

A CRISE UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Oswaldo Coggiola



A privatização da universidade e a destruição do ensino superior público não são um processo especificamente brasileiro, mas mundial, determinado pela crise estrutural do capital e suas conseqüências básicas nesse plano: a) A tendência do capital para a destruição, cada vez maior, do potencial produtivo da sociedade; b) A necessidade, para o capital, de reintegrar na sua órbita, como campo de investimento lucrativo, as atividades sociais que fugiram daquela, em primeiro lugar a educação, incluída a superior. A comparação desfavorável do Brasil e da América Latina com os países “organizados” (ou “desenvolvidos”) só é válida em termos pedagógicos ou propagandísticos, para demonstrar o modo especialmente perverso que aquela tendência mundial adota na periferia capitalista, e não como “exceção à norma”. Neste contexto, é lícito apontar que 80% da pesquisa, do orbadalado “modelo” das universidades privadas dos EUA são financiados por verbas públicas através de bolsas de pesquisa.

A explosividade da crise universitária em nível internacional está determinada pela massificação do ensino universitário depois da Segunda Guerra Mundial. Os EUA anteciparam o processo na “década dourada” de 1920, passando de 250 mil estudantes universitários, em 1900, para um milhão e meio em 1940 (na pós-graduação, as cifras respectivas são de 5.800 e 100 mil): uma sextuplicação. No país

havia 3 milhões de estudantes universitários em 1958 e 10 milhões em 1974: um crescimento muito superior ao demográfico. O próprio ensino secundário cresceu de 2,5 para 4,8 milhões somente nos anos 20 (um crescimento de 32% a 51% dos jovens em idade escolar).

Na França, o número de universitários passou de 150 mil estudantes em 1956 para 605 mil em 1967, sendo criado, então, um ministério exclusivo para as universidades. As cifras da ex-URSS são muito mais espantosas que as dos EUA e Europa. Na América Latina, também em 1950, havia 75 universidades com 270 mil alunos (2% dos jovens na idade universitária) e 25 mil professores. Em 1988, havia 450 universidades e 2.000 instituições de ensino superior, com mais de 6 milhões de alunos para as primeiras (um milhão e meio somente no Brasil, que tinha apenas 100 mil em 1960) e 500 mil professores: entre 10% e 15% dos jovens em idade correspondente (porcentagem muito inferior à dos EUA, Europa e Japão). Na “década perdida” (1980-90), as universidades cresceram 5% anualmente, apesar do retrocesso econômico.

Paralelamente, se desenvolve o que Ernest Mandel, em *O Capitalismo Tardio*, denominou a “constituição da pesquisa (produção de conhecimentos) em um ramo independente da produção”. As invenções em ciência e tecnologia cresceram 15 vezes nos EUA entre 1947 e 1967, enquanto o PIB só cresceu 3 vezes. Na América Latina, o processo foi desigual, dado que 50 das 450 universidades con-

centram 80% da pesquisa (no Brasil, as três universidades públicas paulistas concentram quase 60% da pesquisa). Na universidade, foi deslocada a figura do “professor” pela do “pesquisador que dá aulas” (ultimamente, na medida da exacerbação da desigualdade, a última está sendo substituída pelo “gerente de recursos econômicos e humanos” que, às vezes, dá aulas).

Proletarização

As razões do processo descrito se encontram, parcialmente, na necessidade de qualificação da mão-de-obra de um capitalismo em expansão (1945-1970) e, também, nas concessões feitas pelo capital para evitar desenvolvimentos revolucionários no pós-guerra ou, o que é o mesmo, na pressão dos trabalhadores e da população explorada (sendo este, um fator decisivo nas últimas décadas de contração econômica). Classes e camadas sociais, antigamente marginalizadas da universidade, passaram a ter acesso a ela.

As conseqüências do processo universitário, e educacional em geral, são múltiplas. Por um lado, a proletarização do professorado (que deixa de ser um setor de “elite”), o que o leva a adotar os métodos de organização e luta dos trabalhadores em geral: na França, se constitui a central FEN (Federação da Educação Nacional) que compete com as centrais sindicais; surge a CTERA na Argentina e o poderoso sindicalismo educacional no Brasil e no México, assim como as centrais continentais e mundiais

(CEA, CMOPE etc.). Surge em todas as partes um inédito sindicalismo universitário e o setor professoral em geral passa do “associaционismo” (de características aclassistas e corporativas) para o sindicalismo de classe em todos os níveis do sistema educacional. No Brasil, a Andes surge com o sindicalismo combativo da década de 70, transformando-se em sindicato nacional a partir de 1988, sendo precedida pela “metamorfose sindical” das associações do professorado brasileiro de 1º e 2º graus.

Privatização

É no quadro da crise que a questão da privatização assume formas brutais: a educação - a educação superior em especial - deve ser transformada em um “negócio” para um capital em crise, desesperado por novos campos de exploração lucrativa, assim como acontece com a previdência, a saúde etc. (este é o fundo de classe que se esconde por trás das argumentações oficiais relativas ao equilíbrio das contas do Estado). A PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 370 mereceu um comentário inapelável da Andifes: “A redação do parágrafo primeiro não garante que as universidades permaneçam como pessoas jurídicas de direito público, permitindo que a legislação infra-constitucional possa torná-las pessoa jurídica de direito privado, regidas pela legislação ordinária civil”.

A privatização assume diversas formas, desde o argumento cínico da “captação de recursos externos”,

que caracteriza a “privatização branca” das maiores universidades públicas, até a privatização por decreto nos elos mais fracos da corrente (Tocantins, Bahia). Trata-se de uma tendência internacional, como revela o seguinte comentário à nova Lei de Ensino Superior, recentemente aprovada na Argentina, realizado pelo jornal *Prensa Obrera*: “É uma lei de confiscação do salário, de tornar a educação paga e de destruição da universidade pública. Porque o ‘financiamento externo’ só servirá a cátedras e departamentos isolados, deixando a grande maioria das atividades sem saída. Não existe no projeto nenhum conceito pedagógico, só adequação aos requerimentos de um capitalismo em crise, que tem que arrasar com as conquistas educativas da população para defender seu lucro”.

No Brasil, a mesma tendência toma a forma institucional do Pronex, que pretende instaurar as “ilhas de excelência” (capitalista) e o salve-se-quem-puder para o restante, para o qual irão institucionalizar a autonomia financeira para as Universidades, para que elas possam, “livremente”, trabalhar e ser transformadas em empresas. Essa é a transformação global que a burguesia quer para a Universidade: cortam verbas, selecionam as que irão receber as migalhas, mudam seus cursos e pesquisas em função das necessidades do capital (as “parcerias”) e privatizam seus espaços para que as empresas lucrem mais.

Daí a necessidade de alterar o artigo 207 da Constituição Federal, que rege a autonomia universitária

e as responsabilidades da União junto às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Com a PEC-370, abre-se a possibilidade de acabar com a autonomia universitária, pois as alterações propostas podem abrir brechas jurídicas que possibilitariam o início do processo de privatização das universidades públicas, desresponsabilizando progressivamente o Estado brasileiro do financiamento público das IFES e dando total liberdade às instituições particulares de ensino superior de tornarem-se verdadeiras “fábricas de diplomas”.

A argumentação em favor da desqualificação dos *currículos* (inclusive o das Escolas Técnicas), em função das “novas tecnologias”, foi já apresentada de maneira cínica e ideológica (isto é, através de uma inversão da realidade), em documento da Fiesp de 1990: “A carência de pesquisa básica e aplicada, a escassez de mão-de-obra especializada e a rápida obsolescência das inovações tornaram os investimentos em setores de alta tecnologia os mais arriscados em um país de industrialização recente como o Brasil. Uma ênfase maior em tecnologia de ponta deverá ocorrer quando o país estiver apto a investir maior parcela de recursos na formação de capital humano e P&D”.

Mais direta e menos diplomáticamente, o mestre analfabeto portenho de nosso diplomado “príncipe” tupiniquim justificava assim, recentemente, as mudanças curriculares e a privatização geral do ensino na Argentina: “Quem tem mais futuro no mercado de traba-

lho, um menino que tem o primário e o secundário, mas que não sabe trabalhar num computador, ou um analfabeto que maneja um computador? Vamos para um mundo da tecnologia, do saber” (Carlos Menem). É isso que eles querem: analfabetos com computador...

A tendência geral é: privatização do ensino superior, cortes nos orçamentos públicos de pesquisa (em especial de pesquisa básica), desvalorização dos diplomas, desqualificação do trabalho universitário.

Decomposição capitalista

Através da privatização, é um processo de desqualificação geral dos diplomas universitários o que se pretende, em nome das “novas tecnologias”. Um dos ideólogos da “cyber-educação” afirma isto de modo messiânico: “Já se passaram 2.500 anos desde a época de Sócrates, Platão e Aristóteles. Desde então, criamos naves espaciais, biotecnologia, engenharia genética, lasers, radioastronomia, matemáticas não-lineares, teoria do caos, satélites, supercomputadores, TV interativa e inteligência artificial. Chamamos isso de progresso. Mas o que acontece na educação? Dois milênios e meio depois, ainda pomos alunos em uma sala de aula com uma autoridade que lhes ensina por períodos determinados de tempo. Avançamos muito pouco desde o paradigma educacional usado por Sócrates e seus discípulos”.

A universidade “sem paredes, sem salas de aulas e sem... professores” com que sonha, já não é mais uma universidade. E também não o são os “entes” favorecidos pelas recentes políticas do CNE

com o *label* institucional de universidade. Sobre os quais a *Veja* comenta que “alguns dos cérebros mais brilhantes, muitos dos cientistas mais prolíficos, gente que devotou décadas à busca do conhecimento e ao ensino de gerações, estão abandonando a universidade pública e batendo às portas de escolas particulares -as mesmas que até dez anos atrás, em tom de chacota e desprezo, eram chamadas de “caça-níqueis”, “arapucas” e “pagou-passou”.

O toque cínico vem por conta dos comentários dos responsáveis da política governamental: “No curto prazo, será o caos. As faculdades públicas estão se desestruturando e as particulares ainda não conseguem oferecer uma alternativa à altura”, sentencia a professora Eunice Durham, aposentada pela USP, consultora do Ministério da Educação. “Essa migração desmonta grupos de pesquisa armados ao longo de décadas e tira lideranças importantes do cenário”, acrescenta Abílio Baeta Neves, secretário de ensino superior do MEC.

A tendência geral é: privatização do ensino superior, cortes nos

orçamentos públicos de pesquisa (em especial de pesquisa básica), desvalorização dos diplomas, desqualificação do trabalho universitário. Nos EUA, certamente, o setor privado chega a investir 40% do total aplicado em pesquisa e desenvolvimento. Este total corresponde a 3,5% do PIB americano, que é

de 7,1 trilhões de dólares. O governo norte-americano chega a aplicar mais de 50% dos gastos totais com pesquisa em desenvolvimento em todas as áreas. Somente na área de ciências biomédicas e ciências de saúde, através de seu Instituto Nacional de Saúde (*National Institute of Health*), gasta 13,1 bilhões de dólares anuais (corrigidos anualmente em cerca de 3% de acordo com a inflação local). Dentre estes 13,1 bilhões, 7,4 bilhões destinam-se ao financiamento de pesquisa em diferentes universidades em todo o país, 1,12 bilhão para pesquisa dentro de seus institutos e o restante destina-se ao pagamento de estudantes e pós-doutorados em treinamento.

Estes valores não incluem os gastos com salários e não mencionam os gastos na área de humanas e exatas, especialmente nas engenharias, onde gastos vultuosos são realizados anualmente. Mas isto se dá num sistema que “nasceu” privado, o que significa que a iniciativa privada e a “captação de recursos externos” (no setor privado) foi, historicamente, incapaz de manter um sistema universitário

no país capitalista mais desenvolvido do planeta. Por outro lado, entre 92 e 97, a iniciativa privada nos EUA manteve constante seu investimento em ciência básica (7 bilhões de dólares anuais). No entanto, o investimento em pesquisa aplicada saltou de 26 para 32 bilhões e o investimento em desenvolvimento de novas tecnologias foi de 86 para 114 bilhões de dólares anuais.

Se, na Europa, esse processo avança, na periferia é arrasador: 580 mil estudantes “à distância” na Turquia, 353 mil na Indonésia, 242 mil na Índia, 217 mil na Tailândia, 211 mil na Coréia, 530 mil na China, que “produz mais de 100 mil graduados à distância por ano, com mais da metade dos 92 mil graduados em engenharia e tecnologia obtendo seu diploma através dela”.

O “mercado educacional”

O processo é mais claro na Europa, onde a escola é definida como “o grande mercado do século XXI”. O volume desse “mercado” está calculado em “um trilhão de dólares, (que é) segundo a OCDE, o montante dos gastos anuais dos seus Estados-membros em educação. Esse ‘mercado’ é muito cobiçado. Quatro milhões de professores, 80 milhões de alunos, 320 mil estabelecimentos escolares (entre os quais 5.000 universidades e escolas superiores da União Européia) estão na mira dos mercadores. Mas serão necessários muitos esforços para concretizar o que seria o desmonte do essencial do serviço público da educação”.

O instrumento fundamental da penetração do setor privado na educação e o “ensino à distância” que permitiria introduzir, de acordo com um documento da Comissão Européia de 1990, “critérios de rentabilidade”. Em maio de 1991, se

define que “uma universidade aberta é uma empresa industrial, o ensino superior à distância é uma nova indústria (que) deve vender seus produtos no mercado do ensino contínuo, regido pelas leis da oferta e da procura”. Se trata de introduzir mais rapidamente as pessoas no mercado de trabalho, fazendo com que completem a sua formação já como trabalhadores (e não como estudantes universitários, momentaneamente fora do mercado de trabalho), o que, além de pressionar para baixo os salários, desonera as empresas do financiamento público (através dos impostos) das universidades, transformando estas num “negócio”, pois, como diz claramente um informe de 1996 da OCDE, é necessário “um engajamento maior dos estudantes no financiamento da maior parte dos custos da sua educação”. Em outras palavras, o ensino pago e desqualificado (pois carente da interação professor-aluno em sala de aula).

Assim, as novas tecnologias, sob a égide do capital, são postas a serviço dos objetivos destrutivos enumerados acima. Se, na Europa, esse processo avança, na periferia é arrasador: 580 mil estudantes “à distância” na Turquia, 353 mil na Indonésia, 242 mil na Índia, 217 mil na Tailândia, 211 mil na Coréia, 530 mil na China, que “produz mais de 100 mil graduados à distância por ano, com mais da metade dos 92 mil graduados

em engenharia e tecnologia obtendo seu diploma através dela”. Com um debate crítico nulo e, *last but not least*, sem nenhum movimento estudantil (que, na China, desde 1911 até 1989, sempre criou problemas aos poderosos de plantão).

Os cortes na pesquisa básica e a privatização são duas caras da mesma moeda. A redução das verbas públicas não expressa cabalmente a profundidade do processo, pois as verbas remanescentes destinam-se crescentemente a “parcerias” com o setor privado (como na badalada colaboração Fapesp/Fiesp), em que o setor público entra com os gastos a fundo perdido e o setor privado com o produto final, e condicionando o direcionamento da pesquisa.

Recentemente, em uma reportagem publicada pela revista *Nature*, de grande circulação e impacto na comunidade científica, um professor da USP tentou mostrar à comunidade científica internacional que o Brasil, assim como o restante

da América Latina, poderá se desenvolver e crescer num futuro muito próximo. Isto, se a universidade pública (local onde a maior parte das pesquisas ocorre) aproveitar este momento para buscar outras formas de financiamento, e se os seus docentes buscarem outras formas de ganhar a vida, que não dependa do setor público. Neste artigo, ele defende a venda de servi-

ços como prioridade e a obtenção de salários através de consultorias, ou mesmo da utilização do conhecimento científico para a abertura de negócios privados. “Não é surpreendente que este discurso esteja tão bem articulado com o estrangulamento do orçamento e salários, criando um ambiente perfeito para a desobrigação governamental”.

Sucateamento

O sucateamento das universidades públicas no Brasil se produz dentro deste quadro mundial, comandado pelo capital financeiro internacional, do qual o governo FHC é, em última instância, o agente. Isto não poupa sequer a “ilha de excelência” da USP, que tem perdido 800 docentes nos últimos cinco anos (à razão de 150 por ano), totalizando atualmente 4.700 docentes na ativa. Mas o seu alvo fundamental é o sistema federal de ensino superior, que agrupa 52 universidades, com 42 mil docentes, 450 mil alunos e 1.700 cursos de

O crescimento do setor federal (e estadual), durante os anos de crescimento econômico das últimas três décadas, foi bem inferior ao do setor privado (generosamente subsidiado), ao ponto que, em 1964, 80% das vagas eram oferecidas em universidades públicas e 20% nas privadas. Hoje, essas porcentagens se invertem.

pós-graduação, com um orçamento de R\$ 6,4 bilhões (sendo que as universidades privadas recebem R\$ 1 bilhão em subsídios diretos do Estado, além das mensalidades dos alunos e outras formas de financiamento; os 6,4 bilhões, por outro lado, são um “ilusionismo orçamentário” do governo, segundo denuncia da Andes, pois, por exemplo, bem mais de 400 milhões correspondem à execução de precatórios de passivos trabalhistas, que são responsabilidade exclusiva do governo, não das universidades).

O crescimento do setor federal (e estadual), durante os anos de crescimento econômico das últimas três décadas, foi bem inferior ao do setor privado (generosamente subsidiado), ao ponto que, em 1964, 80% das vagas eram oferecidas em universidades públicas e 20% nas privadas. Hoje, essas porcentagens se invertem. Nos últimos anos, ao calor da crise, o processo se acelerou brutalmente, com o crescimento dos subsídios ao setor privado, o arrocho orçamentário das IFES, a im-

posição da “autonomia financeira” às universidades estaduais e os subsídios ao grande capital que quebraram a sua fonte orçamentária (as grandes plantas automotrizas de SP deixaram de pagar ICMS por autopartes, assim como outros setores por exportações), a instalação de um escritório do BID no MEC e a submissão a um documento do Banco Mundial (1995) “desaconselhando o estí-

mulo” às universidades públicas, a “privatização branca” das IFES e IEES através de uma verdadeira invasão de “fundações” (de direito privado), a privatização brutal, pura e simples, nos elos mais fracos da corrente (Tocantins, Bahia) e, finalmente, o desenvolvimento de cursos (pagos) à distância, de Harvard ou do MIT, via Internet.

Reforma educacional

O debate sobre a “reforma universitária”, ora em curso, parte do pressuposto da inadequação da atual estrutura à “realidade”, mas fazendo completa abstração dessa mesma realidade, que é a de um capitalismo mundial no seu período de declínio histórico (imperalista), padecendo da sua crise econômica mais profunda e comandando um processo de destruição sistemática das forças produtivas sociais. Toda a questão consiste em saber se a universidade brasileira vai se adaptar a esse processo ou vai resistir a ele organizadamente.

Não se pode discutir “reforma” ignorando que as verbas para educação caíram 19,57% no governo FHC, que foram gastos R\$ 45 bilhões para pagamento da dívida externa, enquanto a educação recebeu apenas R\$ 9 bilhões.

Tudo com a ingerência direta do FMI e do Banco Mundial que, juntamente com a Unicef e a Unesco, promoveram a Conferência Mundial de Educação em 1990, na Tailândia, onde foram traçadas as metas do imperialismo com relação à educação nos países “subdesenvolvidos”.

O governo FHC batizou como “plano” e “reforma” um conjunto de medidas carentes de qualquer projeto e coerência interna, além do seu reacionarismo. A sua política, através da emenda constitucional nº 14 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), vem trazendo consequências catastróficas para a já combalida educação pública. Garantindo formalmente a obrigatoriedade e gratuidade apenas para o ensino fundamental (1ª a 8ª séries), a reforma desobriga o governo da manutenção dos outros níveis de ensino, o que representa uma drástica redução de investimentos para a educação. Em decorrência destas medidas, estimula a privatização do ensino médio e superior, relegados a último plano.

Outro elemento de arrocho é o chamado processo de avaliação de rendimento. O art. 9º da LDB define como uma das incumbências do governo federal “assegurar o processo nacional de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em

colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino”. Ou seja, em decorrência das enormes dificuldades de funcionamento, oriundos da escassez de investimentos, bem como da corrupção que alimenta todas as esferas do Estado, principalmente os níveis de ensino médio e superior públicos, cuja oferta não é considerada como prioridade do governo, serão avaliados da forma negativa e, conseqüentemente, receberão menos verbas.

Como já foi dito, “o PNE/MEC representa uma versão cujo eixo no ensino fundamental é o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), no ensino médio é o Decreto 2208/97 e, no ensino superior, é a PEC 370/A/96 (que modifica o artigo 207 da Constituição, referido à Autonomia Universitária). É uma construção inconsistente do ponto de vista teórico, pois não fixa o financiamento para as metas propostas, não apresenta um diagnóstico da educação brasileira e apela para a responsabilidade da sociedade na forma do ‘voluntariado’ para resolver as questões da educação. Prevê um acréscimo financeiro global na base de 0,1% do PIB anual, para alcançar ao final de 10 anos os 6,5% recomendados pela Unesco”.

A ofensiva de FHC

Enquanto entretinha a “opinião pública” com seus grandiloquentes “planos”, a política do governo

FHC verificava-se no dia-a-dia. Permitiu-se que o sistema federal ficasse com uma lacuna de mais de 7.000 docentes definitivos, cujas funções passaram a ser exercidas por “professores substitutos”, com salários simbólicos. Dentro do “Pacote Fiscal” de outubro de 1997 (destinado a conter o “contágio” da “crise asiática”), foram retirados R\$ 450 milhões do sistema federal de fomento à pesquisa (Capes/CNPq), ao mesmo tempo em que se propunham R\$ 300 milhões para as universidades particulares. Nas universidades federais, a deterioração salarial chegou ao ponto em que o salário de um professor universitário com mestrado, em regime de 40 horas de trabalho, é de R\$ 589,00, salário inferior ou equivalente ao de categorias da sociedade de nível médio, sem nenhuma formação universitária.



Em 1998, o MEC decidiu ir além, lançando três propostas básicas: a) o ensino pago (“queiramos ou não, a cobrança de mensalidades ou de anuidade está na agenda”, disse o ministro Paulo Renato), em que pese já estar demonstrado que ele não cobriria 10% do orçamento universitário – se todos pagassem – e que 60% dos alunos das IFES não teriam condições de pagar; b) a instauração em nome de uma “autonomia financeira” – contida na PEC 370, em tramitação desde 1995 – de um verdadeiro salve-se-quem-puder, justificado em que “o modelo de financiamento da universidade (por verbas públicas) está falido e não abre possibilidades de expansão” e defendido pelo Estado de S. Paulo com o delicioso argumento de que “a captação de recursos fora da administração pública é um caminho a ser experimentado,

desde que se abandonem os preconceitos que há na comunidade acadêmica pública contra os empresários. As universidades teriam muito a aprender e a ganhar se vencessem esse preconceito”; c) a vinculação dos salários docentes à produtividade, especificamente horas-aula (como se os docentes não preparassem aula, não dessem plantão, não fizessem pesquisa e/ou extensão), numa aproximação não tanto ao regime “horista” das “fábricas de diplomas” particulares e, sim, ao “salário por peças” anterior à legislação trabalhista.

O *Estadão* teorizou cingidamente: “parcerias, convênios, flexibilização da universidade são os caminhos que se abrem”; em outras palavras, virem-se como puderem. A famosa “avaliação”, reclamada pelo governo como “instrumento de controle do uso das verbas públi-

cas”, tirou definitivamente a sua máscara, revelando-se um instrumento de chantagem financeira sobre as universidades e sobre os próprios docentes.

A greve nas federais

Com 1.175 dias sem reajuste e uma deterioração salarial calculada em 48,65% nesse período, a raiva acumulada dos professores explodiu da única maneira possível: a greve por tempo indeterminado, reivindicando esse reajuste. Ela foi deflagrada quando o MEC – depois de ignorar a pauta de reivindicações há tempos entregue pelo Andes – anunciou o PID (Programa de Incentivo à Docência), prevendo reajustes diferenciados, abaixo da inflação, vinculados à produtividade e excluindo os aposentados e os docentes de 1º e 2º graus vinculados às IFES, ou seja, vinculando de um só golpe arrocho, flexibilização e exclusão, no que foi qualificado pela ADUnB de “ignóbil, indecente, imoral e maquiavélico”.

A essência do PID já foi denunciada quando se analisou que, “em nome da flexibilização, postula-se para as instituições públicas a eliminação do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva ao exercício da docência”. Junto a isso, além do PID não contemplar o conjunto da categoria docente, pois a ele teriam acesso, no máximo, 30% dos especialistas, 50% dos mestres e 60% dos doutores, ficariam também dele excluídos aqueles que atualmente possuem somente a graduação e os professores apo-



sentados, muitos dos quais optaram por esta condição em virtude das ameaças de abolição de seus direitos pelas reformas administrativa e da previdência.

Estavam também sumariamente excluídos do PID todos os docentes que atuam no ensino de primeiro e segundo graus, das universidades federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Tudo isso dentro de uma estratégia bem ampla do governo de destruição da universidade pública, gratuita, democrática e de qualidade: desta estratégia fazem parte, além do arrocho salarial, a não renovação dos quadros através de concurso público, a precarização do trabalho docente com a crescente contratação de professores substitutos, a política de privatização interna através do estímulo à disseminação das fundações de direito privado e o corte de verbas para a renovação das bibliotecas, a manutenção dos laboratórios e equipamentos e as demais despesas das instituições.

Iniciada no final de março, a greve dos docentes federais estendeu-se por 103 dias, comovendo a sociedade brasileira como nenhum outro movimento de luta no presente ano. Foi a greve mais longa da categoria em toda a sua história. Contrariando o desprezo inicial do MEC, ela ganhou rapidamente 49 das 52 IFES, conquistando adesão de 100% na maioria delas, radicalizando-se ao ponto de 19 professores iniciarem uma greve de fome em Brasília, que durou duas semanas. O sucesso do movimento foi garantido pelo fato da condução da

greve estar sob a responsabilidade do Comando Nacional de Greve, com representantes eleitos em assembleias de base e apoiado permanentemente em comandos locais de greve igualmente eleitos.

Recuo e Crise

O recuo do governo no decorrer da greve foi impressionante. Primeiro, com a rejeição de fato do PID pelo Congresso Nacional (mediante a supressão do artigo 6º da Medida Provisória que o instaurou), submetido à pressão da greve. A 24 de abril, o Ministro Paulo Renato anunciou modificações no PID e tornou-o capaz de abranger até 90% dos professores universitários. Isto foi rejeitado, assim como a tentativa, feita no início de junho, de estender aos professores e aposentados sem pós-graduação a gratificação até então prevista apenas para mestres e doutores. Mesmo assim, o Comando Geral de Greve dos professores não aceitou a proposta do governo, apoiado na decisão nesse sentido de 45 assembleias de base, que reafirmaram a reivindicação de aumento salarial homogêneo. Em maio, o MEC-FHC lançou sua cartada máxima, a retenção dos salários para quebrar a greve e colheu um novo fracasso.

A extensão e a profundidade da greve fizeram explodir o quadro até então restrito e em surdina do debate sobre a reforma universitária que, junto com a própria greve, ganhou manchetes e páginas nobres dos jornais, assim como os principais espaços da TV. A

crise ganhou a própria estrutura administrativa, com os reitores das universidades pronunciando-se contra a retenção dos salários. A direita teve como porta-voz o ex-ministro de Collor (e ex-reitor da USP) José Goldenberg, que passou a denunciar a “irresponsabilidade cívica” nas universidades: “Não há solução de médio e longo prazos para o problema das universidades federais sem resolver o problema da autonomia, e é isso que o ministro Paulo Renato deveria estar fazendo, em lugar de regatear com os grevistas o percentual do seu aumento salarial ou reter o seu salário.”

A assessora de FHC, Eunice Durham, pôs o grito no céu: “O sistema financeiro das universidades está podre”. Propôs “uma emenda constitucional que não só assegure a autonomia, mas também garanta, por meio de uma subvinculação de 75% dos recursos destinados à educação, o financiamento público das universidades”. E pôs o dedo na ferida ao reconhecer que “se fosse possível para o governo, hoje, atender às reivindicações dos docentes, concedendo o aumento salarial linear, as universidades seriam apaziguadas, a discussão cessaria e nenhuma reforma seria feita”. Trocando em miúdos, que na greve estava em jogo muito mais do que o salário: ela punha em questão toda a política universitária (e, até certo ponto, educacional) do governo FHC.

Oswaldo Coggiola é professor livre-docente do Departamento de História da FFLCH-USP e vice-presidente da Adusp.