiste nesse movimento da Instituição⁴⁸.

As seções que seguem neste capítulo são amostras desse movimento.

4.1 O Adensamento do Ornitorrinco: as gestões da UNEMAT

4.1.1 Gestão do Professor Arno Rieder: 1998 a 2002

Retomando a relação entre credenciamento e a administração da universidade, a gestão do professor Arno Rieder, entre os anos de 1998-2002, preocupou-se intensivamente com esta questão. Esta gestão notadamente foi marcada por um “caráter legalista”, no sentido de atender no limite máximo as exigências estabelecidas pelas instâncias regulatórias. Vale lembrar que nesse período estavam sendo elaboradas diversas leis, decretos, pareceres e outros dispositivos jurídicos legais referentes à educação em todos os níveis, tanto federal, como nos estados da federação.

O reitor eleito, Arno Rieder, em conjunto com seus assessores e Pró-reitores assumem o poder institucional com o compromisso de executar as recomendações estipuladas pela comissão especial para o credenciamento do Conselho Estadual de Educação (1999). Neste sentido, foi criado internamente o Grupo Tarefa de Apoio para a Regularização da UNEMAT (GTAR), que posteriormente foi denominado Comissão Permanente de Acompanhamento da regularização da UNEMAT (CEPAR).

Essa Comissão teve a incumbência de coordenar, organizar e encaminhar os procedimentos apontados pela Comissão Especial de Credenciamento do CEE. Para tanto foram produzidos três relatórios por parte da CEPAR, no intuito de demonstrar as realizações

⁴⁸Essa inscrição histórica da UNEMAT, da modernização combinada com a composição de seu atraso, tem sua filiação na leitura que Algebaile realiza de Francisco de Oliveira na seguinte direção: Analisando as mudanças relativas à passagem, no Brasil, de uma economia agro-exportadora para uma base urbano-industrial, Francisco de Oliveira questionaria alguns dos principais pressupostos dessas formulações: a oposição entre o setor ‘atrasado’ e o setor ‘moderno’ da economia; a ‘improdutividade’ do sistema; a persistência do atraso como elemento responsável pela retenção da expansão produtiva. [...] A tese de Oliveira, aí inscrita, de que havia uma composição orgânica entre atrasado e moderno na modernização dos países periféricos em relação ao capitalismo avançado, assenta, principalmente, na comprovação de que os esquemas de acumulação arcaicos haviam se tornado parte fundamental da razão do crescimento do sistema. ((2009, p. 57)

apontadas pela comissão de credenciamento. A análise desses três volumes dá a dimensão dos pontos que precisavam ser resolvidos, com o objetivo de regularizar a situação institucional da UNEMAT.

Assim, devido à vastidão de relatos e dados contido nos três volumes, extraímos de maneira sintética os principais pontos levantados pela Comissão de Credenciamento. São eles: a elaboração de um novo estatuto; redação e implantação de regimento interno da instituição; elaboração do inventário patrimonial da instituição; regularização de terrenos ou prédios doados (cedidos por municípios ou Estado e outros órgãos) formulação de regimentos destinados a regulamentar o ensino de graduação nas modalidades de turmas especiais fora de sede, parceladas, modulares; efetiva implantação do ensino a distância, bem como o seu regimento e critérios de funcionamento de acordo com os dispostos legais; regularização dos cursos já existentes, ou seja, procedimentos necessários para o processo de reconhecimento dos mesmos; aumento na oferta de cursos a serem oferecidos pela instituição, definição na forma de ingresso aos cursos ofertados; elaboração de um catálogo contendo o levantamento de ingressantes e egressos dos cursos da UNEMAT; estabelecimento de percentual e critérios de repasses aos campi, definição organizacional e regulamentos próprios aos institutos, faculdades e departamentos; criação de uma editora da UNEMAT; elaboração e implantação de um novo PCCS para técnicos da administração e docentes; enquadramento em regime de dedicação exclusiva de docentes de acordo com a legislação vigente; instituir um programa de estímulo à qualificação docente (mestrado e doutorado); implementação de cursos de pós-graduação *lato sensu e Stricto Sensu*, a medida em que ocorra o processo de qualificação dos docentes em número suficiente para a abertura de mestrados e doutorados próprios; busca de parcerias com outras instituições para a oferta de MINTER e DINTER – mestrados e doutorados interinstitucionais; procedimentos necessários ao aprofundamento de implantação de sistema de informatização, incluindo treinamento dos técnicos da área; a necessidade da formulação do Plano Plurianual (PPA); a elaboração de uma política institucional de pesquisa, contemplando a geração de linhas de pesquisas e de um fundo próprio para promover o desenvolvimento da pesquisa na universidade; reordenamento nas posições hierárquicas das instâncias de decisões internas da instituição, estabelecendo regras claras dos membros participantes dos conselhos: Conselho Curador, Conselho Universitário (CONSUNI) do Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONEPE); elaboração de um plano para o atendimento das demandas estudantis – Plano de Política Estudantil; criação de instrumentos internos de controle administrativo, segundo os pontos específicos apontados pelos órgãos competentes do governo – Secretaria de Administração, secretaria de planejamento e Tribunal

de Contas do Estado; (RELATÓRIO DE CREDENCIAMENTO UNEMAT, Vol. I, 1998; Vol. II, 1998; Vol. III, 1998).

Em meio aos esforços empregados para a regularização da Universidade e, mesmo, não tendo cumprido todos os requisitos apontados pela comissão, o credenciamento da UNEMAT aconteceu pela primeira vez, em 1999, através do Parecer n. 196/99 do CEE/SEDUC/MT, publicado no Diário Oficial de Mato Grosso (DO/MT) no dia 10/09/1999. O credenciamento teve validade de cinco anos.

Percebe-se que tanto na tese aprovada no I Congresso Universitário, tendo a redação final em maio de 1996 e o credenciamento ocorrido em setembro de 1999, há uma sintonia com as propostas apresentadas no texto da LDB de dezembro de 1996. Entende-se com isso que as ideias que circulavam no ambiente educacional antes e depois da publicação da LDB, encontraram ressonâncias nos mais diferentes setores da educação.

Alinhado ao pensamento da época e em consonância com as reformas propostas pelos órgãos regulatórios da educação no Brasil, principalmente o MEC, CAPES e CNPq, em 12 de dezembro de 2001, a UNEMAT deixa de ser vinculada a Secretaria de Educação e Cultura do estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) - e passa a integrar a Secretaria de Ciências e Tecnologia de Ensino Superior (SECITES). Também são órgãos integrantes desta Secretaria o CEE e a Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). Esta criação estava inserida na perspectiva de alavancar os projetos de inovações tecnológicas das áreas mais favoráveis ao desenvolvimento de ações voltadas às atividades econômicas dos agronegócios, engenharias, biotecnologia etc.

Em 2001, nesta ocasião, após ser constituída uma comissão denominada Programa de Atendimento as Demandas do Ensino Superior (PADES). De acordo com as condições previamente estabelecidas, a comissão foi encarregada de realizar o levantamento das reais demandas por cursos nas diferentes regiões do estado, em que a UNEMAT possuísse seus *Campi*. O resultado desta comissão indicou a abertura de mais vinte e três cursos, sendo dezoito na modalidade de bacharelado e cinco licenciaturas.

A este fato, duas questões devem ser explicitadas. A primeira localiza-se no campo do embate político com o governo do Estado. Dante de Oliveira (1995-2002) e seus secretários negociaram com setores da Universidade a criação de um novo PCCS, através da Lei n. 100. Contudo, encaminhou, ardilosamente, o artigo 2º, da Lei 101 (lei que trata das atribuições, deveres e atuação da UNEMAT no Estado) no sentido de restringir a atuação da Universidade apenas ao âmbito de formação de professores para o atendimento das demandas da rede estadual de educação relativo ao básico (nível fundamental e médio e, além do agronegócio e

biodiversidade). A resposta da sociedade e da comunidade acadêmica ocorreu de várias formas: paralisação de estradas, greves, articulação com lideranças políticas locais e regionais para pressionar o governador a rever essa postural.

Mediante estas estratégias, internamente buscou-se criar condições e propostas para contra atacar a violência governamental. A resolução mais aceita e colocada em prática foi à nomeação de uma comissão para fazer o levantamento das demandas em cada localidade em que existissem campos da UNEMAT. A partir desses levantamentos e elaboração de relatório o processo de negociação e pressão ao governo se deu não somente para a abertura de cursos, mas, sobretudo, o aumento do repasse orçamentário do Estado em relação à instituição.

É inegável o êxito dessas estratégias a para a reversão da situação. O governador modificou a lei n. 101, que, entre outras coisas, definia o campo restrito de atuação da UNEMAT. Segundo a restrição, a Universidade do Estado de Mato Grosso poderia atuar apenas em três áreas: educação, biodiversidade e agronegócio. Com a revisão feita pelo governo a UNEMAT continuou a ofertar cursos em outras áreas como direito e ciências contábeis.

Contudo, ressalva seja feita, tanto na primeira expansão ocorrida no ano de 1991, como na segunda expansão realizada no ano de 2001, a análise documental dos processos de expansão aponta para outras duas situações bastante interessantes. A primeira é que, invariavelmente, ocorre a excessiva estimação dos números para comprovação da realidade socioeconômica das regiões. Muitos números foram obtidos para construção dos documentos junto aos municípios (secretaria de indústria e comércio, secretaria de educação etc.). Ao serem confrontados com os números do IBGE, eles não se coadunam. Cabe ressaltar aqui que muitas vezes os municípios superestimam os dados para obterem maior participação dos repasses federais e estaduais e outras vezes, subestimam para não aparecerem em estatísticas negativas perante a sociedade. Sobretudo como acontece em área de forte desmatamento para a prática do agronegócio, em que o número oficial de indústria de base florestal (madeireiras), ou abertas com registro de legalização, é muito menor que as indústrias que atuam na clandestinidade (SOUZA NETO, 2010, p. 15 – 16).

Como na primeira expansão, independentemente de números mais ou menos próximo da realidade, existia a real necessidade de implantação de cursos, principalmente para a formação de professores para abastecerem a rede de ensino, isso não causou maiores dificuldades ao longo dos anos.

Porém, já na segunda expansão, ocorrida no ano de 2001, muitos cursos foram abertos em meio a um fator agravante, a falta de demanda suficiente para preencher no mínimo a

relação candidato/vaga para preenchimento das vagas ofertadas pela Instituição. Um dos maiores exemplo desta situação e que se arrasta até hoje, é o curso de jornalismo nos *Campus* de Alto Araguaia, que, por ser um pequeno, vive em constante pressão por parte de sua comunidade, na tentativa de sustentar a sua própria existência, evitando o fechamento de turmas, ou em uma remota hipótese, o fechamento do *campus*.

4.1.2 A Gestão Taisir Mahmudo Karin e as denúncias: 2003 a 2010

Eleito com por volta de 87% dos votos da comunidade acadêmica para o quadriênio 2002 – 2006, o professor Taisir Mahmudo Karin, ligado ao Partido Progressista (PP) e aos irmãos Ricardo Luiz Henry e Pedro Henry Neto, foi reeleito em 2006 para o segundo mandato de reitor da UNEMAT, para completar o exercício no poder, em junho 2010.

Nos dois mandatos que Taisir M. Karin esteve à frente da reitoria da UNEMAT, importantes acontecimentos emergiram no ambiente institucional. Em 2006, novos cursos foram instalados em diversos *Campi* da UNEMAT. Também no mesmo ano foi realizado o concurso para a contratação de aproximadamente mil docentes para ingressarem na carreira do ensino superior no Estado de Mato Grosso. Em 2007 e 2008, houve intensas negociações com o Governo executivo no sentido de organizar a vida institucional da Universidade do Estado de Mato Grosso, sendo instituído um PCCS's aos docentes e técnicos do ensino superior, além da redefinição dos repasses orçamentários para a UNEMAT.

A relação da reitoria com o governador do Estado neste período, Blairo Maggi, foi por muito tempo de estranhamento, sobretudo, porque, as instâncias estaduais não reconheciam a importância da UNEMAT, como ativa nas ações governamentais. No início do primeiro mandato de Blairo Maggi, que coincide com a primeira gestão de Taisir Mahmudo Karin, houve rumores de uma intenção não concretizada de federalização da UNEMAT, fato este que mobilizou setores da universidade com as mais diferentes matrizes ideológicas e políticas do Estado para impedir a ocorrência desta postura idealizada pelo governo do Estado.

Outro importante fato ocorrido na gestão de Taisir foi à realização do II Congresso Universitário, em dezembro de 2008. Desde já, salienta-se que esse assunto não fará parte das análises desta tese, pois, boa parte da macro-política pensada e aprovada neste congresso ainda não foram implementadas.

No entanto, a gestão de Taisir M. Karin foi marcada não somente por estes fatos, mas sim, pelas enormes quantidades de denúncias e irregularidades apontadas por setores da comunidade acadêmica, notadamente estudantes e pela Associação dos Docentes da UNEMAT (ADUNEMAT). As principais denúncias feitas foram sobre a improbidade administrativa, como, por exemplo, gastos com pagamentos de diárias exorbitantes sem

comprovação legal, ou mesmo diárias destinadas a professores “fantasmas” (inexistentes), não cumprimento de deliberações aprovadas em instâncias internas da Universidade, perseguições a oponentes etc.

Devido ao grande número de denúncias contra a reitoria, houve a coleta de assinaturas na Assembleia Legislativa com a intenção de abrir uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), para apurar a veracidade das denúncias. O Tribunal de Contas do Estado (TCE) fez vários indicativos de irregularidade da gestão de Taisir M. Karin. Contudo, nem a CPI e nem os indicativos do TCE foram levados à adiante. Várias reportagens da época foram extraídas e compõe o rol de anexos deste trabalho, dados estes que permitem compreender e dar interpretações sobre esse momento da UNEMAT.

As interpretações feitas aqui se baseiam em diferentes apontamentos realizados por diferentes fontes. Com isso, tem-se que as denúncias não foram levadas a diante devido ao alto grau de comprometimento entre as forças políticas internas e externas da universidade. Assim, tanto para evitar fechamento, restrições ou federalização da instituição, como para benefícios políticos partidários eleitorais, ou benéficos escusos a universidade possui seu valor. Os interesses públicos e privados estão bastante difusos e em uma profunda conexão com interesses particulares. Pode-se pensar que, com uma boa base de aliados, uma reitoria não cai, não é destituída, por mais evidente e comprobatório que forem as denúncias.

A trajetória da Universidade do Estado de Mato Grosso constantemente passa por situações difíceis, ameaças, inseguranças, ingerências e interferências políticas em diversos níveis e de diferentes matizes ideológicos. A seguir serão apresentados vários aspectos que caracterizam com maior propriedade as relações e os vínculos que são estabelecidos com o Estado, as forças políticas locais e regionais, bem como, a situação interna no âmbito das relações produzidas no bojo da comunidade universitária, envolvendo vários momentos e inúmeros atores.

A gravidade do problema não se resume meramente as denúncias e as comprovações delas, mas, sobretudo, significa o “loteamento” da universidade nas mãos dos vários grupos com seus diferentes interesses, inclusive o econômico.

4.10 Estado, UNEMAT e as relações política externa e institucionais:

Desde a estadualização ocorrida em 1985 e por todo o percurso histórico recente, a UNEMAT e o Estado sempre tiveram momentos de intensos conflitos. Mesmo a UNEMAT não tendo sido um projeto de Estado, por inúmeras vezes ela serviu ao Estado, quer seja no sentido positivo, como organizador de programas ou projetos sócio-educacionais, ou em

aspectos negativos ou no mínimo obscuros, principalmente, quando se usou a instituição para servir de plataforma política meramente eleitoreira.

Logo após a mudança da administração e do próprio nome da instituição para FCESC, a conquista feita pela nova administração da instituição em relação à fixação de um percentual constitucional previsto em lei estadual, foi ameaçada por várias tentativas de derrubada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), sob o pretexto de inconstitucionalidade. Depois do insucesso junto ao poder judiciário, o governador da época Edson de Freitas (do PMDB, em 1990), bem como seu sucessor, Jayme Campos (PFL, 1991 – 1994), não mais questionaram juridicamente. Porém, a dotação orçamentária destinada à instituição era deficitária. Segundo os professores Carlos Maldonado e Octávio Ribeiro Chaves, todos os anos a instituição vivia a incerteza do valor a ser repassado pelo governo, mas nunca atingia o percentual estipulado em Lei, artigo 246 da constituição do Estado de Mato Grosso. A tabela a seguir traz a evolução dos valores repassados a UNEMAT, ano a ano desde 1994 a 2014.

Cabe observar que, de 1998 a 2002, cálculo estipulado em lei para o repasse orçamentário do governo para a UNEMAT era de 1% (um) por cento do total da arrecadação do Estado, ponderamos que em várias entrevistas realizadas, os entrevistados mencionaram as dificuldades de se obter esse índice na prática. Isto era algo constantemente negociado com o poder executivo.

Em janeiro de 2002, no governo de Dante de Oliveira, o artigo da Constituição Estadual foi regulamentado pela Lei complementar n. 101. Este dispositivo legal alterou a fórmula de repasse do orçamento do Estado para a UNEMAT. De acordo com a Lei n. 101 de 11/01/2002, a Universidade do Estado de Mato Grosso teria o repasse proveniente das receitas próprias do Estado, ou seja, basicamente composto por ICMS e o imposto sobre propriedade de veículos automotores (IPVA). Ainda segundo a Lei seria descontada os repasses feitos aos municípios. Com essa Lei o governo estabeleceu que o repasse fosse gradual, começando com o índice de 3,6% em 2002, atingindo a cota de 4,2% em 2005.

Como a economia de Mato Grosso é fortemente centrada em *commodities* – produtos primários, trigo, soja, minérios, com valor e cotação preestabelecidos no mercado mundial, há momentos em que ocorrem as chamadas crises do agronegócio. Portanto, desfavorecendo em escala a arrecadação de impostos de competência estadual. Entre os anos de 2004 a 2008, o mercado internacional foi desfavorável à exportação de grão, afetando assim, a economia mato-grossense. Isto significa dizer que nesses anos de crise a arrecadação caiu e, mesmo o repasse garantido em lei tendo atingido seu teto 4,2%, a Universidade do Estado de Mato Grosso vivenciou momentos agonizantes em sua história institucional, inúmeras manobras

contábeis foram realizadas no período para amenizar o saldo negativo no orçamento da instituição. Foram realizado aditamento de outras secretarias, criação de fontes pagadora emergencial etc. Esse percentual vigorou até 2008, já no segundo mandato de Blairo Maggi.

Outra situação que merece destaque trata-se de uma minuta escrita pela deputada Celcita Pinheiro (PFL), datada do dia 04 de março de 2002, em que a referida deputada conclama os deputados da Assembleia Legislativa a pressionar o governador, para que este revogasse as restrições. O segundo documento trata-se de uma publicação feita por estudantes, no XIII Congresso de Estudantes da UNEMAT. Este documento relata a manifestação feita na BR 040, na cidade de Cáceres. Esta rodovia liga os estados de Goiás, Mato Grosso do sul e Mato Grosso a Rondônia, além de inversamente ligar esse estado com a região sudeste do país, portanto, via de escoamento de produtos agrícolas e materiais. Na ocasião, a estrada foi bloqueada pelos manifestantes e logo em seguida estes protestos se esparramaram por outras áreas do estado (XIII Congresso de Estudantes da UNEMAT, 2002).

As manifestações, pressões junto às várias forças políticas surtiram efeito e Dante de Oliveira voltou atrás da decisão de restringir a atuação da UNEMAT, mas as consequências não pararam por aí. Dante que concorreu ao cargo de senador não se elegeu e seu candidato de partido, Antero Paz de Barros, também não logrou êxito em sua caminhada ao governo de Estado. O eleito nas eleições de 2002 foi Blairo Maggi, que até então era visto como um bem sucedido empresário do agronegócio mato-grossense.

Blairo Maggi ao assumir o governo desconsiderava a importância da UNEMAT como instituição enraizada no Estado, mesmo que de maneira, muitas vezes, contraditória, improvisada e que possui certo carisma e mexe com as emoções de milhares de pessoas que de alguma maneira se relacionam com ela (professores, alunos, ex-alunos, pais de alunos etc.). Essa é uma percepção que se tem ao frequentar o interior de Mato Grosso, ou mesmo, nas falas dos entrevistados, que, invariavelmente apontam para este caráter de sentimento de construção de uma Universidade. Frisa-se mais uma vez, mesmo que esta Instituição seja muitas vezes contraditória, muitas vezes seja a própria expressão do conservadorismo como mecanismo de sua sobrevivência, mesmo porque, se o pensamento passa pelas relações do concreto, o caráter colonizatório e seus elementos materiais que configuram as especificidades do capitalismo desenvolvido aqui, contornam suas ideias e as atitudes. Assim, passa a serem vistas como naturais essas relações conservadoras por dentro e fora da universidade.

Ao desconsiderar e não entender o que é a UNEMAT no Estado, a administração de Blairo Maggi, em um primeiro instante desejou se desvencilhar da instituição, chegando a

propagar a ideia de federalização⁴⁹ da UNEMAT, entendendo que esta deveria ser reduzida a região de Cáceres. No entanto, mais uma vez, a iniciativa governamental encontrou resistência em sua própria base aliada, uma vez que, a estratégia para a reversão desta postura, também passou pela reorganização de uma articulação da comunidade interna frente às forças políticas de cada localidade em que a universidade atua.

A organização da UNEMAT em combater as de federalização, fez com que a administração de Blairo Maggi, avançasse em questões institucionais, como a realização do concurso para técnicos do ensino superior e professores, realizado em 2005 e 2006 e a reformulação das leis complementares que tratam das atribuições e financiamento da UNEMAT, bem como, no PCCS de técnicos e docentes do ensino superior em Mato Grosso.

Em relação ao plano institucional, mais especificamente no ordenamento jurídico, em 2008, o governo do Estado através da Assembleia Legislativa aprova e pública a Lei Complementar n. 319, que supera a Lei complementar n. 030 de dezembro de 1993, que cria e das atribuições a UNEMAT. A Lei n. 319, de 08 de julho de 2008, além de reorganizar juridicamente a UNEMAT, também substitui a Lei Complementar n. 101, de 11 de janeiro de 2002, sobretudo, na questão dos repasses a serem realizados do Estado para a Universidade do Estado de Mato Grosso. Nesses termos, tem-se que a Lei n. 319, em seu Art. 9º, que trata do orçamento da UNEMAT, diz que as receitas seriam assim compostas:

I – 4,2% (quatro inteiro e dois décimo por cento) da receita provenientes do imposto sobre circulação de mercadorias sobre prestação de serviços do transporte interestadual e intermunicipal - ICMS, do imposto sobre propriedade de veículos automotores – IPVA e do imposto sobre transmissão *causa mortis* e doação de quaisquer bens ou direitos – ITCD.

II – 1,2% (um inteiro e dois décimo por cento) da receita proveniente do Fundo de Participação dos Estados – FPE e dos impostos sobre os produtos industrializados – IPI. (MATO GROSSO, LEI N.319).

Essa alteração deu mais sustentação e segurança para as várias atribuições e despesas institucionais, ainda mais pela abrangência dessa instituição com seus 11 **Campi**, diversos núcleos pedagógico e outros polos regionais.

Quanto ao PCCS, louva-se as lutas insistentes feitas por representantes dos técnicos da administração do ensino superior, dos representantes dos docentes e da mobilização intensa de acadêmicos, que por diversas vezes se deslocaram de todas as partes do Estado à Cuiabá, para audiências públicas com o governador Blairo Maggi, mostrando a importância da nova estruturação das categorias e da própria instituição para o desenvolvimento do Estado.

⁴⁹ Essa situação já foi destacada anteriormente. Entretanto, em função de sua importância, essa factualidade segue neste texto!

O resultado de inúmeras caravanas de técnicos, professores e estudantes materializou-se na Lei n. 320, que normatiza a carreira profissional dos docentes e técnicos do ensino superior. No caso dos docentes a maior conquista foi o regime de trabalho de dedicação exclusiva, estendido a todos os professores concursados. Nesta situação, Dedicação Exclusiva constitui-se em um direito e não como era antes na Lei n. 100, que traduzia essa situação somente como condição de trabalho. Para um professor ter dedicação exclusiva, deveria antes de tudo ter um projeto aprovado institucionalmente. Boa parte dos anos de existência da UNEMAT, a aprovação ou não de um projeto estava vinculado ao orçamento, principalmente, entre os anos de 1989 a 2001. Já na condição de Universidade do Estado de Mato Grosso, ainda não existia uma fundação de apoio à pesquisa do Estado. Isto veio a ocorrer em 2001, com a criação da Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). Tal situação dificultava e muito a conquista da dedicação exclusiva para vários professores.

Porém, a gestão de Blairo Maggi, em suas várias negociações com os segmentos da universidade, propõe uma troca para o efetivo enquadramento de todos os docentes em regime de dedicação exclusiva. No acordo, fica estabelecido que inicialmente os professores ao serem enquadrados no novo regime de quarenta horas, doze seriam dedicados ao ensino, ou seja, passam a assumir três disciplinas com carga horária de 60 horas, perfazendo no mínimo 180 semestrais em sala.

Mais especificamente, o acordo entre reitoria e Estado foi traduzido com o compromisso de reduzir a carga horária de todos os cursos, de acordo com as quantidades mínimas de cada curso estabelecida na legislação do MEC, podendo ultrapassar no máximo 10% (dez) por cento sobre o total da matriz curricular vigente na época. Para isso foi expedido à instrução normativa de n. 001/2008/1 – PROEG/UNEMAT.

Percebe-se que a legislação federal, em meio às reformas proferidas no ensino superior desde o governo de FHC, privilegiou as instituições privadas de ensino superior com a prática mínima de uma matriz curricular, que levava à redução de custos, sobretudo, com a contratação de professores. Aqui, visualiza-se nitidamente a atuação do Estado como mediador e promotor de medidas que acomodam os interesses de mercado. Isto também vale para a gestão tanto do Estado, como da universidade, que tem como pressupostos os mesmos entendimentos de gestão assentado em princípios de mercado.

E a visão de mercado também prevalece nas atividades pedagógicas, no sentido que se cria mecanismos para equacionar os custos da relação professor/aluno. Em nome das oportunidades e da qualidade no ensino, a reprovação tornou-se algo abominável e politicamente incorreto. Não se trata, porém de defender a reprovação meramente pela

reprovação, mas também não é admissível que de modo sorrateiro os instrumentos de aprovação em massa sejam elogiáveis. Em 05 de outubro de 2011, uma prática velada de pressão aos professores e cursos que possuísem algum grau de índices de reprovação é produzida. A instrução normativa n. 005/2011 da PROEG/UNEMAT, lança este recurso como um instrumento de política de valorização estudantil.

Outro elemento que vai ao encontro dos interesses privados, mas necessariamente passa pelo Estado, é as inúmeras reformulações das matrizes curriculares dos vários cursos. Invariavelmente, o número de disciplinas é reduzido e, além disso, muitas disciplinas de fundamentos são eliminadas dos projetos políticos pedagógicos dos cursos. Ao analisar os vários documentos, como atas de reconhecimento de cursos, as grandes recomendações concentram-se na mudança da matriz curricular, tendo como álibi as novas tendências de mercado e as novas legislações expedidas pelo MEC e CEE e outros órgãos regulatórios da educação.

A Instrução Normativa n. 005/2011 institui em janeiro, por aproximadamente dez dias, o denominado “curso de verão”, que em geral aprova todos os seus frequentadores. Hipocritamente assume a condição de qualidade do ensino comum, instrumento perverso de desqualificação pessoal, que terá reflexos mais a frente, ao término da graduação. Este fato também contribui para a desqualificação do trabalho do docente, mesmo porque, invariavelmente os cursos de verão não são ministrados pelos professores que anteriormente ofertaram a disciplina no seu ano letivo. Assim, tanto no caso do acordo com o governo para redução da matriz curricular, como na questão pedagógica, os trabalhadores da educação calam-se e assistem as condições de trabalho ficarem cada vez mais precarizadas.

Ressalte-se que com as várias reformulações ocorridas ao longo do tempo, as disciplinas denominadas de fundamentos foram as que mais sofreram cortes. Isto por sua vez implica em uma organização dos cursos voltados ao tecnicismo e, que em última instância além de reduzir custos com professores, direciona o acadêmico a um perfil adaptado aos interesses do agronegócio, sem que o mínimo de criticidade exista em sua formação.

Dentro deste quadro apresentado a Universidade do Estado de Mato Grosso, a partir de 2008, começa a viver e ter um clima financeiro mais ameno⁵⁰. As condições salariais continuaram a melhorar, recentemente mais um plano de cargos e carreira foi aprovado, bem como, o aumento do repasse orçamentário para a UNEMAT. Contudo, o desenvolvimento, a pesquisa e a qualificação docente (mestrado e doutorado) ainda possuem uma política muito

⁵⁰ Situação exposta neste capítulo.

confusa, muitas vezes acometida de um enorme grau de favorecimento pessoal, distanciando-se assim, das instâncias institucionais.

Em 2013 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 66, da Constituição do Estado de Mato Grosso, em que o Art. 246 foi alterado. Segundo esta emenda, a manutenção da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, FUNEMAT, mantenedora da UNEMAT, passa a ser:

Art. 246 - O Estado aplicará, anualmente, os seguintes percentuais da Receita Corrente Líquida do Estado de Mato Grosso na manutenção e desenvolvimento da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, assim fracionados:

I - no mínimo 2,0% da Receita Corrente Líquida para o exercício de 2013;

II - no mínimo 2,1% da Receita Corrente Líquida para o exercício de 2014;

III - no mínimo 2,2% da Receita Corrente Líquida para o exercício de 2015;

IV - no mínimo 2,3% da Receita Corrente Líquida para o exercício de 2016;

V - no mínimo 2,4% da Receita Corrente Líquida para o exercício de 2017;

VI - no mínimo 2,5% da Receita Corrente Líquida para o exercício de 2018 e posteriores. Parágrafo único Na dotação (DOE de 04/07/13, p. 113).

Contudo, o problema aparece quando em maio de 2014, após várias decisões tomadas no CONSUNI da UNEMAT, no sentido de formalizar o novo PCCS, para a categoria de docentes, o governo e a Secretaria de Administração do Estado (SAD), arbitrariamente e com a conivência da reitoria, tentaram retirar o item que dispões da Dedicção Exclusiva do plano a ser homologado. Isso, acima de tudo, mostra o grau de interferência do Estado na suposta autonomia da Universidade. Houve nos dias 03 e 04/05/2014, uma mobilização geral e este item acabou sendo retirado da pauta.

A segunda questão apontada nos parágrafos anteriores é a relação institucional com a pesquisa docente. Até a criação da FAPEMAT, a universidade embasava o apoio às pesquisas através de um fundo próprio advindo do orçamento da instituição. Como os recursos eram escassos para o simples custeio, a distribuição do financiamento de verbas para a pesquisa era algo insuficiente. Na época existiam dois tipos de fundos de financiamento, o Financiamento de Investimento Multicampi (FIMC) e o Fundo Institucional de Desenvolvimento da Pesquisa e Extensão (FIDPEX). Estes dois fundos financiados por recursos advindos de fontes alternativas, como pequena porcentagem de contratos e convênios estabelecidos pela instituição, com órgãos públicos e privados, multa de biblioteca etc. (Resolução CONSUNI/UNEMAT n. 057/2001). Isto acabou por fomentar uma característica perversa que há tempos existe na Instituição. Trata-se do favorecimento pessoal. Esse contexto permite a manobras e acordos entre reitoria e grupo de professores, que implicava na questão da dedicação exclusiva. Mesmo após a criação da FAPEMAT, através da Lei Complementar n.

101 e a sua efetiva participação como Instituição fomentadora de pesquisas, a prática da obtenção da dedicação exclusiva se arrastou. Houve casos em que a pesquisa foi aprovada pela FAMEMAT, e a dedicação exclusiva não agraciou o professor pesquisador. Em outro caso o professor obteve o enquadramento na dedicação exclusiva somente nos últimos seis meses do financiamento da pesquisa.

Essa era uma forma de perpetuar-se no poder, mesmo porque, além dessa condição para a obtenção de dedicação exclusiva, boa parte do corpo docente até o concurso de 2006 trabalhava em regime de trabalho precário, ou seja, de maneira temporária. O estudo previsto para a realização do concurso de 2006 apontava que setenta por cento dos professores trabalhava em regime de interinidade.

Quanto à questão da qualificação, mesmo depois de certa estabilidade conseguida pelos docentes, sobretudo, depois de 2008, quando todos passaram a ser enquadrados em regime de dedicação exclusiva, a saída para o mestrado e doutorado continua a se assemelhar as velhas práticas do passado, enfatizando as relações pessoais, objetivadas no privilégio de um em detrimento de outros. Em meio às confusas normativas que amparam o afastamento para a qualificação se observa o tratamento desigual para ter como resultado final o favorecimento pessoal.

Esclarece-se que, no documento base para a materialização desta discussão, nenhum dos citados foi favorecido pessoalmente, mas sim, terceiros, sobretudo, pessoas ligadas à gestão que se legitimaram com o afastamento por três anos, mas que para tanto, confundiram e complicaram a situação de muitos outros colegas de trabalho.

Agora, o fato mais *pitresco* a ser relatado aqui, é o caso de uma reunião realizada em 1998, do CONSUNI/ CONEPE, que são os conselhos máximos da instituição e que deliberam sob a política da instituição como um todo, em que além dos membros legítimos, formado por pares da comunidade acadêmica, esteve presente e sentado na mesa de discussões o então deputado estadual, René Barbour, da cidade de Barra dos Bugres, local em que se realizava a reunião. Na oportunidade o deputado exigiu a criação de cursos para aquela unidade de ensino da UNEMAT, tendo seu pedido incluído e aceito na reunião. Isto foi relatado em entrevista pelo professor Octávio e consta também em jornais da própria instituição. Em um deles, o coordenador do *Campus* de Sinop, professor Aumeri Carlos Bampi faz serias críticas à falta de planejamento e a sensibilidade em acatar a opinião e demandas políticas de uma pessoa estranha à comunidade acadêmica. (UNEMAT-UniveCidades, 1998).

Finalizando este capítulo em termos de síntese, é importante salientar que os cursos de formação de professores se esgotaram como proposta de expansão da UNEMAT, cedendo

espaço para os cursos de bacharelados a partir dos anos 2000, e agora sob a vertente de ampliar a oferta de pós-graduação, concentram os esforços para atender esta demanda.

A questão que fica é: como há de se considerar a herança do passado que leva a UNEMAT no século XXI a certo “aquém”, de combinação de velhas dimensões com novas exigências, de um crescimento pautado na improvisação? Impeditivos que lhe dão dimensão ornitorrinco: uma “evolução” institucional, operando-se por adaptação, de aparência impávida, mas frágil em seu conteúdo, um desenvolvimento “pálido”. Feito as exposições e análises acima, encaminha-se as considerações finais da tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da instituição UNEMAT, desde seu início no ano de 1978, ainda na condição de um instituto municipal autárquico, não ocorreu de modo isolado de outros acontecimentos históricos do período. Todos são produtos das condições materiais de seu tempo, envolvido pelas estruturas e condições objetivas vigentes. Neste sentido, deve-se observar o momento histórico percorrido e as relações produzidas a partir deste entrelaçamento.

Assim, para começar as considerações é pertinente identificar as condições econômicas, políticas e socioculturais produzidas pelos sujeitos para se compreender o porquê chegamos à conclusão de que a Universidade assume uma feição de um Ornitorrinco, parafraseando o professor e escritor Francisco de Oliveira, que, tão sabiamente analisa a economia brasileira recente, mostrando ao mesmo tempo o atrofismo desse processo, bem como seu caráter adaptativo às suas demandas e organização institucional. Portanto, situar o espaço e o tempo histórico ajudam a compor a compreensão de seu processo histórico-dialético da constituição institucional da Universidade do estado de Mato Grosso.

Inicialmente é oportuno situar o momento econômico que percorre a extensão histórica da UNEMAT. Nos anos de 1970, o país estava sob a governança ditatorial. A política econômica ativada naquele período era o desenvolvimentismo, baseado no crescimento econômico a partir do processo de tecnificação da economia. Outro aspecto relevante era a tríade associativista de investimentos, fundamentada, sobretudo, nas ações do Estado, do Capital internacional e em menor grau o capital nacional, assim grandes obras e projetos paliativos foram engendrado e implementado pelo governo.

Um desses projetos foi à ocupação territorial do centro – norte do país a partir do processo migratório incentivado por programas do Estado ditatorial. Ocorreram vários outros projetos entrelaçados, como a ocupação sob a égide ideológica do “Integrar para não Entregar”, menção feita ao vazio territorial plausível de ser invadido e ocupado por outras nações fronteiriças.

Nesse período, fins dos anos 1980 e início dos anos 1990 o agronegócio expande suas bases no modelo de modernização conservadora, ou seja, alto grau de introdução tecnológica no campo, com a utilização de equipamentos sofisticados para as realizações das tarefas agrícolas, pecuaristas e da indústria de base florestal (madeireiras), com a prática simultânea de ações predatórias ao ambiente, concentradora de riqueza, tendo como reflexo os baixos índices de qualidade de vida.

Em meio ao aspecto econômico a sociedade mato-grossense preserva as condições políticas locais e regionais. Porém, com a expansão do agronegócio para as regiões recém-colonizadas do Estado – região norte, oeste –, mesmo com a incorporação das novas regiões economicamente ascendentes, o novo se mistura com o velho aprofundando ainda mais o caráter conceitual da modernização conservadora.

Evidentemente que no âmbito sócio cultural tem-se as misturas de matizes regionais e ideológicas bastantes distintas. Em consequência disso, percebe-se um persistente clima de difusão progressista. Talvez, em meio ao “caldo” cultural, é interessante destacar o conceito marxista de que a cultura está em processo contraditório com as relações de produção material da vida, a da sociedade em seu tempo. Neste sentido, a cultura da sociedade é a do capital, mas que aqui encontrou sua especificidade e que, para efeito desta Tese, materializa-se na particularidade das relações institucionais internas e externas do processo de construção da Universidade do Estado de Mato Grosso.

De todo o processo contraditório dos estágios da UNEMAT, tem-se uma instituição crivada de fragilidades de muitas ordens: da instabilidade a uma infraestrutura *multicampi* precarizada.

O primeiro estágio consistia em uma institucionalidade em “vácuo”, de um período produzindo não só as fragilidades, mas levando a adaptações, em um processo contraditório de existir em sua organização e no mesmo movimento não desfrutando do *status* institucional de ensino superior estadual de Mato Grosso.

Não eram somente limitações infraestruturais, revela-se uma inviabilização do seu papel institucional. Nesse sentido, o caminho produzido no estágio do vácuo era sobreviver improvisando-se desde o funcionamento até sua estrutura. Da oferta possível dos cursos de graduação, a única era a do direcionamento para formação de professores. Aqui os cursos de licenciaturas correspondiam a dinâmica de uma incipiência. E em função dessa correspondência, a instituição assume pelo seu coletivo o caráter subversivo. A subversividade refletia leituras da aparência da realidade da Instituição, promovendo-se pelas disputas internas, resultando nos personalismos de seus dirigentes. Esse movimento aparente e, ao mesmo tempo, contraditório com a essencialidade ocultada, era impeditivo de tornar o projeto da Instituição ativa pelas práticas de seus sujeitos coletivos. Esse conjunto ainda denota o modo pelo qual a UNEMAT foi vigorando o próprio “vácuo institucional”.

Assim, ao nascer, em 1978, a instituição mostra-se acanhada e segue na tentativa de sua modernização sobre pilares atrasados. As ações pautavam-se em tentativas de acertos e erros, em esforços de um constante refazer. Por analogia, seu início, demonstra posições de “tatear

no escuro de forma distraída⁵¹”. Na verdade o vácuo institucional imprimia o limite de seu próprio conhecimento real. Mas a história responde a “teu respeito” (MARX, 1989, p. 05).

A Instituição, por meio de suas condições, colocava-se a necessidade do refazer, ou de um novo fazer, para vigorar assim o *status* de ensino superior no estado de Mato Grosso, buscando o caminho para constituir-se como uma Universidade. O I Congresso expressa o próprio movimento da história.

O Congresso traz duas teses em disputa mediadas pelo personalismo. Contudo, insinuavam que a superação do vácuo institucional estava ligada a uma nova expansão.

Nessa recomposição há a esperança de se transformar em algo autônomo, diferente, “superior, auspicioso, busca se agigantar”, expandindo-se por todo o estado. Começa a “pensar, a pensar grande”, mesmo sem ter as condições necessárias, porém, tratava-se de uma condição para sua existência. No entanto, as condições materiais da tentativa de se produzir e reproduzir esbarrava em uma nova adaptabilidade. E os cursos de licenciaturas se esgotam no novo estágio. Além do que, o pensamento muitas vezes, escapava ao real concreto para ser algo idealista, sem base material, mesmo porque, não se muda as estruturas sem transformar e superar as infraestruturas (MARX, 2003). Do estágio do “vácuo em relações”, a Instituição, sob a gestão do professor Carlos Alberto Reys Maldonado (1989 – 1996) propalava suas ideias de uma universidade irrealizável, embora partindo das condições existentes, mas desconectada da realidade – da mesma forma, a tese vencedora (ADUNEMAT). Uma substância em comum as ligava: a necessidade de mudanças. Embora houvesse uma latente discórdia, quanto ao rumo do modelo de Universidade a ser adotado, outro estágio se anuncia como necessidade fundante para o *status* se materializar.

A pseudoconcreticidade da UNEMAT, no bojo do I Congresso (1996) movimentou-se pelo “personalismo em disputa”, vivificada pela reitoria e a ADUNEMAT. As tentativas de congregar os esforços das teses prendiam-se ao imediato aparente do personalismo.

O estágio vigente ainda no ano de 1996 estava se esgotando: o novo mundo para UNEMAT (organização, funcionamento e estrutura) sem nexos com a realidade fenomênica levando a um *continuum*.

Esse *continuum* refere-se a manutenção das precariedades e das formas deficitárias do antigo estágio. Só que neste novo a UNEMAT já se materializa enquanto *status* de ensino superior estadual. A oferta de novos cursos também revela o esgotamento das licenciaturas.

⁵¹ Analogia remete a música de Zeca Baleiro, Minha Casa, “como um cego a tatear estrelas distraídas”. A Instituição é produto da história e por ela sendo produzida.

A nova fase de expansão agora impõe a contradição do local, regional, estadual e nacional.

De forma geral, a UNEMAT, a partir dos anos 2000 tem um forte crescimento orçamentário para cumprir com seu status de ensino superior estadual de Mato Grosso. A Instituição agora sofre a necessidade de outro estágio quanto a sua legitimidade, as políticas nacionais: a oferta do programa de pós-graduação.

Agora a adaptação tem outro estágio: não mais ligada a obtenção do status, mas de permanecer com ele, diante das condições objetivas no movimento local, regional e nacional em sua estrutura *multicampi*. As reformas ou reestruturação do Estado em consonância com as necessidades cada vez maior de espaços para a produção e reprodução do Capital, feito e refeito por sua capacidade sociometabólica de destruir, recriar e adaptar mediado pelo Estado a favor da expansão do Capital.

Desse conjunto, o atual momento histórico da UNEMAT figura um atrofismo, em função do passado herdado, que a limita e lhe dimensiona a forma de um Ornitorrinco agora, adaptado aos parâmetros educacionais ofertados pela LDB e as demais legislações flexíveis e continuas, passa a ser também algo disforme, pesado, sem muita autonomia e ineficiente, sobretudo na quantidade e qualidade das pesquisas.

Assim a UNEMAT em sua “evolução” institucional vive de seu passado deficitário e de ações de adaptabilidade. Em termo de sua historicidade, é desafiada a se refazer. Não é por acaso que fica “circulando nos ares de seu espaço um sentimento de certo aquém”, de combinação para atender as novas exigências, em que a improvisação parece ser a alternativa viável. A adaptação assume sua forma “impávida” com um desenvolvimento “pálido”, organicamente com seus estágios, compondo as expansões.

É, por isso, que o crescimento orçamentário em nada alterou sua base material: a questão é que as novas exigências que se apresentam cobrando o status de ensino superior estadual: de fora produz um “atrofismo” institucional, reforçando dialeticamente a novos ajustes, cujos planejamentos se refazem com “os ventos que sopram”, reforçando não apenas o personalismo, e também o voluntarismo da Instituição. Deve-se entender que as estruturas de uma sociedade são diretamente influenciadas pelas condições dadas no âmbito das relações produtivas. Enquanto não se esgotar todas as possibilidades de produção e reprodução das forças produtivas de uma sociedade, ela não será superada (MARX, 2003). Portanto, as instituições reproduzem de certa forma, as condições de produção.

De forma geral, correlatamente pode-se interpretar que o modelo proposto como alternativo, subversivo, inovador, ousado e desafiador não vingou por apenas um aparente discordar de ideias. Mesmo porque a Instituição está no intricado movimento da história.

Das relações efetivas, a UNEMAT foi marcada pela reforma ou reestruturação da política educacional nacional de caráter neoliberal na década de 1990. Contudo, acredita-se que somente este fato de reestruturação do Estado não seria suficiente para colocar abaixo um projeto que fosse no mínimo diferente do que existia no momento, nem se quer dizer aqui, que seria o melhor modelo, mas, sobretudo e/ou pelo menos alternativo.

Os reflexos destas posturas foram sensivelmente assimilados e absorvidos pelas instituições nos diferentes níveis e de outros espaços de atuação pública: municípios, Estados e, evidentemente neste caso, nas universidades que ainda não tinham sua tradição consolidada, como a UNEMAT.

Não obstante, a UNEMAT foi atravessada por interferências externas, principalmente das forças políticas constituídas nas relações de poder local, regional e no Estado. Neste sentido, a Universidade Ornitórrinco nunca soube exatamente para onde ir, e sempre ficou condicionada aos dados, pela sua aparência do diferente em meio a sua deficiência e improvisação.

Nos meandros da Universidade é bastante comum a prática da política do “toma lá dá cá”. Esta prática ocorre principalmente nas chamadas “ondas de expansão”.

Neste campo de atuação a comunidade universitária pode exercer seu papel histórico. Configura-se assim uma luta de classe bastante difusa, pois o trabalhador vai à luta para manter o seu espaço de trabalho, para assegurar as condições materiais para a sua existência. Evidente que isto não é formulado e nem percebido com clareza pelos trabalhadores, que neste caso específico são trabalhadores da educação. Tirando a luta por condições materiais imediatas não se verifica outras ações conscientes por parte dos trabalhadores em sua atuação no movimento interno da instituição. Se isto ocorre, ele ocorre de modo bastante isolado e difuso, algo que se confunde com o voluntarismo, como já foi expresso anteriormente.

Por outro lado, uma universidade que não se define, enquanto campo de atuação, ela torna-se assim uma instituição propícia para uma espécie de *loteamento* entre os vários grupos de interesses, traduzida em uma luta constante pelo poder.

Para finalizar, identificamos crescimento na estrutura física **multicampi** da UNEMAT. A interpretação, aqui, possível de se fazer, é de que a instituição se agigantou. Os estágios de expansão, embora distintos, se combinaram, fazendo ela uma instituição sob a necessidade de “modernizar” para garantir o status de ensino superior estadual em conflito com um passado

de experiências de adaptação, com adensamentos ornitorrincos: de que não deve esperar as condições necessárias para o seu crescimento.

No entanto, excetuando os salários dos docentes e dos técnicos, as demais condições continuam a serem precárias: nos espaços da própria prática docente, em laboratórios e, por consequência, na pesquisa. Aliás, a pesquisa aliada ao produtivismo do CNPq e CAPES e com a associação da FAPEMAT, não tem produzido processos científicos significativos.

A UNEMAT poderia se destacar ou pensar em se tornar realmente diferente caso investisse seus esforços e recursos de todas as ordens, em ser universal pelo domínio do local. Ou seja, a UNEMAT é mediada pelas contradições de seus estágios. E agora está sob a fase de expansão de programas de pós-graduação *stricto sensu*, não pode mais ancorar-se apenas na graduação. A questão que se apresenta: como seguir na estruturação dessa nova demanda sem que realmente imprima ruptura com o imprevisto? Como priorizar suas propriedades vinculadas à dinâmica local e estadual, cujas experiências foram se improvisando, para conectar as necessidades de ações nacionais? Como ser autêntica subversiva em que a matriz original – formação de professores – esgotou-se nas novas expansões?

Ao invés disso, se inspirou em modelos já consolidados, mas sem os atingir. Portanto, ela nem é reconhecidamente excelência por tradição e muito menos por inovação.

Em suma: ela é o Ornitorrinco Universitário, pautado por uma espécie de *subdesenvolvimento intelectual*.

REFERÊNCIAS

A FUNDAÇÃO ESTADUAL MESMO SEM APOIO FUNCIONA SINOP. **Gazeta Regional**, 20 á 26 fev. Educação, Ano VIII, n 383.

ACADÊMICOS PROTESTAM CONTRA A LEI 101. UNEMAT notícias, Cáceres, 29 jan. 2002. Matéria de capa, Ano 02, n 32.

ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

BALEIRO, Zeca. **Minha casa**. Líricas. 2000. Música, CD-ROM.

BAMPI, Aumeri Carlos. A construção social da UNEMAT. UNEMAT, Sinop, 1999, p. 02.

BIRD/BANCO MUNDIAL (1995). **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C., Bird/Banco Mundial.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. INEP/MEC. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n 3.860/01**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. MEC. CNE. **Lei n 9.131/95**. Finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=754&catid=323%3Aorgaosvinculados&id=14306%3Acne-historico&option=com_content&view=article> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. MEC. **Lei n 2.406/97**. Regulamenta a Lei n 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. MEC. Sesu. **Enfrentar e vencer desafios**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n 2.306/97**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto n 3.860, de 9.7.2001). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n 9.192/95**. Altera dispositivos da Lei n 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes

universitários. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n 9.424/96**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n10.861/04**. Lei, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n10.973/04**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n11.096/05**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n11.892/08**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n5.154/04**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n5.205/04**. Regulamenta a Lei n 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. (Revogado pelo Decreto n 7.423, de 2010). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n5.622/05**. Regulamenta o art. 80 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n6.096/07**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. MEC. **Lei n 2.208/97**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acesso: 27 jan. 2012.

BRASIL. Secretaria da Reforma do Estado. **Organizações Sociais**. Brasília, v.2, 1997. 74 p.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CABURÉ. Boletim informativo da fundação centro de ensino superior de Cáceres. Cáceres: Assessoria de comunicação, circulação semanal, Ano I, n 8. 16/05/1990.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Mundos entrecruzados: Formação de professores leigos**: artigo científico. Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200008>. Acesso em: 03 set. 2013.

CAMPOS, Lauro. **A crise completa**: a economia política do não. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia neoliberal e universidade**. São Carlos: UFSCar/Pró-reitoria de graduação, 1997. (Palestra proferida na “Calourada/97” da UFSCar, em São Carlos).

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**. São Paulo: Moderna, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. **A crise do Capitalismo mundial**: de Nova York a Pequim, com escala em Atenas. Porto Alegre: Pradense, 2011.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20>. Acesso em: 25 out. 2013.

CUNHA, Marion Machado. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado do Mato Grosso em Sinop/MT na década de 1990**: o sentido do coletivo. 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

CURY, Carlos R. Jamil. A educação superior na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma nova reforma? In: CATANI, A. (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DELORS, Jacques; Al-Mufti, In'am & Amagi, Isao (2001). **Educação: um tesouro a descobrir**. "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI". 5. Ed. Brasília, MEC/Unesco; São Paulo, Cortez.

DIEL, Jeferson Odair. **A igualdade de possibilidades através do modelo organizacional multicampi da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)**. 2012.Tese. (Ciencias de la Educación), Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Arg.

DORILEO, Benedito Pedro. **Universidade, o fazejamento**. Cuiabá: Edições UFMT, 1977.

FCESC. **I Seminário de Expansão do Ensino Público Superior Estadual**. Cáceres, 1990. 44 p.

FCESC. **Processo de Pedido de Autorização de Expansão da Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres**. Sinop, 1990. 344 p.

FCESC. **Relatório do 1º Seminário de Expansão do ensino público superior estadual**. FCESC, Cáceres, 19 de dez. 1990.

FIORI, José Luís. **O Consenso de Washington**. Rio de Janeiro, 04 de setembro de 1996. Palestra proferida no Centro Cultural Banco do Brasil.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Na Estácio, tese é "inutilidade pomposa"**: artigo de jornal. São Paulo, 2001. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0212200102.htm>>. Acesso em: 29 out. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Estrutura e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELCIE, José Luíz (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOVERNO MATO GROSSO. **Governo revisa lei que disciplina atuação da UNEMAT**. Mato Grosso, 2002. Disponível em: <<http://www.setas.mt.gov.br/conteudo.php?sid=48&cid=659>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

INEP. **Censo do ensino superior**. Disponível em http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.html. Acesso em 28 mar. 2014.

JUÍNA NEWS. **Comissão de Educação pode instalar CPI da UNEMAT**. Mato Grosso, 2009. Disponível em: <http://www.juinanews.com.br/noticias_ver.php?id=323> Acesso em: 13 de jun. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA FILHO, Paulo Alves de. A emergência do novo capital. In: DOWBOR, L.; IANNI, Octavio & Resende, Paulo Edgar A. (orgs.). **Desafios da globalização**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **O 18 Brumário e as cartas a Kulglmann**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 1.1v.1.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 1.1v.2.

_____. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. AD Feuerbach (1845). In: MARX, Karl; ENGELS; Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso. **Constituição do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Publiab, 1989.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Relatório: Credenciamento da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Cuiabá, 1998. 67 p.

MATO GROSSO. Diário Oficial. **Lei Complementar n. 030 de 15 de dezembro de 1993**. Cuiabá, 1993.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade**: experiências na UNEMAT. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade**: experiências na UNEMAT. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Sociedade Civil Como Espaço Estratégico de Difusão da Nova Pedagogia da Hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEZ, Egeslaine. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa Universidade Estadual:** a construção de redes de pesquisa. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

O CELEIRO DO NORTE. Sinop, 24 jun. 2005, Ano V, n 162.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista – o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

OSCAR, Naiana. **Abril compra o Anglo e se torna a segunda maior da área de educação.** O Estado de São Paulo, São Paulo, jul. 2010. Seção Economia e Negócio. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,abril-compra-o-anglo-e-se-torna-a-segunda-maior-da-area-de-educacao,580297,0.htm>> Acesso em: 29 de out. 2013.

PERIÓDICO. **Reconhecidos.** Tangará da Serra: UNEMAT, 1998.

PICOLI, Fiorelo. **O Capital e a devastação amazônica.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

RD NEWS. **Sob Taisir, UNEMAT gasta R\$ 605 mil com diárias e R\$ 1 mi com telefonia.** Cuiabá, 2010, Disponível em: <<http://www.rdnews.com.br/orgaos/sob-taisir-UNEMAT-gasta-r-605-mil-com-diarias-e-r-1-mi-com-telefonia/431>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA PLENA DA UNEMAT, 1999, Cáceres. **Reestruturação dos cursos de licenciatura plena da UNEMAT.** Cáceres: documento interno, 1999. 3 p.

RODOVIA É BLOQUEADA EM DEFESA DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA. **UNEMAT notícias,** Cáceres, 19 a 26 fev. 2002. Matéria de capa, Ano 02, n 34.

ROSA, João Pereira da. **As histórias da universidade – 1966 a 1979.** Campo Grande: ACS, 1993.

ROSA, Namorado Rui. **A ciência ao serviço da Guerra?:** artigo científico. Lisboa, 2003. Disponível em: <<http://resistir.info/rui/fsp.html>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J. (org.). **Pesquisa em educação.** 2. ed. Revista. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador, UnC, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001).** III Congresso brasileiro de história da educação. Sessão de comunicação coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 2004.

_____. A educação pública na conjuntura atual. In: _____. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991. pp. 83-105.

_____. A defesa do ensino público. In: _____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon. **A revolução silenciosa do ensino superior**. São Paulo: NUPES/USP, mar., 2000. (Seminário).

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO, 1996, Cáceres. **Seminário sobre “avaliação”**: conflitos e saídas. Cáceres: documento interno, 1996, 13 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A mídia e o ensino superior**: é possível a criação de um consenso?. Porto Alegre: Educação e Realidade, vol. 27, n. 1, pp. 151-181, jan./jun, 2002.

SILVA JR., João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação superior no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Paulo Pitaluga Costa e. **Breve História de Mato Grosso e de Seus Municípios**. Cuiabá.

SINOP RUMO À UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Gazeta Regional**, Sinop, 28 ago. a 12 set. 1991. Ensino Superior, Ano VIII, n 410, p. 1.

SOUZA NETO. O processo de colonização da região norte de Mato Grosso. In: DALFOVO, W. C. T.; FERNÁNDEZ, G. S.; SOUZA NETO, José de. (ORG.). **Desenvolvimento Econômico do Norte Mato-grossense**: Aspectos e situações da logística agroindustrial. Curitiba: Editora CVR, 2010. P. 19-32.

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

UNEMAT, PREEx. **Regularização dos processos de autorização de cursos**. 2002.

UNEMAT. **Cursos de pós-graduação strictu sensu**. Disponível em <www.unemat/prppg/?link=cursosSS> Acesso em 25 ago. 2014.

UNEMAT. **Estudo de Demandas por Formação dos Professores da Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso: Resultados Preliminares**. Barra do Bugres, 2001, 53 p.

UNEMAT. **Instrução Normativa 005/2011** – UNEMAT. Cáceres, 2011. 5 p.

UNEMAT. **Política de Pesquisa da Universidade de Mato Grosso**. Cáceres, 2001. 230 p.

UNEMAT. **Programa de Atendimento às Demandas do Ensino Superior**. Cáceres, 1999/2004. 23 p.

UNEMAT. **Projeto político pedagógica do curso de administração**. Sinop, 2001. 243 p. (em conformidade com a Resolução n 3 de 05 de outubro de 1992, para implantação do curso de administração no *Campus* de Sinop).

UNEMAT. **Proposta de Documento Sobre Cursos de Graduação na UNEMAT e Política Institucional de Atendimento às demandas**. Cáceres, 2001. 100 p.

UNEMAT. CONGRESSO DA UNEMAT, I. 1996, Cáceres. **Estratégias para um novo tempo**. Cáceres, 1996. 300 p.

UNEMAT. CONGRESSO DA UNEMAT, I. 1996, Cáceres. **Texto Final do I Congresso da UNEMAT**. Cáceres, 1996. 60 p.

UNEMAT. Relatório anual em Cumprimento à Portaria n 196/99 – SEDUC/MT Referente ao Credenciamento da UNEMAT. Cáceres, 2000. 115 p.

UNEMAT. **Relatório da Comissão Coordenadora da Implantação dos Novos Cursos – CCINC**. Sinop, 2001.

UNEMAT. **Relatório**: UNEMAT para todos gestão 2002/2010. Cáceres: Editora UNEMAT, 2010.

UNEMAT. **Resoluções das Diretrizes Gerais da UNEMAT gestão 2002/2006**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2006.

UNEMAT. **UNEMAT**: o ensino para o 3º milênio. (relatório de gestão reitoria Arno Rieder, 1999).

UNIVERSIDADE JÁ É UMA REALIDADE EM SINOP. **Gazeta Regional**, Sinop, 14 a 20 out. 1992. Educação, Ano IX, n 462, p. 1.

ZATTAR, N. B. da Silva. et al. **UNEMAT 30 anos**: pelos caminhos de Mato Grosso. Cáceres: Editora UNEMAT, 2008.

_____. **Do IESC à UNEMAT**: uma história plural 1978-2008. Cáceres: Editora UNEMAT, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “O processo de expansão da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)”, sob responsabilidade do pesquisador José de Souza Neto (UNEMAT/Sinop), orientado pelo Prof. Dr. Celso do Prado Carvalho (UNINOVE), do Curso de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assino ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas fica com o(a) cedente e a outra com o pesquisador responsável. Em caso de recusa, o pesquisador não será penalizado de forma alguma.

Ao mesmo tempo, está autorizado a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos (teses, livros, artigos, *slides*, *banner*), em favor do pesquisador acima especificado.

A assinatura deste termo expressa a autorização para divulgação, desde que sejam respeitadas qualquer situação que possa gerar constrangimento.

Este termo tem validade por (5) cinco anos.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato com o pesquisador responsável nos telefones: (066) 9638-0499 ou (016) 3324-4856. E pelo e-mail: jsnetoon@hotmail.com

Nome do Participante da Pesquisa (Assinatura)

Prof. José de Souza Neto (Assinatura)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PESQUISA DA UNEMAT – DOUTORADO

PESQUISADOR: JOSÉ DE SOUZA NETO.

CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE/SP.

ROTEIRO.

PRIMEIRO PERÍODO DA PRIMEIRA EXPANSÃO 1985 – 1996

- 1 – Que fatores promoveram a mudança de nomenclatura institucional – FCUC para FCESC?
- 2 – Em que condições e quais os motivos que geraram a ruptura institucional – FCUC X FCESC?
- 3 – Quais os grupos internos e externos a instituição que se antagonizavam?
- 4 – Como ocorreu a transição Institucional?
- 5 – Qual o grupo que ascendeu ao poder Institucional?
- 6 – Que modelo de universidade era apontado e pensado pelo grupo que assumiu a direção da instituição?
- 7 – Quais as principais características apresentada para a construção de um modelo universitário alternativo aos modelos vigentes até aquele momento histórico no país?
- 8 – Em que medida surgiram os projetos e como agiram dentro da política institucional?
- 9 – Quais as marcas ou as principais características existentes nesta administração institucional?

ROTEIRO PARA O I CONGRESSO

- 10 – Sabendo que neste período ocorreram inúmeros eventos institucionais, como eleições para o mandato tampão, I Congresso Universitário, eleições para o cargo de Reitor para o período 1998 – 2002, credenciamento da universidade junto ao MEC, estabelece-se o seguinte roteiro:
- 11 – Sob que ordenamento político institucional ocorreu a mudança de gestão da Universidade?

12 – Ocorreu um esgotamento do paradigma anterior, ou seja, ficou evidente o fim de um ciclo de gestão e ideias calcadas na perspectiva de um fazer universitário alternativo?

13 – Como pode ser entendido o I Congresso Universitário de 1996?

14 – Em que condições ocorreram o I Congresso Universitário? Quais grupos tomaram posicionamentos no embates político ideológico?

15 – o que emergiu do Congresso? Qual ou quais os principais resultados dos embates?

16 – Qual a necessidade de realização de um mandato tampão?

17 – Que foi possível realizar neste período?

18 – O credenciamento da UNEMAT foi conduzido sob que paradigma?

PERÍODO DA SEGUNDA EXPANSÃO 2000 – 2013

19 – Na gestão de 1998 – 2002, que pauta ocupou a agenda da Universidade?

20 – Pode se dizer que houve a ascensão de um novo paradigma na Universidade?

21 – Quais as principais características deste período?

22 – Que herança a UNEMAT traz de sua história passada?

23 - Quais os principais eventos que caracterizaram este período?

24 – Qual estrutura universitária ode ser percebida neste período?

25 – Quais são a s principais características institucionais que que emergiram neste período?

26 – Que elementos e em que condições existiram embates políticos institucionais internos?

27 – Quais são os principais resultados deste processo?

PERGUNTAS DE CARÁTER GENÉRICO

As perguntas a seguir podem ou não acontecer no transcorrer das entrevistas. Elas podem se utilizadas de acordo com o encadeamento das respostas, elas serão feitas em momentos oportunos e servem para todos os períodos.

1 – Relação projeto de Estado X projeto de Universidade?

2 – A UNEMAT na visão do Estado?

3 – A UNEMAT como capital político?

4 – Relação macro dos elementos da política econômica do Estado e seus efeitos em uma universidade regional?

TÓPICOS PARA SUBSÍDIOS DA PESQUISA.

Capital/capitalismo, neoliberalismo, Estado, modelo de universidade, projeto de universidade!

POSSÍVEIS ENTREVISTADOS

Reitores e Professores.

OBSERVAÇÃO: As questões apresentadas acima embasam as entrevistas, porém, de acordo com a ocasião no momento da entrevista, elas podem ser reformuladas. Todas as entrevistas foram gravadas em gravador digital mp3 e transcritas em textos padrão da língua portuguesa.