

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

MARIA HELENA DE MELO ARAGÃO

**ENSINO SUPERIOR NA FUNESA:
CONTEXTOS E TRAJETÓRIA
(1990-2006)**

MACEIÓ/AL
2010

MARIA HELENA DE MELO ARAGÃO

**ENSINO SUPERIOR NA FUNESA:
CONTEXTOS E TRAJETÓRIA
(1990-2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Brasileira – da UFAL, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa

MACEIÓ/AL
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

A659e Aragão, Maria Helena de Melo.
Ensino superior na FUNESA: contextos e trajetória (1990-2006)
/ Maria Helena de Melo Aragão. – 2010.
143 f.

Orientador: Elcio de Gusmão Verçosa.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 136-143.

1. Educação superior em Alagoas. 2. Reformas educacionais. 3. Universidade pesquisa e extensão. I. Título.

CDU: 378(813.5)

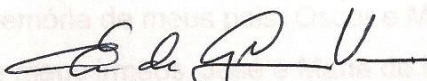
MARIA HELENA DE MELO ARAGÃO

**ENSINO SUPERIOR NA FUNESA:
CONTEXTOS E TRAJETÓRIA
(1990-2006)**

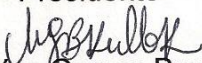
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Brasileira – da UFAL, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

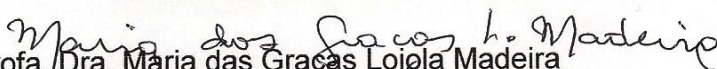
Maceió, em 09 de Setembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa
PPGE/CEDU/UFAL

Presidente


Profa. Dra. Maísa Gomes Brandão Kullock
Examinadora Externa


Profa. Dra. Maria das Graças Lóiola Madeira
Examinadora do PPGE/CEDU/UFAL

MACEIÓ/AL
2010

À memória de meus pais, Oscar e Maria José,
e de meus irmãos, José e Maria de Lourdes (Lourdinha)

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata, sempre e primeiramente a DEUS, meu grande e eterno Pai, que me formou e conhece o meu assentar, o meu levantar. Tem firmado os meus passos e reservado a verdadeira sabedoria - aquela que vem lá do alto! E é pura, imparcial, sem fingimento. Pelo dom da vida, e por caminhar comigo nesta vida, dando-me proteção, dispensando cuidado, pela Sua fidelidade e pelo infinito amor renovados diariamente em minha vida. A Ele entrego este trabalho, por reconhecer que esta obra o Senhor fez por mim.

Aos meus familiares: meu esposo José Aragão por tudo que representa, meus três filhos - Joney, Jádney e Edney Marcelo -, pelo carinho e incentivo durante longas jornadas, suas esposas - Ronair, Priscila e Micheline - a quem também considero como filhas. Vocês são os mais lindos amores que Deus colocou em nossas vidas, pois são “a herança do Senhor”. Aos meus dez lindos netinhos, os quais com muito amor fazem-nos reaprender novas lições de vida, trazem paz e são a poesia de nossas vidas.

Meu especial agradecimento ao Professor Dr. Elcio de Gusmão Verçosa, meu orientador, pela postura ética, apoio, estímulo e pela valiosa convivência com “tamanha sabedoria”.

Aos professores do curso de Mestrado, especialmente aos Professores Graça Loyola, Adriana Sales, Luís Paulo, Ana Gama e Maria do Socorro Cavalcante, pelo conteúdo aprofundado e por fazerem debruçar-me sobre estudos de autores renovados, ampliando o meu saber e alargando meus horizontes.

Aos professores Antonio Alfredo, Maria Aparecida Farias e Maria José de Brito, pelo carinho e incentivo a mim dedicado durante toda a trajetória do Mestrado.

Aos demais colegas, professores e gestores da UNEAL, com quem compartilhei momentos difíceis e alegres, e de quem recebi todo carinho possível nos momentos de grandes lutas desta instituição.

Aos meus alunos e ex-alunos de Pedagogia, História e Geografia, da UNEAL, pelo entusiasmo, confiança e solidariedade que nunca me faltaram.

Às professoras Rosângela Lima e Ivanilda Verçosa, pela eficiência e cuidado na revisão e correção deste trabalho.

A todos aqueles e aquelas que, embora não tendo seus nomes citados, contribuíram de certa forma para a concretização dessa obra.

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos. A história da educação só existe a partir dessa dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa.

Antonio Nóvoa, História da Educação:
percurso de uma disciplina.

RESUMO

A presente Dissertação tem como objeto de estudo a Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA, hoje Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), localizada na cidade de Arapiraca, Estado de Alagoas, cuja história tem sido marcada por pequenos avanços, tensões e conflitos sociais. O objetivo deste estudo foi compreender a trajetória da Instituição, desde 1990 até 2006, considerando que o Ensino Superior no Brasil e, particularmente em Alagoas, é determinado pela lógica da dominação fortemente enraizada em sua formação histórica, sobretudo, pelas influências do modelo de universidade que aqui foi implantado, ocupando-se predominantemente na formação de profissionais para o Estado. Em sua construção foram buscadas respostas para uma questão central e que norteou esta investigação: como a FUNESA sendo uma instituição de educação superior com cerca de 40 anos de existência – dos quais quase 20 como ente **universidade**, mesmo assim apresentou tantos limites em, pelo menos, duas das três funções básicas de uma universidade moderna, a saber: na pesquisa e na extensão? Para responder essa pergunta foram importantes os estudos de Fernandes (1975), Cunha (1980, 1988 e 1989), Drèze & Debelle (1983), Fávero (1980,1990,2000 e 2006), Teixeira (1998), Charles & Verger (1996), Michel Foucault (1986), Verçosa (1997, 2006), Tavares & Verçosa (2006, 2007, 2008) e Ristoff (2006), porque, de forma nem sempre sutil, vão nos propondo, discutindo e interpretando a história do surgimento da educação superior no mundo, no Brasil e em Alagoas. Para tecer os fios dessa trajetória, lancei mão de uma variedade de procedimentos da pesquisa histórica, na perspectiva da História Social, tanto pela concepção da “cognoscibilidade do fenômeno histórico” em si, como pela influência exercida por intermédio dos historiadores dos *Annales*, que contribuíram para a ultrapassagem de uma visão estreita de História, até então considerada como conjunto de ações de homens notáveis do passado.

Palavras-Chave – Educação Superior em Alagoas, Reformas Educacionais, Universidade, Pesquisa e Extensão

RESUMEN

La presente disertación tiene como objeto de estudio a la *Fundação Universidade Estadual de Alagoas*- FUNESA, hoy *Universidade Estadual de Alagoas*, marcada por pequeños avances, tensiones y conflictos sociales. Tiene como objetivo comprender la trayectoria de la Institución, desde 1990 hasta 2006, considerando que la Enseñanza Superior en Brasil y, particularmente en Alagoas, tiene como determinación la lógica de la dominación fuertemente arraigada en su formación histórica, por las influencias del modelo de universidad que aquí fue implantada, ocupándose preponderantemente en la formación de profesionales para el Estado. En su construcción se buscó respuestas a una cuestión central y que dio inicio a esta investigación: siendo FUNESA una institución de educación superior alrededor de 40 años de existencia – de los cuales casi 20 como entre **universidad**, porque mismo así presentó tantos límites en, por lo menos, dos de las tres funciones básicas de una universidad moderna, a saber: ¿en la investigación y en la extensión? Para contestar tal pregunta fueron importantes los estudios de Fernandes (1975), Cunha (1980, 1988 y 1989): Drèze & Debelle (1983), Fávero (1980, 1990, 2000 y 2006), Teixeira (1998), Charles & Verger (1996), Michel Foucault (1986), Verçosa (1997, 2006)Tavares & Verçosa (2006, 2007, 2008) y Ristoff (2006) porque, de forma ni siempre sutil, siguen proponiéndonos, discutiendo e interpretando la historia del surgimiento de la educación superior en el mundo, en Brasil y en Alagoas. Para tejer los hilos de esa trayectoria, renuncié de una variedad de procedimientos de la investigación histórica, en la perspectiva de la Historia Social cómo po la influencia ejercida por medio de los historiadores de los Annales, que han contribuido a la superación de una visión estrecha de la historia, hasta ahora considerado como un conjunto de acciones de los grandes hombres del pasado.

Palabras–Llave: Educación Superior en Alagoas, Reformas educacionales, Universidad, Investigación y Extensión.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR - TECENDO OS FIOS DE UMA TRAJETÓRIA	24
CAPÍTULO 2 –O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM ALAGOAS (DE 1950 AOS DIAS ATUAIS)	56
CAPÍTULO 3 - A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - FUNESA	82
3.1 -. Quadro Econômico, Político e Social de Arapiraca	84
3.2 -. A Historiografia da Educação de Arapiraca	87
3.3 – A Memória Histórica do Ensino Superior em Arapiraca	91
3.4 - A Estadualização da FUNEC e sua transformação em FUNESA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	136
1. - Documental	136
2. - Bibliográfica	140
3 - Complementar	

INTRODUÇÃO

Como docente há mais de duas décadas na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) - que até 2006 denominou-se Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) -, e na qual atuei, inclusive, durante parte desse período, como gestora acadêmica, vinha me inquietando, desde quando na administração, a constatação da ausência de pesquisa e extensão naquela Instituição de Educação Superior (IES) como política permanente e regular, ainda que ela tivesse passado, a partir de 1990, de uma Faculdade isolada a ser, ao menos legalmente, um ente universitário¹.

Foi a partir desse **problema** que, pensando em ingressar no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PGE/CEDU/UFAL), delineei e me propus a desenvolver uma investigação cujo resultado se configurasse como uma Dissertação e que pudesse permitir a compreensão do fenômeno acima apenas genericamente esboçado, rastreando, sobretudo do ponto de vista histórico-cultural, os diferentes condicionantes dessa realidade, de caráter, sobretudo epistemológico, já que, seja por determinação legal, seja por necessidade institucional, a presença da pesquisa e da extensão como política institucionalizada num espaço universitário como o da FUNESA apresentava-se como essencial para o restabelecimento e fortalecimento de um clima pedagógico e científico, com base no qual a instituição, por exemplo, pudesse ser capaz de abrir mão de ser apenas consumidora e transmissora de informações, ainda que legitimadas por pesquisas desenvolvidas por outros centros acadêmicos, e passasse a ser também e, sobretudo, produtora de conhecimentos e disseminadora destes, cumprindo, no mínimo, com as determinações legais vigentes no Brasil, já quando de sua criação, para que uma IES se estabelecesse como universidade, promovendo, segundo o que se encontra consagrado há décadas no

¹ Tendo se originado da FUNEC, que era uma fundação de direito privado, ainda no início da década de 1970, a trajetória mais pormenorizada da FUNESA, desde seus primórdios, aparecerá, nesta dissertação, constando, por enquanto, as informações mais genéricas necessárias para situar o leitor que desconhece o dia-a-dia da Instituição e enquadrar a pesquisa cujos resultados são aqui apresentados.

país, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no espaço universitário.

Assim, o projeto que deu origem a este estudo foi inicialmente concebido e ajustado ao longo do curso de modo a problematizar e buscar respostas para um fato que, embora não original em Alagoas, conforme diz Verçosa (1995), referindo-se às primeiras décadas da UFAL e mesmo aos tempos da própria FUNESA, precisa ser analisado, seja nas suas origens, seja na sua trajetória, de modo a se conseguir explicações mais efetivas e ampliadas para a problemática acima delineada.

Este trabalho teve, pois, como objeto central de estudo a FUNESA, o que tornou indispensável uma análise de sua trajetória, incluindo a IES que lhe deu origem, sobretudo, nos aspectos históricos, sociopolíticos e culturais. Tem como objetivo compreender a trajetória do Ensino Superior na FUNESA, desde 1990 até 2006, considerando que o Ensino Superior no Brasil e, particularmente em Alagoas, é determinado pela lógica da dominação fortemente enraizada em sua formação histórica, sobretudo pelas influências do modelo de universidade que aqui foi implantado, ocupando-se, predominantemente, na formação de profissionais para o Estado.

A partir desse objetivo central emergiu a seguinte questão que norteou esta investigação: como a FUNESA, sendo uma instituição de educação superior com cerca de 36 anos de existência – dos quais quase 16 como ente **universidade** -, mesmo assim apresentou tantos limites em, pelo menos, duas das três funções básicas de uma universidade moderna, a saber: na pesquisa e na extensão?

Em decorrência desta questão geradora, preliminarmente, foram formuladas outras questões que me ajudaram nesta investigação, tais como:

- Que fenômenos aconteceram na FUNESA que deram à Instituição a configuração de uma organização educacional voltada quase que exclusivamente ao ensino e, nesse campo, especificamente de formação de professores?

- Em que medida as políticas de fomento à pesquisa e à extensão em âmbito nacional, regional e local durante a existência da FUNESA conseguiram intervir na conformação acadêmica desta instituição, atribuindo-lhe ou não uma identidade de natureza universitária?

- Que bases constitutivas de uma identidade universitária legou a FUNESA à IES que veio a resultar de sua transformação – no caso a UNEAL, que

parece apontar para o desenho de um perfil universitário nos termos da CF de 1988 e da LDBEN 1996?

- Como superar a crise marcada pela baixa produção científica e extensionista apresentada pela FUNESA?

- Usando de uma licença de linguagem: como explicar o fenômeno que parece ter caracterizado a trajetória da FUNESA e que Verçosa, em suas falas, costuma chamar de “*síndrome denorex*”, em alusão a um famoso xampu sobre o qual a propaganda dizia que “*tinha nome de remédio, jeito de remédio, cheiro de remédio, mas não era remédio*”, querendo com isso dizer que a FUNESA “*tinha nome de universidade, aparência de universidade, algumas normas próprias de uma universidade, mas não era efetivamente uma universidade*”?

- Não estaria, em suma, a explicação de base para tais fenômenos, para além da dinâmica interna da IES, da conjuntura política em que ela nasceu e existiu, mas, por isso e para além disso, sobretudo na forma como se estrutura a sociedade em que nasceu e se desenvolveram as ações acadêmicas da FUNESA?

Na tentativa de construir um cenário compreensivo sobre esse conjunto de questões, vários autores foram alvos desse estudo, conforme descritos na página 16 (desta dissertação), sobre concepções de universidade, princípios e contextos nos quais esteve assentada a instituição investigada, dos quais destaco Verçosa, e Verçosa e Tavares que nos ajudaram a interrogar sobre as perspectivas que se apresentavam para a FUNESA desenvolver um trabalho científico que, além do ensino, desse conta das múltiplas funções que lhes eram atribuídas pela própria legislação educacional, sobretudo com relação à pesquisa e à extensão, frente às reais condições socioculturais e administrativas para sua existência. Além desses, vou me pautar aqui em três referências cujos horizontes de teorização me auxiliaram no aprofundamento destas questões e na reconstrução da história desta instituição.

Em primeira mão, faço uma análise da universidade como patrimônio histórico e, portanto, como uma instituição que precisa ser preservada e lembrada. Dentro dessa perspectiva, a memória histórica tem um papel importante. De fato, o tratamento dado a FUNESA não se limita apenas a sua preservação material, mas também retomar aspectos importantes de sua trajetória, sobretudo, do período da estadualização até sua transformação em “ ente universidade”. A memória neste

sentido faz parte da reconstrução dessa história, no sentido dado por Le Goff, principalmente a partir da década de 1980 quando a historiografia passou a preocupar-se cada vez mais com o uso da memória e da contribuição que ela poderia representar para a compreensão do passado. Assim, Le Goff relata:

A história dita “nova”, que se esforça por criar uma história científica a partir da memória coletiva, pode ser interpretada como “uma revolução da memória” fazendo cumprir uma “rotação” em torno de alguns eixos fundamentais: “uma problemática abertamente contemporânea[...] e uma iniciativa decididamente retrospectiva”, “a renúncia de uma temporalidade linear” em proveito, dos tempos vividos múltiplos “nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo”(lingüística, demografia, economia, biologia, cultura).(LE GOFF,2003,p. 467)

É bem verdade que a história fermenta a partir do estudo dos “lugares” da memória coletiva, lugares topográficos (arquivos, bibliotecas); lugares simbólicos(as comemorações, os aniversários); lugares funcionais (como os manuais, as autobiografias, as associações), estes, segundo o autor, têm a sua história. Mas a história que aqui quero enfatizar é a história de onde reside os verdadeiros lugares da história,

“aqueles onde se devem procurar não na sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: “Estados, meios sociais e políticos comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória” (op.cit, p. 467)

Não obstante a sua difícil trajetória, a FUNESA apresentava uma prática acadêmico-científica realizada por seus professores, funcionários e alunos, que merece ser resgatada para que se possa recuperar ou reconstruir as histórias que permaneceram silenciadas em nossa própria memória e na memória daqueles que lutaram para que a instituição pudesse avançar na compreensão de uma concepção de universidade que ultrapassasse a visão unilateral de ensino e passasse a exercer as demais funções: pesquisa e extensão, nos moldes da CF/68 e da LDB lei nº 9394/96.

Embora a FUNESA tenha sua origem bem mais atrás no tempo, já que teve seu nascedouro na Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), concentrarei meus estudos a partir do ano de 1990, quando esta instituição foi transformada, por um ato legal unilateral do então Governador do Estado. Este ato veio ao encontro da demanda da comunidade acadêmica e da sociedade onde se encontrava inserida a FUNEC – de Arapiraca, sobretudo -, em Fundação Pública Estadual com o nome de FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (FUNESA), vindo esta, mais tarde, a ser transformada em Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, por meio de avaliação externa e credenciamento do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, como ente “universidade” instituído, de conformidade com os atos regulatórios em vigor, em fins do ano de 2006, quando foram institucionalizadas, inclusive, as prerrogativas de uma gestão democrática de uma IES pública, que era letra morta desde sua transformação em FUNESA.

Com isso, o papel da instituição constituída como ente universitário, sobretudo no que diz respeito à integração entre o ensino e a pesquisa, próprios do desenvolvimento tecnológico e científico do mundo moderno, tem sido constantemente analisado e questionado.

As discussões sobre a problemática da educação superior nacional e regional vêm sendo balizadas por importantes mudanças e já se encontram com uma significativa produção científica, gerada por docentes, discentes, pesquisadores de graduação e pós-graduação, a partir de livros, periódicos, monografias, artigos, dissertações e teses sobre temas relevantes da educação superior capaz de operar criticamente e gerar pluralidade de pensamentos no trato das questões que envolvem o ensino superior no Brasil e em Alagoas e a relação, sobretudo, entre o ensino e as demais atividades acadêmicas.

Sabe-se que, pelos dados de sua História, a FUNESA teve sua trajetória em meio a várias vicissitudes políticas, sociais e econômicas mundiais, nacionais e locais. A dialética entre a crise estrutural de modo de produção capitalista e o impacto das políticas neoliberais dos anos de 1980-1990 parece ser o fundamento último das reformas do Estado com profundas reflexões na sociedade alagoana e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento do ensino superior nesta Instituição.

Nesse contexto, a sociedade alagoana, que havia sido afetada pelas turbulências da desregulamentação do setor sucroalcooleiro, com a extinção do IAA, entra na década de 1990 – que é quando passa a existir a FUNESA - com grandes formulações e propostas para as universidades, desenvolvendo-se um intenso debate sobre os destinos do ensino superior.

A nova ordem acadêmica assumida pela FUNEC em 1990, já que foi neste ano que a antiga Fundação Educacional do Agreste Alagoano- FUNEC foi estadualizada, constituindo-se em Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA, coincidiu com a consolidação de uma nova ordem mundial - a chamada globalização e com as grandes mudanças nas políticas educacionais influenciadas pelo Banco Mundial, que segundo documentos oficiais, apontava a urgência de nova reforma que garantisse racionalidade e eficiência no setor educacional. Nesse contexto, ressalta-se a ineficiência da universidade pública no que diz respeito à sua inadequação ao mercado de trabalho. Nestas bases, os anos de 1990 ficaram marcados, para a FUNESA nascente, como aqueles em que se aprofundou o processo das prescrições do mercado sugeridas pelos organismos multilaterais, a proposta de uma maior qualificação para o trabalho, seguida de outras tentativas de alinhamento entre escola, empresa e mercado.

Essas recomendações se difundiram aqui no Brasil, tomando rumos diferenciados, aqui e ali sendo acatados, ou adaptados pelas políticas de educação nacionais, regionais e locais. Neste particular, parece haver necessidade de alguns cuidados na análise de políticas sociais, como é o caso da educação -, devendo, para isso, uma análise criteriosa das políticas sociais, levar em conta não somente a dinâmica do capital, mas também os complexos processos sociais que com ele se confrontam e se contradizem num dado momento histórico. Assim, talvez seja possível afirmar que as fragilidades acadêmicas da FUNESA, no que diz respeito a sua baixa produção científica, podem não ser mais do que uma das expressões do estado de “instabilidade” da sociedade brasileira, em especial, alagoana, resultante do caráter fragmentário de nossa formação social e de nossa legislação educacional, em que se espriavam divergências de interesses e de ideias, ligadas às diferenças econômicas e culturais das diferentes classes sociais. Isso nos ajudaria, inclusive, a compreender que, ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de

formação técnica e comportamental adequadas à produção e reprodução de formas particulares de organização do trabalho e da vida. A partir dessas elaborações, cada vez mais se configura um senso crítico em torno do ensino superior da FUNESA, potencializado por seus cursos de qualificação profissional que começariam a ser vistos como instrumentos importantes da estratégia da administração pública estadual, a exemplo do que acontecia com a administração pública das escolas de educação básica espalhadas pelos rincões de Alagoas. Daqui já se poderia concluir pela inexistência de demandas históricas para o avanço em pesquisas científicas, o que teria feito com que a FUNESA permanecesse presa à formação e à qualificação profissional, herança do sistema colonial e da organização administrativa de tipo francês que separava o ensino da pesquisa, configurando uma universidade operacional com características opostas a uma universidade moderna. Esse tipo de universidade, na compreensão de Chauí,

não forma nem cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a administração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos sem condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 1999, p. 22)

Por isso, minhas argumentações estarão relacionadas a uma questão já levantada por Verçosa (2006) para o estudo da UFAL e que considero central também para esta pesquisa: diferentemente de como costuma afirmar o senso comum, a crise da produtividade científica da FUNESA, em vez de ter sido uma simples expressão da vontade de seus integrantes, resultou da forma como a instituição foi criada e se relacionou com a sociedade que lhe deu origem e a mantém. Com essa concepção, é possível afirmar que as fragilidades acadêmicas que perpassaram as políticas públicas de formação de professores neste período de quase 20 anos de ente universidade da antiga FUNEC, visavam consolidar uma preocupação ainda marcante com a preparação de mão-de-obra voltada para o mercado de trabalho educacional.

Com base nessas considerações e no intuito de dar conta da problemática levantada sobre a FUNESA, que tem a ver com sua produtividade acadêmica, considerada, sobretudo, no que diz respeito à existência de pesquisa institucionalizada, busquei preliminarmente, como fontes de estudo, face aos

problemas de pesquisa por mim levantados, trabalhos que já se fizeram clássicos na área, juntamente com anais de congressos e outros estudos relativos, sobretudo, à história da universidade, focalizando toda atenção possível nas produções relativas ao eixo temático de minha dissertação.

Assim, estudos como os de Fernandes (1975), Cunha (1980, 1988 e 1989): Chauí (1999,2001), Drèze & Debelle (1983), Fávero (1980,1990, 2000 e 2006), Teixeira (1998), Charles & Verger (1996), Michel Foucault (1986), bem como de Verçosa (1997, 2006), Tavares & Verçosa (2006, 2007, 2008), Ristoff (2006) e Farias(2007) que, de forma nem sempre sutil, vão nos propondo, discutindo e interpretando a história do surgimento da educação superior no Brasil e em Alagoas, indicam que os processos vividos pela Educação Superior permitem o encaminhamento de investigação destas e de outras questões, ao tempo em que vão tentando explicitar suas fragilidades no campo acadêmico, foram as bases teóricas fundamentais para o desenvolvimento deste meu estudo.

Esses autores não apenas esclarecem a crise atual da educação e das universidades, como Entrecruzam suas perspectivas, por estarem abertos à historicidade, aos acontecimentos, à cultura e à reflexão ético-política, associadas a uma crítica social que, expressam o desejo infinito do homem de encontrar explicações para os fenômenos e dar sentido ao ser e estar no mundo.

Mas, não somente eles podem contribuir para a construção desse estudo: considerando a sua perspectiva interdisciplinar, como foi também importante, para o intercruzamento das idéias e o estabelecimento das bases deste estudo, o diálogo com outros estudiosos, mais claramente referidos ao campo da história e da sociologia , tais como: Lucien Fèbvre (1949), Marc Bloch(2001), Burke (1991, 2002), Maurice Halbwachs (1990) e Le Goff (2003), entre outros, que vão configurar suas influências teóricas e metodológicas nas sustentações de meus argumentos e construções textuais.

Pela sua natureza plural, nesta investigação, lancei mão de uma variedade de procedimentos da pesquisa histórica, na perspectiva da História Social, não somente pela concepção da “cognoscibilidade do fenômeno histórico” em si, como também pela indispensável incorporação interdisciplinar. A interdisciplinaridade, obviamente, pressupõe a interação entre as diversas disciplinas acadêmicas, sobretudo a filosofia, que aqui passa a ser entendida como

aquela que nos remete à reflexão filosófica sobre o conhecimento histórico e que, a partir dos estudos de Berr, os historiadores dos *Annales* procuram dar conta de duas questões correlatas: a interrelação entre as diversas disciplinas e a busca de uma história total. E não somente Berr, outros escritores trouxeram suas influências à disciplina histórica exercida sobre a escola dos *Annales*, a exemplo de Henri Walon e Charles Blondel que imprimiram nos *annalistas* uma preocupação com os aspectos psicológicos envolvidos na sociedade do passado; Paul Vidal La Blache, na tentativa de superar o determinismo geográfico propõe um estudo da relação das sociedades humanas com o meio, de forma que a geografia figurou como elemento importante na produção historiográfica dos *annalistas*, em especial os da segunda geração, dos quais tem destaque o nome de Fernando Braudel. Outras influências externas foram também acolhidas, como as de Lévi- Bruhl, com o conceito de mentalidade, a do sociólogo Émile Durkheim que, enfatizando a primazia do social sobre o individual, contribuiu para a ultrapassagem de uma visão estreita de História, até então considerada como conjunto de ações de homens notáveis do passado.

Sabe-se que a História Social surgiu quando historiadores do início do século XX -, principalmente franceses, reunidos em torno de uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale* fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, a qual após receber outros nomes, finalmente ficou conhecida como *Escola dos Annales*² -, se opuseram ao tipo de história que fazia a *Escola Metódica* – chamada de “história positivista” - que considerava os documentos oficiais como únicos e verdadeiros e a história como uma narrativa cronologicamente apresentada dos fatos extraídos daqueles documentos. A expressão “História Social” emergiu, assim, traduzindo novas formas de pensar em História, de modo a que estas estejam abertas às problemáticas e às metodologias existentes em outras ciências sociais, configurando o fenômeno genericamente conhecido como interdisciplinaridade. Daí por que este trabalho aqui apresentado demandou uma ampliação da minha visão,

² Essa denominação, que dá origem ao que ficou, também, genericamente conhecido como “Nova História” (ou *Nouvelle Histoire*, em francês), vem da revista criada por um pequeno grupo de estudiosos franceses, à frente Lucien Fèbvre e Marc Bloch, a qual primeiro se chamou *Annales d'histoire économique et sociale* (1929-39), depois *Annales d'histoire sociale* (1939-42), em seguida *Mélanges d'histoire social* (1942-44) e, finalmente, *Annales: économies, sociétés, civilisations* (1946) (Cf. BURKE, 1991, p. 11).

por meio de um alargamento do universo bibliográfico ao qual estava habituada quando tratava do fenômeno educativo.

Com base nas reflexões e leituras que me propiciaram várias disciplinas do curso – sobretudo as disciplinas mais diretamente vinculadas à pesquisa e ao universo historiográfico da educação -, busquei apropriar-me, tanto de documentos oficiais da Instituição, tais como: atas de reuniões, leis, resoluções, portarias para interpretação e análise de seus conteúdos, quanto me utilizei de procedimentos da pesquisa histórica que vêm ampliando e enriquecendo o trato com o conteúdo e as novas concepções de documento.

Nesse particular, contei com a contribuição de historiadores filiados aos *Annales*, sobretudo de sua primeira geração, Fèbvre, por exemplo, que foi um dos fundadores da *Escola dos Annales* consegue nos dar tranquilidade ao dizer que

A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...] Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos, e análises de espada de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser. (FÉBVRE, 1949, p. 428).

Mas não somente estes, Burke (1991, 2002), Maurice Halbwachs (1990), Pierre Nora () e Le Goff (2003) ajudaram-me a compreender o valor da Memória, Fontes e a importância da relação destas com a História na reconstrução da história da FUNESA. Também a minha memória serviu de fonte para trazer para o presente fatos corridos na instituição, onde não existe mais documentos escritos que possam preservar alguns dados importantes da instituição, e que somente as lembranças desse passado vivido poderão manter acesas, as chamas ardentes dessa história, através de narrativas.

A partir daí percebi que a história da FUNESA poderia ser apreendida em seus meandros com os poucos documentos históricos, tais como: atas de reuniões, decretos presidenciais e governamentais, resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE e do Conselho Estadual de Alagoas – CEE-AL, Propostas

Pedagógicas de Cursos- PPC e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, antes tidos como os únicos existentes – porque oficiais e, assim, consagrados pela história tradicional -, mas também com aqueles que inexistem do ponto de vista oficial, como atas de resultados finais de alunos dos diferentes cursos da IES, relação de matrícula, leis e resoluções de criação e reconhecimento de alguns cursos, Folders e relatórios de eventos e etc, principalmente do período de sua estadualização em 1990 até o final da década em 2000, rompendo, desse modo, com a ideia que leva o historiador tradicionalista a imaginar que para cada momento histórico há um tipo de documento especializado correspondente. Esses documentos foram analisados de forma a apresentar evidências ou não da relação da universidade com a sociedade local, e no seu interior, com as fragilidades acadêmicas que lhe são peculiares

Os meus estudos teóricos e muitas das discussões de aula e de eventos sobre a historiografia de que participei ao longo desses últimos dois anos levaram-me a concluir que o postulado positivista é, no mínimo, uma ilusão. E ninguém melhor do que Marc Bloch para corroborar essa minha posição. Diz ele que:

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso... Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que, sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas têm pelo mesmo tanto para lhe dizer quanto muitos escritos (BLOCH, 2001, p.80).

Esse tratamento dado à pesquisa historiográfica requereu, evidentemente, ampliação da memória histórica em direção a uma teorização que lhe fosse própria. Por isso, na qualidade de protagonista desta história, o que muito me orgulha, tive que recorrer à memória e trazer para este trabalho lembranças dos quase 30 anos de experiências na instituição, importantes, e que poderiam, em bem pouco tempo, entrar no esquecimento. Para isso, apropriei-me das contribuições de Maurice Halbwachs (1990), que sugere que as lembranças da vivência em grupo podem ser construídas ou simuladas. Isto significava que, de alguma forma, podia eu criar representações do passado, com base, inclusive, na percepção de outras pessoas, tanto quanto no que se imagina ter acontecido, ou pela visualização de representações de uma memória histórica. Mas, como, afinal, a lembrança, para Halbwachs, “é uma imagem engajada em outras imagens, uma

imagem genérica reportada ao passado”(1990, p.73),Assim, ao considerar a relação entre memória e história, mesmo referindo-se ao tempo passado, assinala que elas não devem ser confundidas,por isso, procurei tomar minhas precauções para que as marcas da memória não viessem mascarar o meu intento de aproximação, tanto quanto possível, do real. Para tanto, preocupei-me em ter sempre presente o que diz o nosso autor no sentido de que a diferença entre as duas palavras - memória e história - poderia ser assim sintetizada: a memória coletiva ou social retém do passado somente aquilo que ainda está vivo na consciência do grupo, física ou afetivamente; ao contrário, sua concepção de história é a compilação de fatos que apoiam o maior espaço na memória dos homens, e começa justamente onde a memória acaba. A partir do momento em que o grupo desaparece, a única forma de salvar as lembranças é fixá-las por escrito por meio da narrativa (1990, p. 80-81).Daí pode-se dizer que **“memória é uma entidade coletiva”**.

O historiador Pierre Nora (1993) parece concordar com a concepção de Halbwachs ao propor, também, uma aproximação entre História e Memória. Para ele, memória tornou-se objeto da história, sendo por esta filtrada, o que impede o estabelecimento de diferenças entre a memória coletiva e a memória histórica. Se a memória já não existe é porque tudo aquilo que se considera memória é, para Nora, história. Com isso, Nora acaba por retomar parte do pensamento de Halbwachs, acerca das relações entre história e memória, quando este diz que “a história começa somente do ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social (HALBWACHS, 1990, p.80).

Nesta leitura comparativa, a relação que se estabelece entre história e memória chama-nos atenção para duas formas aproximadas de entendimento sobre esse assunto, como as de Halbwachs (1990) e Nora (1993). A partir de suas formulações, pude entender que a memória tem um lugar social, anônimo, afetivo que permanece no tempo, renovando-se. É ainda inconsciente de suas deformações e vulnerável a todas as manipulações, sendo o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra a condição primeira para que ela exista. A história, por ser a reconstrução do passado, é sempre problemática e incompleta do que não mais existe. Por isso, é considerada uma operação intelectual, fruto do pensamento crítico, e de uma concepção científica da historiografia, estando, portanto, a história

e a memória muito mais próximas do que aparentemente se apresentam. Ambas evocam o mesmo tempo – o passado e possuem um desejo comum- combater o esquecimento. Contudo, apesar destas aproximações, memória e história não se confundem, como já foi exposto anteriormente, a memória é um processo vivido conduzido por grupos vivos, em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. É de natureza, plural e individualizada, a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história, é escrita e impessoal “ só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas.[...] a história só conhece o relativo”(NORA, 1993,p.09). Na história se tem a impressão de que, de um período a outro, tudo é renovado.

É, pois, dentro dessa perspectiva ampliada de história que analiso a trajetória da FUNESA, partindo do contexto socioeconômico, político e social de Arapiraca e das relações desta com as outras instituições, e considerando as determinações da sociedade local, debruço-me sobre estudos desta cidade. Nesse movimento, tentei fazer uma aproximação entre a história e a memória, embora não se trate de historicizar memórias que já deixaram de existir, e sim, trazer à superfície memórias “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” e que “afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p. 3-15).

Portanto, objetiva-se empreender **estudos sobre, o** Campus de Arapiraca. Essa opção mais específica se deve a dois elementos-chave: primeiro, porque, sendo a IES multicampi, seria impossível dar conta do estudo fazendo a abordagem de campo nas quatro unidades da instituição espalhadas por todas as mesorregiões de Alagoas quando ela era FUNESA; segundo porque, sendo o Campus de Arapiraca aquele em que se situava a sede da FUNESA e o que deu origem aos demais, nele temos a referência permanente, além de estar situado no mesmo espaço físico da sede de toda a universidade. Ademais, a opção por estudar apenas um campus permitiu um maior aprofundamento do meu estudo desta Instituição nas suas práticas, nos processos de gestão superior e nas suas relações com a sociedade onde desenvolve suas atividades.

Para o enfoque interpretativo - que representa a espinha dorsal desse trabalho -, tendo em vista que todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação, impõe-se assinalar,

desde já, que, inevitavelmente, a realidade investigada esteve condicionada, em certa medida, pela situação da investigação, agindo e reagindo enquanto se investigava, sendo este um risco que não hesitei em incorrer, o que penso ter sido minimizado pelos estudos exploratórios que fiz antes de realizar a pesquisa propriamente dita.

Por que um estudo da FUNESA e não da IES no seu todo, desde a FUNEC até a UNEAL que foi a universidade que resultou da FUNESA? Devido, antes de tudo, ao enfoque teórico que tomo por premissa e que se assenta no fato de que toda instituição educacional é moldada na atualidade, antes de mais nada, pela trajetória histórica e pela cultura que se molda e se conforma na instituição que lhe dá origem. Se o meu intento é, em última instância, entender as limitações da UNEAL, sem o estudo da FUNESA essa tarefa pareceu-me impossível. Além do mais, o foco na FUNESA e, num certo sentido, também na FUNEC, foi resultado dos limites de tempo de que dispunha para este estudo e a cautela de não me perder na imensidão de fatos ocorridos do seu início até a atualidade.

Vendo a IES por esse prisma e por conta das referências até aqui sumariamente explicitadas, **esta Dissertação está organizada em três partes** convergentes e complementares, a saber: **A primeira parte** consta de uma **Introdução** – que tratou de apresentar o **problema, objetivos, justificativa e metodologia**; **a segunda parte** está estruturada **com três capítulos**, a saber: **o primeiro capítulo**, denominado **A HISTÓRIADO ENSINO SUPERIOR, TRAÇANDO OS FIOS DE UMA TRAJETÓRIA**- traz na sua essência um conjunto de reflexões sobre a concepção de Universidade enquanto instituição educativa de natureza histórico-social, e que por isso encontra-se imbricada na cultura e na história da sociedade da qual faz parte, considerando o ponto a que chegamos a partir dos movimentos de conflito e contestação em vários países e reformas voltadas para a configuração dos modelos de universidade, principalmente sobre aqueles , que se destacaram no plano histórico, onde há uma revisão dos modelos clássicos; discute conceitos de cultura, pesquisa e extensão, depois, adentrando-se no plano das novas modalidades de ensino superior, apresentamos modelos institucionais que ao longo dos tempos e em diferentes graus e espaços adquiriram características singulares, de forma que possamos encaminhá-las à reflexão e ao diálogo, diante de novas transformações sociais, culturais e econômicas e de novas estruturas e

experiências vivenciadas pela FUNESA e por outras IES do nosso Brasil que nasceram e renasceram da ordem imposta pelos organismos internacionais e pela Crise Fiscal do Estado nas décadas de 1980 e 1990 do século passado.

O segundo capítulo - intitulado **O Ensino Superior no Brasil e em Alagoas** traz um outro complexo de considerações, tratando especificamente do Ensino Superior **no Brasil e em Alagoas**, especialmente quanto à sua história e às implicações sociais, dando ênfase às configurações da educação brasileira e alagoana, ao menos de 1950 até os tempos recentes. Tem por objetivo mostrar a criação da instituição universitária no País e em Alagoas, enquanto processo tardio, mas de grande significação para o crescimento e desenvolvimento cultural de uma nação; e **o terceiro e último capítulo**, tem como título - **A TRAJETÓRIA DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - FUNESA**. Porque indispensável, um rastreamento da Educação Superior que se empreendeu nesta instituição, focalizando toda atenção possível na forma de constituição, na gestão e, evidentemente, na IES que lhe deu origem e que foi sua semente -, no contexto da situação em que se estabeleceu a educação superior no Estado pós UFAL, em confronto com o processo mais recente de mudanças a que as IES estaduais de Alagoas – dentre elas a FUNESA - foram submetidas pela ação do governo e pelas políticas de educação superior, levantando-se os modos como a conjuntura, a par da estrutura econômica, socio-cultural e política interferiu na vida da IES aqui em estudo, dando-lhe, segundo penso, a feição acadêmica que ela insistiu – e parece ainda insistir - em apresentar, no que pesem as alterações institucionais por que tem passado, até a sua reinstauração como UNEAL.

Para o fechamento do trabalho são tecidas algumas “**Considerações Finais**” que indicarão o possível rumo que a prática de “ensino, pesquisa e extensão” empreendida pela nova IES que substituiu a FUNESA poderá assumir, abrindo, assim, veredas a serem trilhadas por novas pesquisas em busca de novas respostas para a realidade universitária alagoana.

CAPÍTULO 1

A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR - TECENDO OS FIOS DE UMA TRAJETÓRIA

Neste capítulo busca-se analisar a trajetória do Ensino superior, a partir da época denominada pós - “Estado Novo” até a década de 1990 e início da primeira década do século XXI, explicitando as principais políticas públicas adotadas. Nesse sentido, faz-se uma reflexão sobre as reformas educacionais e o processo de democratização do ensino superior, iniciada em 1946, quando foi promulgada a Constituição de 1946, durante o governo Dutra, para depois ater-se à história do surgimento da universidade, enfatizando-se os modelos europeus que, disseminados no Brasil, foram adquirindo formas próprias e traços singulares, mesmo que ainda carreguem, no seu bojo, marcas da universidade medieval. Defender a ideia de universidade se justifica por duas razões básicas: a primeira porque nos remete àquela que, vindo responder às exigências do desenvolvimento científico, tornou-se universidade moderna, assumido pelo sistema de educação alemão, que significou a primeira grande revolução na concepção de universidade. A segunda porque nos leva também àquelas que, tomando consciência das necessidades sociais e culturais, orientaram uma organização universitária que o Brasil convencionou chamá-la de “universidade funcional” e que neste século XXI vem exigindo grandes transformações nos sistemas universitários

Essa instituição constitui-se num instrumento de emancipação humana e transformação dessa sociedade. A Constituição de 1946 fundamentava-se nos ideais de igualdade, liberdade e solidariedade humanas e ainda declarava a educação como direito de todos. Atribuía competências para a União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, de forma que em toda sua conjuntura, ela

propiciou algumas mudanças nos meios de ascensão social. Por isso, faz-se necessário uma retomada histórica enfatizando as reformas educacionais em direção à democratização.

Convém destacar que nesta época ocorre a federalização de muitas universidades estaduais, com exceção da USP, que permaneceu estadual. Nisto pode-se dizer que a “federalização” foi responsável pelo crescimento do ensino superior gratuito e pela criação de universidades federais no País. Entretanto, é na universidade de Brasília (UnB), onde Darcy Ribeiro concretiza seu projeto de universidade como instituição de pesquisa e centro cultural. Essa universidade voltava-se para o atendimento à necessidade de formar para a burocracia governamental de especialistas qualificados, destinada para servir de modelo, dada a sua abrangência em diversas áreas do conhecimento, e poder influenciar outras universidades do Brasil.

Ao lado da federalização das universidades estaduais, outras medidas foram favoráveis à expansão do ensino médio, tais como: equivalência dos cursos profissionais e secundários, que foram mais tarde ampliados pela LDB de 1961. Essa expansão possibilitou crescimento da demanda do ensino superior. Não obstante os maltratos da Ditadura Militar de 1964, neste período, educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Gilberto Freire, entre outros muito contribuíram para a construção da reforma de 1968.

Após 1950, com o sistema de burocracias públicas e privadas, os diplomas escolares passam a constituir critério para posse de cargo, sendo os cursos superiores considerados por Stephanou e Bastos(2005, p. 312) como “estratégias de ascensão social”. Por outro lado, observa-se que grandes mudanças da sociedade contemporânea decorrem, também e, sobretudo, de aceleradas transformações técnico-científicas. Assim, o avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), a necessidade de qualificar e requalificar os trabalhadores, a globalização dos mercados, a produção flexível, a centralidade do conhecimento e da educação foram desencadeados por estas transformações. Neste sentido, parece ficar evidente que a ciência e tecnologia passariam a exercer o papel de força produtiva.

O fato é que essa nova configuração estrutural trouxe novas exigências para o setor educacional, principalmente a partir dos anos de 1980, quando o Brasil definiu a crise de Estado iniciada nos anos 1970, que culminou com a hiperinflação, custo de vida e alta taxa de juro, dentre outros reflexos da política econômica exigindo do Estado amplas reformas, no campo econômico e no político, por meio da mobilização popular, contribuindo para a conscientização das massas que deveria ser consolidada pelo ajuste fiscal do Estado brasileiro e a existência no país de um serviço público moderno e profissionais qualificados, para o atendimento à sociedade.

Essa mobilização popular nos quadros da Constituição de 1946, era reforçada e aprofundada por lutas econômicas desencadeadas pela inflação, constituiu-se daí uma relação dialética entre inflação e democracia na forma diretamente proporcional; quanto mais se elevavam os preços, tanto mais crescia e se efetivava a participação popular no processo político, produzindo um movimento denominado de “Reformas de Base”(inclusive da universidade), que exigia mudanças estruturais dos diversos setores da sociedade e ainda colocava em xeque o capitalismo(CUNHA, 1989, p. 40)

Nos anos 1960, a dinâmica das IES acompanhava o clima político e econômico do país, cuja demanda já apontava para uma concepção moderna, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4 024, de 1961, facultava a realização da pesquisa e facilitava a disseminação de escolas isoladas, sem que houvesse estímulo para o processo de investigação científica.

Com o golpe Militar de 1964, o poder adotou uma política econômica “nacionalista” onde se enfatizavam conceitos de prioridades do país, coube a educação modernizar-se dentro do que Frigoto (1994) definiu como Teoria do Capital Humano, elaborada por Schultz na década de 1950, ao considerar que o investimento na educação e aperfeiçoamento pessoal de funcionários provoca um aumento significativo de produtividade. Nesta direção, qualquer IES tinha o papel de produzir cérebros pensantes e a tecnologia que o país precisava, bastava fornecer-lhe recursos que possibilitassem o exercício adequado de atividades acadêmicas ligadas ao ensino e à pesquisa. Essa reforma está expressa na Lei 5.540/68, que declara a intenção de homogeneizar o conjunto das IES, por meio das carreiras, como regra em universidade (escolas isoladas seriam exceção), e pelos princípios

modernos de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e universalidade do conhecimento.

Às IES foram postas duas políticas bastante distintas: a política de expansão (com ampla liberdade de atuação para o setor privado, fez da educação superior um excelente negócio, e a política de modernização, com implementação da pesquisa e da pós- graduação (apenas em áreas consideradas prioritárias pelos militares).

A política de expansão foi marcada pela facilitação do acesso ao ensino superior, sobretudo, pela iniciativa privada, que recebeu verbas públicas para criação de escolas superiores isoladas. Dessa forma, o MEC através do CFE, contrariava a regra estabelecida pela reforma de que o ensino deveria ser realizado excepcionalmente em escolas isoladas, também não se cumpriu a determinação de abrir vagas nas regiões mais carentes, conforme se pode observar na tabela nº 02, o que contribuiria para o desenvolvimento socioeconômico do país, por meio de abertura de vagas nas regiões mais carentes. O incentivo à pesquisa contou com o apoio de agências financiadoras governamentais como a CAPES, por exemplo, mesmo assim atingindo a um número bem pequeno e em centros já estabelecidos. A maioria das IES continuou se dedicando exclusivamente ao ensino. Assim, o ensino superior atuou no cenário histórico social do Brasil e se estruturou a partir de uma complexa situação de dependência.

A chamada modernização, que foi traduzida pelo aumento de eficiência da administração pública, ao visar o fortalecimento dos serviços públicos, pelo processo de descentralização, veio também a refletir-se na reestruturação do sistema de educação superior. Essa modernização empreendida pela reforma universitária de 1968 colocava as IES a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho visando o capital monopolista e, do outro, a crescente demanda de ensino superior pelos jovens das classes médias. Essa modernização na análise de Cunha (1989, p.12) “não era tão nítida, mascarada que estava pelo populismo, pelo nacionalismo e pelo desenvolvimentismo, todos a borrar os traços ainda confusos desses processos”. Essa imbricação entre a política socioeconômica e a política educacional é bem visível na exposição de motivos da Lei 5 540/68 – Lei de Reforma da Educação Superior quando declara ser essa Reforma uma das

principais metas de racionalização da universidade que, segundo o modelo empresarial, deveria dar-lhe maior eficiência e produtividade.

É no ritmo histórico dessas contradições que o Brasil descobre que a “modernidade” e o “nacionalismo” não bastam para imprimir o máximo de eficácia a uma instituição de nível superior que historicamente se ajustou aos requisitos do poder de uma estratificação social própria da oligarquia. Os resultados dessa “expansão” e da “modernização” na metade da década de 1970 evidenciavam grande heterogeneidade- algumas(poucas) dedicavam-se à pesquisa (tornando-se centros de excelência) e outras ao ensino, e, em muitos casos, de qualidade duvidosa. Devido a falta de condições materiais e humanas para atendimento às peculiaridades regionais e nacionais, diversas tentativas de modernização fracassaram. Estes fatos, aliados à crise do Estado, afetaram os investimentos em pesquisa do governo Militar, de forma que as IES deixaram de ser centrais nas discussões sobre as diretrizes nacionais.

Neste período, a globalização do capitalismo deu início à passagem do modelo de Estado intervencionista para o neoliberal, que atuou como regulador do mercado e promotor da competitividade. No Brasil, esta década chegou com forte recessão dado ao agravamento da crise do petróleo, inflação, o pagamento da dívida externa e, por ser início de um processo de democratização política do país. Na educação superior, as marcas da recessão puderam ser sentidas através de cortes de recursos que mais parecia ao Estado um gasto difícil de justificar no seio da sociedade.

Essas reformas educacionais, orientadas pelos ideais neoliberais, recusaram abordar as contradições do sistema existente, em nome legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares, além de rejeitar, sem uma análise criteriosa, a possibilidade de ter um sistema de oposição, acabam por eternizar o sistema capitalista.

Convém atentar para o fato de que a história social do ensino superior pós-ditadura militar é resultante de sucessivas articulações por meio de quais a sociedade através de suas expressões de desigualdades e diversidade, configuraram uma IES que já é participante da configuração da mesma sociedade que legitima sua ação com maior ou menor grau de abrangência e complexidade. A década de 1980, embora possa ser considerada a maior parte de seu tempo, uma

“Era do Estado” no sentido atribuído, ora pelo “Regime Militar”, ora pelas condições políticas da época, a partir do que se observou quando o governo central tornou-se o ator principal do processo educacional, não deve ser visto como se a ação do Estado fosse a-histórica e natural, isto é, pronta, previsível e dedutível do histórico da construção das relações capitalistas de produção, no Brasil. É inegável que o Estado adquiriu caráter de imprescindibilidade pelas relações de força que se estabeleceu neste período, no país. Entretanto, o Estado em si não é criador, tampouco o instituidor da sociedade como um todo, sendo, portanto, uma expressão concreta de todas as contradições e desigualdades que, de certa forma, alimentamos.

Neste período de operacionalização das idéias neoliberais, a educação ocupa um papel estratégico, de um lado, preparando o cidadão para o trabalho cuja base técnica se consolidava pela automação e multifuncionalidade, do outro lado, a educação incluindo a escolar, assumia a função ideológica de transmitir as idéias liberais. Nisto, a educação incorporando as idéias de organização social nos moldes do neoliberalismo, acentuava no indivíduo o sentimento de competitividade, individualismo e a busca de eficiência e qualidade. Na educação superior, as reformas políticas e sociais impunham programas de estabilização e ajuste da economia brasileira, pela utilização da estratégia do abandono das IES a sua própria sorte de forma que, ao aceitarem as regras, estariam descaracterizando o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já tão difundido no meio acadêmico.

O processo de reformas educacionais em defesa do capitalismo foi baseado na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual acreditava-se que, a partir de políticas neoliberais, no ensino superior, haveria possibilidade de remover velhos problemas cristalizados pelos modelos de educação superior medievais que aqui no Brasil foram implantados desde a época colonial. Isso seria, no meu entender, uma ilusão, uma vez que a universidade ao ser considerada como um núcleo institucional de mudanças previstas e desejadas e a sociedade como “lócus” das ações reformistas, tornou-se princípio e fim daquelas mudanças.

Diante destas circunstâncias, isso seria impossível, como bem explica Florestan Fernandes (1975, p.156) “ porque uma não pode se alterar sem precipitar

alterações concomitantes na outra”. Logo os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, tampouco ser resolvidos sem que se faça uma reforma no sistema como um todo, uma vez que é ele que produz e reproduz, ao mesmo tempo, tais defeitos.

Neste primeiro momento de minha reflexão, ainda que de forma exploratória e preliminar, sobre a história e as políticas de educação superior desenvolvidas nas duas últimas décadas, no Brasil, interessa-me pensar se e por que a crise do capitalismo e a implantação do neoliberalismo na educação nas décadas de 1990 para cá e o novo contexto econômico, político-social e cultural da América Latina, que passaram a exigir das IES reformas estruturais e administrativas - para que pudessem dar respostas significativas aos desafios da contemporaneidade -, parecem não ter incidido no caso da FUNESA: pelo contrário, fazendo da FUNEC, que a originou, uma IES pública, cuidou o Poder Executivo alagoano para que a reforma se desse na direção contrária ao que se discutia e se viabilizava no país naquele momento.

Para isso, fui buscar, mesmo que em linhas gerais, as origens da educação superior institucionalizada, que se dá por meio da Universidade medieval, por considerar que ali nasceu um locus novo, próprio do saber, desenvolvido por profissionais deste *métier*, que respondia aos interesses da sociedade da época e era, legitimamente, reconhecida como um espaço fundamental pela realeza e pelo poder eclesiástico. Da literatura a que tive acesso, torna-se visível a preocupação com as “origens da Universidade” e com seus “diferentes modelos”, o que é, a meu ver, uma boa forma de buscar justificativas para sua existência.

Partindo do pressuposto de que a história da universidade trata como os demais campos da história de uma realidade social complexa, por isso não se pode tratar as diferentes instituições universitárias como se fossem parte da história de um cenário homogêneo. Desde suas origens, a universidade se constituiu como uma instituição multifacetada, extremamente hierarquizada e com grandes diferenças socioculturais.

Assim também ela tem se comportado nestas últimas décadas, basta atentarmos para os paradoxos enfrentados pela universidade no âmbito de seu papel e da sua contribuição na sociedade a partir do conhecimento que produz, tornando-a cada vez mais complexa e problemática. A multifuncionalidade em si cria

pontos de tensão, tanto no relacionamento da instituição universitária com o Estado e a sociedade, como no interior da própria universidade ou outra IES enquanto organização social.

De fato, a história da universidade sempre esteve relacionada à história de sua cultura e esta, como construção histórica da sociedade ocidental, tem se voltado para a humanidade em suas múltiplas dimensões, quer seja no campo das ideias, representada por diferentes concepções, envolvendo processos globais de uma realidade social ou o conhecimento que esta sociedade tem da realidade e como este tem se expressado por meio dela; quer seja pelas relações estabelecidas entre a cultura e as nações. Assim é possível concordar com Teixeira (1998, p.34), quando diz que “a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história de sua cultura e a história de sua cultura, é hoje, a história das suas universidades”. Neste sentido, o autor mostra que as relações do homem são complexas e que estão “em plano superior ao de sua própria vida física e seus meios de expressão não podem ser outras que as das instituições de sua sociedade”.

Nessa mesma direção – ainda que, num certo sentido, de forma mais específica, é ainda Florestan Fernandes que se posiciona, quando, ao falar da universidade como instituição diz que esta

[...] é uma sociedade em miniatura. Possui uma estrutura, pessoal e cultura própria; e conta com padrões organizatórios específicos, que regulam sua capacidade de atender aos fins e às necessidades sociais que dão sentido à sua existência, continuidade e transformação. Graças a essas peculiaridades, a instituição tem seus ritmos próprios e, em certos limites, pode-se impor aos condicionamentos e à evolução do meio societário inclusivo. Tais ritmos não são, porém, auto-determinados e auto-suficientes. Não só as instituições extraem sua razão de ser de meio societário inclusivo. Este é que alimenta o fluxo de seus ritmos, intensificando-os ou moderando-os, preservando-os ou alterando-os, fortalecendo-os ou solapando-os, etc. Em suma, ele é que cria a estrutura de meios e de fins, que relaciona, historicamente, a instituição com as necessidades sociais por elas atendidas, e que calibra, funcionalmente, o quanto ela pode ‘render’ ou ‘crescer’, dadas certas condições materiais e morais da existência social (FERNANDES, 1975,p.92-3)..

A universidade como instituição de natureza histórico–social tem essa natureza magistral e sinteticamente esboçada por Fernandes e foi essa posição que me deu base para construir esse trabalho e, num certo sentido, todo o roteiro de

minha investigação, buscando, para isso, o abono de Verçosa (1996) que, ao comentar a posição acima referida por Fernandes, em seu estudo sobre a UFAL, testa a teoria de Fernandes, pensando a universidade na sua relação com a sociedade. Embora entenda que a universidade, enquanto instituição social, pode ter, sob certas condições, ritmos e processo próprios, entende Verçosa, com base em Fernandes, - e, a meu ver, prova - em seu estudo **“Burocracia e Oligarquia: um estudo de caso sobre o poder universitário”** (1996) - que a explicação, em última instância, do modo de ser e os resultados que consegue atingir uma universidade repousa na história e na cultura da sociedade que a produz e a sustenta. De qualquer forma, como o estudo acima referido tem como objeto específico o caso da UFAL, faz-se necessário aqui replicar a pesquisa sobre o caso da FUNESA, inclusive para captar as singularidades desta em relação àquela.

Como já disse anteriormente, o ente **universidade** tem sido objeto de estudo de muitos filósofos, sociólogos, historiadores, cientistas políticos, pedagogos e até economistas. Para os autores Charles & Verger (1996), Anísio Teixeira (1998) e Drèze & Debelle (1983), a existência universitária estaria fundamentada em um turbilhão histórico de perdas, descobertas, mudanças, lutas de Estados, de classe, de religião e de ideias, em meio a desordens e antagonismos.

Ao analisarem essa problemática, eles percebem, com origem no Século XIX e na Europa, a presença de dois sistemas pedagógicos e institucionais distintos aos quais vai se amoldar a universidade: o primeiro ligado às ideias desenvolvidas pela corrente idealista ou neo-humanista de Wilhelm Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – baseado na liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, de cunho enciclopedista - implantado inicialmente em Berlim; o segundo, desenvolvido pela corrente funcionalista assumida pelo estadista francês Napoleão Bonaparte. Neste projeto, o plebeu que se fez Imperador defendia os princípios de “uniformização” e de “dependência” ao poder. Esse sistema se alinha com o pensamento de Descartes, com ênfase no caráter instrumental da universidade, no seu papel de formadora de profissionais, dando-lhe, assim, o caráter exclusivo de formadora de mão de obra especializada de nível superior.

Em análise feita por Drèze e Debelle (1983, p.85-97), é reafirmado o princípio do que os autores consideram *“napoleonizar as consciências”* (grifo do

autor) via universidade. Nesse prisma, a universidade assumiria a função geral de “*conservação da ordem social*” e da tarefa destinada aos professores como guardas-civis intelectuais a serviço do imperador e do ensino profissional. Do ponto de vista administrativo, esse modelo assenta-se numa organização acadêmica centralizada, muito embora de caráter fragmentado do ponto de vista do currículo e de suas faculdades profissionalizantes.

Na visão de Paul Ricoeur, ao prefaciá-lo Drèze e Debelle (1983), essa ideia não mais expressa a realidade vivida pelas universidades, quer participem do primeiro grupo (liberal) ou do segundo (funcional): os dois representariam, na contemporaneidade, uma situação de crise movida por forças externas tais como o desenvolvimento industrial, a educação de massa, demanda de pessoal de nível médio e superior e educação permanente. Corroborando essa ideia, Teixeira (1998), ao se referir à história das universidades no Ocidente, diz que “*a universidade tinha realizado uma extraordinária obra de unificação do pensamento ocidental, mas não tinha conseguido viver à altura das novas exigências da sociedade que se encaminhava para a grande transformação científica*” (TEIXEIRA, 1998, p. 84).

Essa afirmação de Teixeira, que se refere ao afastamento das universidades do seu meio societal, sobretudo no Renascimento, somente vem corroborar a posição de Fernandes (1975) e Verçosa (1996) no sentido de se poder dizer que a produtividade acadêmica como sinônimo de institucionalização da pesquisa ou sua ausência nas universidades é função de sua natureza social e, por isso, de sua comunhão com o meio – portanto, com a cultura – e com a história da sociedade com a qual se relaciona.

A universidade conserva, memoriza, integra uma herança cultural de saberes, ideias, valores, reexamina, atualiza e gera saberes que vão se processando no cotidiano da instituição e que passam a fazer parte de sua herança cultural. Nesse caso, além de ser conservadora, pode ser também regeneradora e geradora do saber socialmente construído. Neste sentido, o termo conservação pode assumir duas posições extremamente distintas e antagônicas. De um lado, é considerado vital quando esta no presente preserva um passado na construção do futuro; por outro, a conservação é estéril, quando dogmática, cristalizada e rígida. É nesta segunda vertente que as universidades que funcionam em moldes medievais não mais encontraram espaços para sua sobrevivência no Renascimento e somente

no início do século XIX é que se vai encontrar a universidade renascendo para responder aos desafios lançados pelo desenvolvimento das ciências na Modernidade.

Tanto isso é verdade que, a contar da Baixa Idade Média, somente no alvorecer do século XIX é que a universidade - tão importante para o mundo medieval, não há como negar -, é mais uma vez impulsionada a reconstruir sua história, agora por outro viés, não apenas ligada à organização acadêmica, mas, sobretudo, às teorias e práticas intelectuais que fizeram progredir a cultura ocidental. Por isso mesmo, do mesmo modo que as questões relacionadas aos modelos de universidades na Europa da Idade Média não podem ser compreendidas isoladamente da história da Europa Ocidental, o entendimento das virtudes ou misérias da universidade brasileira - e alagoana, como é o caso da FUNESA - não pode ser percebido e explicitado fora da história nacional, regional e local.

Penso ser necessário balizar esse entendimento de que as bases de sustentação da vida e da produção de qualquer universidade e do seu poder transformador ou conservador como instituição social está na história de sua cultura, que se encontra referenciada na cultura e na história da sociedade em que se encontra, ora criando e recriando suas diferentes formas de compreendê-la, ora mantendo processos e entendimentos que em outras sociedades já foram superadas.

A idéia de universidade remonta da Idade Média quando esta era uma corporação de professores e alunos. Neste modelo não existia prédio especial, nem critérios definidos para escolha dos mestres, ficava esta a mercê das circunstâncias. Não sendo fixos, os professores careciam de garantia dos direitos trabalhistas (DURKHEIM, 1995, p.91-92). Na concepção de “*Universitas*” - que era como se chamava a corporação de intelectuais que forma a universidade -, ainda segundo Durkheim, o ensino enciclopédico não era a marca registrada das primeiras universidades, embora fosse “*não menos verdade que elas tendiam por si e espontaneamente a adquiri-lo*” (p.93). De qualquer modo, a criação e a transmissão do conhecimento tem sido sua principal finalidade. Sua presença tem sido tão significativa que é possível afirmar, que a história do progresso humano coincide com a história da universidade.

É a partir desse pressuposto que analiso o termo cultura sob três aspectos interligados entre si, os quais nos permitem compreender o significado do que representa a instituição universitária: a cultura institucional, a cultura do conhecimento e a reconstrução social, o que, no meu entender, constituem efetivamente a missão da universidade em resposta às necessidades e demandas sociais. Daí, percebe-se que nenhum desses elementos analisado de forma separada permitiria compreender ou mesmo explicar a complexidade que envolve a missão de uma universidade, mas somente quando um conjunto dessas culturas é reunido e estruturado sob a responsabilidade de uma instituição - nesse caso, a universidade - é que se pode dizer que ela é concebida e organizada para conduzir e realizar os fins a que se destina.

O termo cultura, aqui recorrente na referência ao que seja uma universidade, data de tempos remotos, mesmo sendo necessário percorrer um grande caminho para adquirir esse sentido. Segundo Santos (1994), “é palavra de origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino “colere”, que quer dizer cultivar”. Esse significado foi ampliado pelos romanos antigos que a usaram como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa. Para esse autor, a palavra cultura pode estar associada a vários outros significados, como à educação, à formação escolar, à formação universitária, a manifestações artísticas, festas tradicionais, às lendas e às crenças de um povo ou seu modo de se vestir, à sua comida, ao seu idioma. É, em suma, um termo polissêmico, cujo sentido aqui utilizado precisa ser claramente estabelecido.

Neste mesmo período, no vocabulário francês, a palavra civilização vai se aproximando cada vez mais da palavra cultura, apesar da supremacia que a primeira tem sobre a segunda, já que as duas pertencem ao mesmo grupo semântico e refletem as mesmas concepções fundamentais. Mesmo não sendo equivalentes, “cultura” expressa progressos individuais, e “civilização”, os progressos coletivos. Para Laraia (1989, p. 25), “o termo germânico “Kultur” era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa “civilization” referia-se principalmente às realizações materiais de um povo”. Ampliando essa visão, a partir do que vão afirmar muitos antropólogos, Geertz (2001), diz que cultura é um sistema de concepções, expressas em formas

simbólicas, que os seres humanos se utilizam para informar, comunicar, perpetuar e desenvolver seu conhecimento e suas ações na vida. É nesta perspectiva que a Universidade, enquanto instituição social responsável pela construção sociocultural e socialização do saber, tem na sua cultura uma transversalidade inesgotável e é nesse sentido que entendo cultura quando, anteriormente, ao esboçar a natureza histórico-cultural da instituição universitária, referi o modo de ser das instituições. Ao se encontrar atravessada pelas culturas, a universidade constrói sua prática, em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Logo, compreender essas práticas cristalizadas e seus determinantes sociais é a condição para se pôr em marcha a sua transformação.

Neste estudo, não nego que a formação profissional é fator fundamental para a promoção do desenvolvimento socioeconômico de um país, cabendo, também à universidade promovê-lo. Mas, até por força de dispositivos legais, é impossível negar a obrigatoriedade da presença da pesquisa e extensão como funções universitárias, além de serem elas igualmente essenciais ao progresso material e humano da sociedade.

Concebendo como uma das dimensões da produtividade acadêmica de uma universidade, o desenvolvimento, por ela, de “**pesquisa regular e institucionalizada**”, importa estabelecer aqui o que entendo por pesquisa. Segundo Houaiss (2002), no seu sentido etimológico ela significa o conjunto de atividade que tem por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio, científico, literário, artístico. Já Chauí (1999), ampliando e situando o conceito, define pesquisa como algo que precisa ser questionado, refletido, criticado e que implica enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. Segundo a autora referida, pesquisa, pensamento e linguagem fundem-se por constituírem múltiplos de um processo dinâmico: pensar e dizer o que ainda não foi pensado e dito. Isso significa ter uma visão holística dos fatos, isto é, do todo e sínteses abertas que suscitem a interrogação e a busca. Trata-se, como se pode perceber, de uma atividade tão mais delicada do que a própria escolarização pura e simples, frente a uma sociedade conservadora e de perfil arcaico.

Para compreender o significado do termo “**extensão**”, foi necessário fazer uma retrospectiva de sua história no Brasil, e, por isso, não é demais afirmar que o termo tem gerado muita confusão, obtendo ao longo dos anos adesões e rejeições

quanto ao seu desenvolvimento como uma função da universidade. O entendimento da extensão não vem isolado de seu contexto histórico e ideológico, uma vez que sempre esteve relacionado aos meios de produção excludentes por intermédio da relação que a universidade estabelece com a elite e com as demais classes sociais. Para apropriar-me de uma concepção de “extensão universitária” como instrumento utilizado pela academia na efetivação de seu compromisso com a sociedade, preferi trazer a concepção contida no Plano Nacional de Extensão, amplamente discutida no Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras(1990). Nele, a extensão é definida como

processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade [...]. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS,(1990a, p.14).

Essa concepção de extensão universitária deixa explícita uma ideia plural de processo educativo, no qual a extensão deixa o caráter “assistencialista” que se costumava a ela atribuir e passa a assumir uma nova identidade, caracterizando-se como um processo de construção de um saber que integra os conhecimentos científicos e populares, a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, por meio da interdisciplinaridade , os vínculos entre as diferentes disciplinas, possibilitam que a universidade evolua para sua missão de efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de torná-la acessível aos integrantes da sociedade que, no caso de serem públicas, como a FUNESA, são os que a mantêm. A considerar o conceito aqui explicitado, a “extensão universitária” carrega um potencial mais explosivo do ponto de vista social do que mesmo a pesquisa em si. Afinal, é impossível reconhecer que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quando bem articulado, conduz a mudanças significativas nos processos de formação profissional e de ensino e aprendizagem. Quando a pesquisa e a extensão estão em sintonia com o ensino, com a universidade e com a sociedade, cresce a possibilidade de operacionalizar a relação entre teoria e prática, bem como a democratização de um saber construído e contextualizado aos problemas e às demandas sociais.

O nascimento das primeiras universidades na Europa Ocidental data do início do século XII, com as universidades de Paris e Bolonha, criadas pelos poderes laico e eclesiástico. As influências desses poderes na organização universitária medieval estão na *Autêntica Habita*, concedida por Frederico Borba- Ruiva, de 1158, e a bula pontifical de Gregório IX intitulada *Parens Scientiarum universitas*, de 1231 de traduções das obras de Aristóteles. Esses dois documentos promulgados marcam o início desta instituição, protegiam a vida e os interesses dos estudantes e mestres e ainda cuidavam da organização acadêmica

Em algumas análises, as universidades têm suas origens vinculadas às escolas Árabes, a um fenômeno de “caráter natural” ou às escolas catedralícias do século XII, enquanto que, em outras, elas somente poderiam nascer no século XIII, o século das corporações de ofício³. De qualquer forma, as universidades constituíram a grande realização da Idade Média na esfera intelectual e tiveram valor incomparável às demais instituições. Sua organização, estudos e suas tradições influenciaram o progresso e desenvolvimento intelectual da Europa e, por extensão, do restante do mundo. O fato é que o estudo da origem da instituição universitária e o acompanhamento histórico de suas principais concepções levaram-me a compreender que o conceito de universidade como “*locus* do saber” vem atravessando os tempos e construindo espaços desde seu surgimento, gerando legitimidade na sociedade enquanto produz sentidos. Nesse sentido, por ser esclarecedora, merece destaque a afirmação de Lusignan, quando diz que, na Idade Média,

[...] o cristianismo sempre desenvolveu e impulsionou o desenvolvimento escolar. No entanto a universidade é um *locus* novo, pois seu princípio não é mais o ensino no qual a religião é o seu fim, mas o saber. O saber deixa de ser um dom, uma graça divina, como era considerado até então. Torna-se uma atividade humana que qualquer um que possuindo intelecto racional, pode desempenhar, ou seja, qualquer ser humano. O conhecimento, o ensino e o saber [com o surgimento da Universidade] adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade. (LUSIGNAN, 1999, p. 9-10)

³ Para Le Goff, o século XIII é “o século das universidades porque é o século das corporações” (LE GOFF, 2003, p. 93) e, como as demais corporações de ofício, o propósito dos associativos mestres e estudantes focava-se na apreensão e disseminação do saber, tido como um trabalho, cujo exercício - tanto quanto os demais ofícios - exigia organização própria e certa independência dos interesses da Igreja e Estado.

Assim, o entendimento da concepção do novo saber produzido segundo o pensamento medieval direcionava ações de professores, estudantes e de qualquer outra pessoa, mesmo que esse saber fosse construído dentro de um fluxo contínuo, sequencial e fixo. A universidade gerava, assim, oportunidades de recriação de formas sociais e vida de trabalhos diferentes, próprias de sua época. Afinal, os homens da Idade Média imprimiram um princípio na consciência do mundo ocidental: *“a conservação e a perpetuação dos conhecimentos teóricos [...] que constituem o saber esotérico necessário à vida social e ao desenvolvimento mais elevado da pessoa humana”* (DRÈZE e DEBELLE, 1983,p. 33).

As universidades medievais surgem em meio aos acontecimentos que separam a Antiguidade clássica do Feudalismo, sendo, nesse sentido, fruto de um “renascimento” que se dá no período medieval – na chamada Baixa Idade Média, mais precisamente – e do qual poucos historiadores falam. Essa é uma temática que costuma fazer-se presente, em geral, nos estudos dos pensadores da História Nova, tais como Verger (1990)⁴, Bloch (2006; 2009)⁵ e Le Goff (s.d.)⁶, por exemplo. De fato, ao analisar a literatura concernente às origens do ensino superior, como Drèze e Debelle (1983), Santos (1989) Verger (2001), entre outros, o século XIII, trazendo os primeiros traços da modernidade, pode ser considerado o auge da Idade Média. Neste século que vai, segundo Le Goff, de 1180 a 1270, a sociedade europeia vivia seus melhores momentos: estava mais estruturada e equilibrada, o sistema feudal mais estável que nos séculos antecedentes, o poder político se consolida às expensas do poder senhorial da nobreza tradicional, a burguesia das corporações formava a espinha dorsal da sociedade urbana, comandada pelas poucas famílias do patriciado, geralmente de mercadores. No campo, havia prosperidade rural, levando abaixo a fome daquela população pobre, e na tecnologia, se introduziam novas técnicas de cultivo; na cidade o crescimento da indústria têxtil já se fazia notar pelo emprego de novos instrumentos (tear horizontal, pisão e tornos de fiar). O comércio e a importação iam cedendo lugar ao comércio de exportação, principalmente pela confecção de tecidos de luxo e semi-luxo, para a nobreza e a

⁴ As universidades na Idade Média (1990).

⁵ Los Reyes Taumaturgos (2006) e A Sociedade Feudal (2009).

⁶ Os Intelectuais na Idade Média (s.d.)

burguesia nascente. Na cultura, nas ciências e nas artes, tem destaque a redescoberta e o estudo das obras de Aristóteles convertidas em lições do cristianismo por Tomás de Aquino, que além de empreender estudos de teologia, cosmologia e da filosofia medieval, definindo-as como ciência, tratou do problema educativo: *De Magistro*, retomando santo Agostinho, destacou a importância do professor em seu trabalho pedagógico na transmissão do saber cristão, harmonizando razão e fé (CAMBI, 1999, p. 188-189), até então desconhecidas ou não acessíveis aos pensadores do Ocidente.

As Universidades nascem intrinsecamente ligadas aos antigos mosteiros, sob a égide da Igreja Católica, como guardiãs do conhecimento produzido pelos clássicos da filosofia e da cultura cristã, logo se constituindo, porém, numa corporação – *universitas*⁷ – que buscará autonomia dos poderes constituídos – fossem eles temporais ou eclesiásticos -, sendo esse um de seus intentos ao longo dos séculos seguintes e, ao mesmo tempo, a trava para que conseguisse dar conta das demandas do Renascimento e da Modernidade, já que a autonomia didático-científica é ainda hoje um princípio legal, mais que um fato generalizado no mundo universitário. Se, para Teixeira, [...] o *aparecimento das universidades significava o aparecimento de uma instituição que retirava da Igreja e do Estado funções anteriormente exercidas por esses poderes* (TEIXEIRA, 1998, p.34), por outro lado, quando analisamos as origens das universidades na Idade Média, dois fatos históricos se destacam: o primeiro relaciona-se aos conflitos entre os poderes laico e eclesiástico; enquanto o segundo tem a ver com a disseminação do pensamento aristotélico no Ocidente. Aristóteles é considerado como uma das figuras mais importantes, e um dos fundadores, da filosofia ocidental. Ao tratar sobre as ciências físicas influenciou profundamente o cenário intelectual medieval, e esteve presente até mesmo o Renascimento - embora eventualmente tenha vindo a ser substituída pela física newtoniana. Nas ciências biológicas, a precisão de algumas de suas observações foi confirmada apenas no século XIX. Suas obras contêm o primeiro estudo formal conhecido da lógica, que foi incorporado posteriormente à lógica

⁷ Esse é o nome dado às corporações de docentes e/ou de estudantes – *Ununiversitas magistrorum et scholarium* – que se formavam autonomamente para manter os chamados “estudos gerais” – *studia generalia* – ou as universidades que, pensadas nos dias de hoje, seriam as mantidas pelas corporações (cf. VERGER, 1990).

formal. Na metafísica, o aristotelismo teve uma influência profunda no pensamento filosófico e teológico nas tradições judaico-islâmicas durante a Idade Média, e continua a influenciar a teologia cristã, especialmente a ortodoxa oriental, e a tradição escolástica da Igreja Católica. Seu estudo da ética, embora sempre tenha continuado a ser influente, conquistou um interesse renovado com o advento moderno da ética da virtude. Todos os aspectos da filosofia de Aristóteles continuam a ser objeto de um ativo estudo acadêmico nos dias de hoje. Paris, que girava em torno da questão do direito das universidades, expressa num documento de 1255, de ensinar as obras recém-descobertas, e supostamente heréticas, de Aristóteles, sobretudo os tratados sobre a Metafísica e a Física.

Nisto os estudiosos do assunto são unânimes em afirmar que esses acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento destas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofício e o florescimento do comércio – sendo esses fatos o que muitos medievalistas reconhecem como o “renascimento” a que me referi anteriormente.

Esse período, que é o do surgimento e da ação vigorosa das corporações de ofícios, coincide com o de escolas secundárias por toda Europa Ocidental, bem como com grandes revoluções teóricas, expressão de um dos maiores embates históricos, inclusive no campo das ideias, com a luta das ideias iluministas contra os feudais. Na visão de Verger,

O surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história do ocidente medieval. [...] Pode-se compreender que comportou, em relação à época precedente, elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens o saber. Os elementos de rupturas foram inicialmente de ordem institucional. Mesmo que se imponham aproximações entre o sistema universitário e outras formas contemporâneas de vida associativa e comunitária (confrarias, profissões, comunas), este sistema era, no momento no domínio das instituições educativas totalmente novo e original, [...] o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tantos progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual de da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época (VERGER, 2001, p. 189-190)

Dentre os aspectos destacados pelo autor, dois são fundamentais para se compreender o nascimento das universidades: o primeiro deles é o aspecto citadino, produto de evolução das escolas episcopais ou privadas, cujo crescimento se dava em toda Europa Ocidental, bem como o surgimento de ordens religiosas mendicantes (dominicanos e franciscanos), essencialmente citadinos, que faz com que a vida medieval se processe cada vez mais no ambiente das cidades; o segundo aspecto é a ênfase sobre o papel social que os homens⁸ de saberes passam a desempenhar em sua comunidade, ora a serviço do papa, ora a serviço do príncipe. Essa proximidade com o poder facilitava aos intelectuais sua inserção política e cultural na sociedade. Eles podiam legislar a favor ou contra as autoridades, questionavam ou assimilavam os antigos conhecimentos sagrados ou filosóficos. Nisto eles se constituem autônomos e com liberdade de atuação cultural, científica e política, contribuindo, ainda que lentamente, para o desenvolvimento do pensamento.

Sendo as universidades medievais corporações de ofício, a elas cabia a prerrogativa única de outorgar “[...] todas as franquias, direitos e privilégios [que] eram distribuídos e assegurados por estas instituições a que se incorporavam todos os indivíduos” (TEIXEIRA, 1998, p. 34), sendo o principal e mais cobiçado o “jus docendi” – ou o direito de ensinar, que até então era privilégio exclusivo da Igreja católica.

Somente bem depois de sua criação é que a universidade passou a se caracterizar somente como corporação do saber, constituindo-se, porém, “[...] *como agrupamento de indivíduos e não um agrupamento de ensinamentos [...]. A associação das pessoas é que teria levado consigo a associação dos estudos (DURKHEIM, 1995, p. 92).* Esse movimento não surge por acaso: ele é fruto de condições particulares da sociedade da época, que faziam da vida corporativa uma necessidade, tanto para defender seus ideais como para defender-se contra as pressões das autoridades laica e eclesiásticas.

Se as disputas políticas estimularam e asseguraram, pelas mais diversas razões a existência das universidades, não menos importantes foram a introdução e

⁸ Aqui se trata dos homens mesmo, já que as mulheres encontram-se ausentes da vida pública, sendo Heloísa (de Abelardo) ou Teresa de Ávila exceções que vão confirmar a regra.

a difusão das obras de Aristóteles, por razões já apresentadas anteriormente e de Platão por sua contribuição através do método dialético. Dois centros urbanos medievais saem à frente nessa nova empreitada: Bolonha (século XI) e Paris (século XIII), onde se organizaram estas primeiras instituições, criadas por essas autoridades. Possuíam uma estrutura que privilegiava o *trivium* (estudos dedicados à linguagem: gramática, lógica e retórica) e o *quadrivium* (que cuidava da aritmética, geometria, astronomia e música), sendo essa uma forma de manter viva a tradição que teve início com Platão (em Academia) e chegou até a civilização Romana. Esses estudos constituíam a base curricular dos cursos de Direito, Teologia e Medicina. Em Bolonha, o curso de Direito compreendia o estudo do *Corpus Juris Civilis* dos romanos, e o Direito Canônico, enquanto que em Paris, o de Teologia se destacava pela sabedoria dos grandes mestres da filosofia escolástica. Já o curso de Medicina resultou da integração de escolas de preparação de médicos, a exemplo da primeira escola de Salerno, criada no século X, que vai constituir a universidade de Salerno em 1231 e a de Montpellier, em 1220.

Merece destaque a primeira universidade pública, criada em 1460, no principal pólo de ensino superior e de pesquisa no Oeste da França, a universidade de Nantes, que é a primeira universidade pública pluridisciplinar, fechada após a revolução, em 1793, vindo a retomar suas atividades somente em 1962.

A formação para as artes mecânicas, por seu turno, permanecia fora das universidades, sob os cuidados de escolas militares ou de iniciativas isoladas de base estatal, como a famosa Escola de Sagres para as artes náuticas. Assim, a universidade medieval respondeu satisfatoriamente as necessidades sociais básicas de seu tempo e permaneceu com esta estrutura, sem mudanças substanciais, desde suas origens até o século XVIII.

De acordo com Teixeira, a universidade,

chega a seu clímax, ao seu ápice no século XIV entra depois num período de consolidação tão rígida e tão uniforme que verdadeiramente se torna uma das grandes forças conservadoras do mundo. Ela não aceitou completamente nem o Renascimento nem a Reforma e, durante os séculos XV, XVI, XVII e XVIII, prosseguiu num extraordinário isolamento dentro da sociedade (TEIXEIRA, 1998, p. 84).

Assim, somente a partir do século XVIII, com o surgimento do Estado Moderno, é que se dá a soberania da racionalidade científica sobre a racionalidade

filosófica e teológica, sendo possível, então, a circulação, ainda que lentamente, dessas ideias no âmbito universitário. Somente a partir daí é que a experimentação científica acaba com o dogmatismo do conhecimento fundado na metafísica. Inicia-se então, a universidade moderna, na primeira década do século XIX, com a fundação da universidade de Berlim que significou a primeira grande revolução na concepção de universidade. Até então os valores da modernidade estavam se desenvolvendo à margem das universidades, pois estas estavam presas às suas tradições e resistiam ao desenvolvimento científico e filosófico, sendo instituições conservadoras e guardiãs do saber estabelecido. Daí ser possível dizer que o não surgimento das universidades no Brasil até esse período pouco significou para o possível avanço do pensamento na Colônia: muitos países da América Latina, colonizados pelos espanhóis, que tiveram suas universidades ainda nos Séculos XVI e XVII, nem por isso foram capazes de construir uma sociedade avançada intelectualmente. É que a universidade resulta da sociedade que a cria e a mantém e não o contrário (cf. VERÇOSA, 1969).

No período que vai do século XV ao XIX, novas formas de estudar a natureza são incorporadas ao ensino via estudos autônomos ou desenvolvidos em academias e sociedades científicas e culturais fora da universidade e por intelectuais que dela em geral não fazem parte. Quanto à instituição universitária, em vez de acompanhar a evolução da sociedade, ela vai se defender completamente das forças exteriores, criando um enclausuramento que deixa de lado as inúmeras possibilidades de sua transformação. Enquanto isso, a necessidade do “novo saber” expressa pelas sociedades faria com que surgissem numerosas sociedades científicas sob a forma de academias, jardins botânicos, observatórios, laboratórios e museus, que tiveram papel decisivo no desenvolvimento científico.

Enquanto isso, lutando por legitimidade que justifique sua permanência frente à revolução científica em curso, a universidade lança-se, muitas vezes em vão, à resistência ao “novo saber”: a ausência da pesquisa e negação de seu envolvimento com a sociedade na busca de contribuir com a solução de seus problemas resultará, por exemplo, no fechamento da Universidade de Paris pela Revolução Francesa⁹. Segundo Teixeira, é bem verdade que a universidade

⁹ Nesse quadro conservador das universidades no fim da Idade Média e nos primeiros séculos dos tempos modernos, existiram, evidentemente, algumas poucas exceções, como é o caso da

medieval tinha “*unificado o pensamento ocidental, mas não tinha conseguido viver a altura das novas exigências da sociedade, que se encaminhava para a grande transformação científica*” (TEIXEIRA, 1998, p. 84).

Somente ao alvorecer do século XIX é que a universidade é mais uma vez impulsionada a reconstruir sua história, agora por outro viés, não apenas ligado à organização acadêmica, mas, sobretudo, às teorias e práticas intelectuais que fizeram progredir a cultura ocidental. Essas instituições “*embora diversas nas suas circunstâncias concretas, em cada região da Europa, encontram sua causa fundamental na estabilização das correntes migratórias e na possibilidade que daí decorreu para o desenvolvimento da civilização europeia!*” (TEIXEIRA, 1988, p.33). Finalmente as universidades voltavam a liderar o florescer da civilização ocidental e acompanhar os diferentes estágios da história do Ocidente, alterando, por exemplo, o modo de organização das escolas secundárias e seus estatutos para receber esses alunos com suas necessidade e aspirações.

Mas, como diz Teixeira, na citação acima, a resposta das universidades agora vai resultar em instituições “*diversas nas suas circunstâncias concretas, em cada região da Europa*”, como em outras regiões do mundo em que viria a surgir ou ali já se encontrava estabelecida.

Dentre os principais modelos de universidade construídos na modernidade estão as chamadas universidades “clássicas” e “técnicas”. A universidade clássica, é aquela universidade fundamentada no ensino e no aprofundamento de conhecimentos, em que as atividades de pesquisa têm igual importância. Geralmente oferecem cursos nas áreas de medicina e direito, ciências sociais e artes, educação, economia e administração. Por serem dotados do direito de habilitação, fazem a formação de professores universitários. Sua estrutura é composta por faculdades, cada qual especializada em sua área de atuação. Já as universidades técnicas assumem características diversas, com forte fundamentação tecnológica e das ciências exatas e naturais. Começaram oferecendo cursos direcionados às áreas das engenharias, da física e da química, mais tarde ampliando suas ofertas para outras áreas, de forma que hoje estão oferecendo

universidade de Leiden (na Holanda), compreensível desde que se atente para o pioneirismo mercantil e capitalista dos Países Baixos, ou seja, para as condições socioculturais e econômicas do espaço em que a universidade existe e precisa continuar existindo.(cf. VERGER, 1990)

também, os cursos nas áreas de educação, ciência sociais e economia. Nesse vertente, devido a necessidade de capacitar recursos humanos para a indústria num prazo mais curto, surgem, na Alemanha, na década de 1960, as Escolas Técnicas especializadas de Ensino Superior, conhecidas como Universidade de Ciências Aplicadas, cujo foco principal é o ensino, embora algumas delas também se dediquem a atividades de pesquisa, voltadas para a indústria.

Em seu percurso ao longo da história, a instituição universitária consolidou-se em meio a contradições, lutas e conflitos, ora acolhendo, ora trabalhando e assimilando o novo, ora estagnando-se e perdendo sua própria identidade de universidade. Para responder aos reclamos de sua época, algumas universidades floresceram e outras desapareceram.

Das cinzas milenares, surgem, pois, modelos bem específicos de universidades que vão conservar ou não traços originais, mas com uma roupagem diferente, segundo as exigências da sociedade que as institui. Dentre eles, penso ser importante tratar de quatro modelos considerados pelos estudiosos como os mais importantes, no sentido de tentar perceber de qual mais se aproxima o que estou examinando – o da FUNESA.

A universidade que surgiu no século XIX, em Berlim, pelas mãos do prussiano Wilhelm Von Humboldt¹⁰ – e que esculpiu um dos paradigmas da universidade contemporânea -, era voltada para a ciência (mesmo que não fosse nos moldes da atualidade) e suas raízes estavam na Grécia, a saber: a busca da verdade, a formação intelectual e a cultura geral desinteressada. Este modelo vem responder às exigências do desenvolvimento científico demandado pela Alemanha da época. Com transformações que se ligam às ideias neo-humanistas que apregoavam a universidade como “mansão de liberdade” (TEIXEIRA, 1998, p. 31), essa liberdade estava referida à religião e ao poder, o que a tornava laica e independente. Foram essas concepções que impulsionaram muitas universidades tradicionais a se abrirem para a problematização, interrogando o mundo, a natureza, a vida, o homem e mesmo Deus. Para eliminar o descompasso entre as academias

¹⁰ O fato mais imediato que levou à reforma da Universidade Alemã foi a derrota de Iena, em 1806. Na época, o rei da Prússia, Guilherme II, contrapondo-se a Napoleão declarou: “O Estado deve substituir pelo poder intelectual o que perdeu pelo poder material”. Assim, era desejo do rei edificar a grandeza nacional com as armas do espírito. Nesse contexto, a universidade alemã, que antes se inclinava ao saber instrumentalizado agora se abre ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões de universidade moderna do século XIX. (ROSSATO, 1988)

científicas e as universidades tradicionais, era preciso criar uma universidade diferente¹¹. Para os mentores intelectuais desse novo tipo de universidade, esta precisava ser uma agência privilegiada de produção do saber que deve culminar na universalidade do progresso, na transformação dos modos de produção e da transformação da ciência, já que têm implicações mútuas, o que condiciona a universidade desde sua estrutura, sua razão de ser e seu significado social. Sustentada por um tripé capaz de acompanhar as transformações sociais de sua época, este modelo vem responder às exigências do desenvolvimento científico para atualizar-se ou ajustar-se aos novos tempos de modo próprio ou porque revoluções em grandes mudanças econômicas, políticas e culturais assim determinaram. Teixeira diz que a Universidade de Berlim:

[...] representa realmente os primórdios de nossa universidade contemporânea. É na Alemanha que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro de busca da verdade, de investigação e pesquisa, não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo.” (TEIXEIRA, 1998, p. 36)

A universidade que nasce ligada de forma orgânica ao novo tipo de sociedade alemã comprometeu-se com a integração nacional e incorporação alemã à civilização industrial. Não rompendo com suas origens medievais, repensa, atualiza e revitaliza a instituição. Assim a ênfase na pesquisa e produção do conhecimento vai ser dada como forma de responder aos problemas nacionais, na busca da verdade, sendo que a produção da ciência deveria resultar de um processo de reflexão filosófica. Sua preocupação maior não seria com a profissionalização, mas com a construção de um novo saber.

Diferentemente do modelo Humboldtiano, o Modelo Francês – mais conhecido como Napoleônico, por ter sido produto das reformas empreendidas por Napoleão Bonaparte, quando no governo da França - colocaria ênfase no caráter instrumental da universidade como formadora de profissionais. A partir da revolução burguesa, ao contrário do que aconteceu na Alemanha que reagiu para responder às exigências do desenvolvimento científico, a França obedeceu aos reclamos do

¹¹ Neste novo empreendimento, Humboldt contou, no terreno cultural com filósofos como: Schelling, Fichte e Schleiermacher, que atuaram como ideólogos do novo modelo de universidade na construção de uma Alemanha autônoma, nacionalista e reivindicadora.

seu tempo histórico, para conformar-se às necessidades da Revolução Francesa, tornando-se profissionalizante. Este modelo de universidade é intimamente submetido aos interesses do Estado. Daí porque apenas três preocupações parecem predominar no modo clássico neste modelo: oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária as condições necessárias para estabilização, controlar sua formação e adequação à nova ordem social e impedir o renascimento de novas corporações profissionais. Mas, o fato é que a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas, organiza-se pela primeira vez subordinada a um Estado nacional. Em 1806, Napoleão cria a universidade Imperial: uma corporação estatal de docentes que, tendo à frente um Grão-Mestre, destinava-se a manter o ensino secundário e superior exclusivamente público do Império, subdividida em academias, e nisso se fazia inovadora, por *“formar um corpo encarregado exclusivamente do ensino e da educação pública em todo império”*. Sua organização ficava a cargo de ordens religiosas, sendo seus membros, segundo Minot (Apud Rossato,1998,p.84), *“Jesuítas do Estado e não duma Igreja”* que se obrigavam sob juramento a obedecer aos estatutos e a sujeitar-se totalmente ao Imperador, que dizia: *“Eu quero um corpo que esteja ao abrigo das pequenas febres da moda, um corpo que marche sempre, quando o governo descansa”* (NAPOLEÃO, apud Rossato, 1998, p.127).

Assim, a universidade napoleônica tinha algumas ideias-força sobre o ensino que marcaram a sua história. Esse modelo tinha como características o monopólio estatal, a manutenção da laicização (fruto da Revolução Francesa), a divisão em faculdades departamentalizadas e a importância atribuída à colação de grau e ao Diploma como requisito para o exercício profissional.

Por muito tempo o ensino superior francês não passou de um sistema de escolas superiores autárquicas, como uma organização acadêmica não universitária, que se assemelhava a uma escola de nível primário ou médio. Os esforços de Napoleão sempre estiveram na direção de unificar politicamente e uniformizar culturalmente as províncias em uma França Republicana. Com isso, os órgãos de ensino ficaram isolados das agências cultivadoras do saber e da prática da ciência. Drèze & Debelle (1983, p. 85) citando Aulard, resumem bem esta concepção quando dizem que *“ele (o Imperador) que iria basear seu despotismo sobre as almas e uma instrução pública fortemente centralizada e dada pelo Estado, ou sob vigilância do*

Estado, pareceu-lhe um meio eficaz para formar as almas”. Essa citação deixa transparecer a ideia que Napoleão tinha da universidade: ideologicamente subjugada ao poder com função de conservação da ordem social pela difusão de uma doutrina comum. Daí entender-se por que nesse modelo a pesquisa não ocupa a centralidade no ensino superior, e até não faz sentido, na medida em que ela questiona os fatos na forma em que estes se encontram, sendo isto incompatível com a missão confiada por Napoleão ao ensino superior.

A universidade que viria a se construir no Brasil, cujas bases encontram-se no Ensino Superior trazido por Dom João VI, em 1808, tem as marcas de uma herança européia, que a caracterizou como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado a atender os filhos da aristocracia, que não podiam realizar seus estudos na Europa devido ao bloqueio pelas tropas de Napoleão(SOUZA, 1991,p.11).À elite brasileira restavam duas situações básicas, com relação ao ensino superior(até o período da reforma pombalina): a primeira, seria continuar seus estudos nos colégios jesuíticos onde predominava um ensino desinteressado e destinado a proporcionar cultura básica geral, sem preocupação com a qualificação para o trabalho. Depois, eram enviados para Portugal, na universidade de Coimbra onde deveriam completar seus estudos. Esta universidade tinha uma visão de mundo conservadora, estática unitária e ausente da pesquisa. Adotava o método de transmissão de um saber fechado, hierarquizado e de cultura livresca, sob o controle da teologia. Assim, as escolas superiores aqui estabelecidas foram cópias pioradas e já defasadas das escolas portuguesas , se comparadas com os modelos europeus de sua época.

Anísio Teixeira, ao analisar a evolução do ensino superior no Brasil, destaca na relação histórica que resultou no processo tardio da criação da universidade, a falta de um projeto de educação nacional como se pode inferir no questionamento expresso:

Como explicar haver o Brasil- depois de passar pela experiência da Colônia, em que avultou a obra catequética e educacional dos jesuítas, que se encerra, no século XVIII, e pela experiência do iluminismo e a reforma fundamental da educação do Marquês de Pombal, reformador do sistema de educação e da universidade, onde contou com um brasileiro

para executá-la- chegou á Independência e não sentir em toda sua gravidade e importância o problema educacional e o significado da universidade, que a metrópole tão obstinadamente lhe recusara? (TEIXEIRA, 1989,p. 86-87)

A ausência de universidade no país até o início do século XX revela mais que acomodação. Revela uma falta de compromisso com a construção da cultura nacional e o interesse manifesto de brasileiros e portugueses por uma educação humano-social, global.

É bem verdade que a nossa universidade não se preocupava com a pesquisa científica, mas dedicava-se predominantemente à preparação de quadros superiores do país: médicos, juristas, professores, engenheiros, técnicos de nível superior. Desenvolvendo antes de tudo as atividades literárias e acadêmicas, e valorizando a inteligência dos jovens para áreas urbanas, cultivou o gosto pelo diploma de bacharel, mostrando desprezo pelo trabalho técnico e produtivo. Foi nessa cultura humanística e literária que se implantou em nossa sociedade, até então primitiva e rude, inorganizada e heterogênea, uma cultura padronizada, de tendência universalista e clássica.

Será na Inglaterra que irá se desenvolver um terceiro modelo de universidade - o modelo inglês, teoricamente formulado por J.H. Nwman. Embora atuem hoje neste país cerca de cinquenta universidades e uma multiplicidade de colégios afiliados às universidades (affiliating universities), é ao conjunto Oxbridge que se referem os historiadores da universidade ao tratarem do “modelo inglês”. Mesmo sendo difícil falar de uma estrutura tipicamente universitária, “*pode-se falar de uma pirâmide de escolas superiores tendo ao vértice Oxford e Cambridge*” (RIBEIRO, 1991, p.57). O sistema de universidade inglês mantém as tradicionais universidades de Oxford e Cambridge, instituições originalmente eclesiásticas destinadas a receber e educar rapazes da nobreza e de outras pessoas de alta posição social da classe dominante¹². Assim, a Inglaterra desenvolveu um perfil

¹² Num processo tipicamente inglês, de evolução lenta, porém segura, as instituições universitárias enriqueceram-se e ampliaram-se de modo que a Inglaterra pode se orgulhar de suas duas mais antigas instituições universitárias: Oxford e Cambridge. Essas instituições formavam uma organização de Colégios, Faculdades e Escolas, em todos os setores do conhecimento, com vários institutos direta e indiretamente filiados a ela, dedicados à pesquisa em todos os ramos da ciência, onde freqüentavam estudantes procedentes de todos os recantos do Globo em busca do saber. As

aristocrático e de cultivo de um saber desinteressado, mas, com a revolução industrial no campo da formação de pessoal qualificado para o trabalho, criou, em paralelo, uma rede de instituições superiores científicas e técnicas formando engenheiros, agrônomos, médicos, contadores e outros profissionais, “*promovendo a criação de universidades utilitárias de modelo oposto a Oxford e Cambridge* (RIBEIRO, 1991, p.58). Isso fez com que essas duas universidades fossem obrigadas por lei, no final do século XIX, a introduzir algumas reformas, como a admissão de estudantes não anglicanos e do sexo feminino e, no aspecto pedagógico, disciplinas científicas, jurídicas e históricas e de línguas estrangeiras, enquanto são acrescentadas às tradicionais matérias clássicas, introdução à pesquisa, especialmente em Cambridge que formará boa parte da elite científica inglesa (CHARLE e VERGER, 1996, p.103-104). As finalidades desse modelo, como se pode notar, eram muito pragmáticas: atender às exigências da elite e da burguesia e as demandas dos setores econômicos de um país que, no século XIX, era a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação¹³.

Já nos Estados Unidos, consolidou-se um sistema educacional diferente do modelo francês e alemão, eles puderam avançar com algumas vantagens , *por não ter que enfrentar as limitações da tradição arraigada e da rigidez na estratificação social europeia, contudo, guardaram características dos modelos inglês e alemão, “ cresceu mais livre, mais democrática, mais fecunda”* (RIBEIRO, 1991,p.64).

A tradição protestante da sociedade colonial norte-americana foi a motivação básica na luta pela universalização do processo de alfabetização pelo desejo de ver toda a população dotada de bons princípios e comportamentos religiosos adequados pelo estudo da Bíblia. Este empreendimento educacional em

Universidades tiveram nos seus corpos docente e discente, os mais ilustres vultos das artes, literatura e ciências, tais como Erasmo de Rotterdam, Milton, Lord Byron, Newton, Darwin e muitos outros. Alguns de seus professores obtiveram o prêmio Nobel e muitos deles são membros da Royal Society, as mais altas honrarias que um intelectual pode almejar. (cf.CHARLE e VERGER, 1996,p. 103-106)

¹³ A opção inequívoca da Inglaterra pela formação geral e liberal não vai, porém, descuidar da formação do homem elegante, de caráter, com acentuado desenvolvimento moral e a presença de elementos do anglicanismo, religião oficial, que de fato formasse o “gentleman”, que tivesse “*uma inteligência cultivada, um gosto refinado, um espírito leal, justo e severo, uma conduta nobre e cortês, qualidades que acompanham um vasto saber*” (NEWMANN, apud ROSSATO, 1998,p.130).

massa, realizado pelas comunidades locais não só valorizou a educação como transformou a sociedade norte-americana numa das mais escolarizadas do mundo, ainda no período colonial. De forma que, segundo ainda Ribeiro (1991,p. 64), no primeiro quarto do século XIX, “a alfabetização na América Latina não superava a 8% e na França não chegava a 50%, já 85% da população branca dos Estados Unidos Estava alfabetizada” O foco deixou de ser a burocracia nacionalizadora e civilizadora, para ser canalizado por um esforço coletivo de comunidades, que postulam a uniformização do pensamento imigrante, num duplo processo de incorporação e integração ao corpo de valores de seus povoadores para integrar neles a nova geração (RIBEIRO, 1991,p. 65). O ideal democrático do país estimulou a multiplicação de instituições até 1860 quando uma reforma na educação superior foi necessária para se criar um verdadeiro sistema universitário americano, ligado às outras grandes transformações do país. Para isso, a educação tornou-se ponto de apoio para unificar a nação, formar as novas elites, necessárias a uma sociedade urbana e industrial e firmar o poderio internacional de um país em vias de ultrapassar a velha Europa.

Para acompanhar essa evolução, a educação superior foi dividida em dois modelos opostos: o primeiro, inspirado no modelo universitário alemão, extremamente ambicioso, representado pela Universidade de Harvard e a recém-criada Universidade John Hopkins, modelo que, distanciando-se do utilitarismo, priorizava a investigação científica e o conhecimento humanístico, propiciando educação de alto nível e concedendo títulos doutorais. O segundo modelo, previa dois tipos de instituição, os *junior colleges*, com duração de quatro anos, tinham como objetivo a preparação para o trabalho e elevação do nível de cultura geral. Por seu caráter aberto, são consideradas instituições de ensino superior dos pobres, já os *land-grant colleges*, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais, abrem as portas da universidade para as mulheres, pela primeira vez no mundo, esforçando-se para difundir todo tipo de ensino julgado útil pela comunidade. Essa estrutura acadêmica hierárquica era uma réplica da estrutura de classes da sociedade norte-americana, prevendo-se mecanismos, como bolsas de estudo, para permitir a mobilidade ascendente de estudantes pobres e talentosos.

Por seu caráter inovador, durante um século, a universidade norte-americana foi ridicularizada pela Europa e pela América Latina, mas logo que

chegaram as reformas eles compreenderam o quanto “os norte-americanos se haviam adiantado ao resto do mundo, criando um modelo de educação superior com potencialidades imensamente maiores, tanto na elevação do nível acadêmico quanto na democratização do ensino superior” (RIBEIRO, 1991, p. 66). Foi assim que a educação americana assumiu feições próprias, consolidou-se nos Estados Unidos expandindo-se, particularmente após a II Grande Guerra, ao continente asiático e à Oceania.

São basicamente esses modelos que, com leves combinações ou em estado puro, estarão implantados nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, no período de meu estudo – dos anos de 1990 aos de 2006. Então as universidades estão no auge das pressões sociais, pelos caminhos abertos pela democratização, a par das restrições financeiras impostas pela reforma do Estado e pelas transformações da educação superior, inclusive países de primeiro mundo.

É neste clima, ora de pressão, ora de contradições que se modela um novo perfil de mudanças nas universidades, com fortes tendências para a diferenciação de ofertas, multiplicação de funções e tarefas, é redefinindo as relações Estado-universidade e universidade–universidade que se dá a criação da FUNESA. Aqui há algumas tradições compartilhadas, bem como problemas estruturais e conjunturais que delimitam as alternativas onde os governos e demais atores operam e no seio das quais se faz a transformação da FUNEC em FUNESA.

Aqui, comungando com o que diz Schwartzman (s.d., p.1), ao pensar na opção do modelo definido para a criação da IES de que estamos tratando,

Entre as tradições estão a do financiamento público automático; a do predomínio do ensino profissional sobre o ensino mais acadêmico e as atividades de pesquisa científica; a da orientação credencialista, a da militância política e a do centralismo burocrático-administrativo do sistema universitário público. Entre os problemas estruturais e conjunturais estão os períodos de autoritarismo político, a crise fiscal e do financiamento público, a profissionalização e sindicalização dos docentes.

Será no ápice dos embates desencadeados pela resistência à política neoliberal aplicada à educação brasileira, em que as autoridades defendiam o desmantelamento da universidade pública, em meio às denúncias das “ruínas físicas” e outras mazelas provocadas pela diminuição crescente do financiamento público federal, que são a tônica dos governos da Nova República, do governo “dos

descamisados” (como era mais conhecido o governo de Fernando Collor) e que atinge o seu ápice na “república dos professores” do governo de Fernando Henrique Cardoso, que Trindade (2001) vai dizer “*o desmantelamento da universidade pública [que] produz suas próprias metáforas: ‘da universidade sitiada’ à ‘universidade na encruzilhada’ ou ‘desconstruída’* (MENEZES,2000; ERRANDONEA, 1998; DIAS SOBRINHO e RISTOFF, 2000), que irá surgir a FUNESA..

Neste contexto, Chauí, analisando a situação da universidade brasileira, prefere o conceito de “universidade operacional”: a passagem da universidade da condição de instituição social à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma de capital.[...] Numa primeira etapa, tornou-se a universidade funcional; na segunda, universidade de resultados, e na terceira, operacional. No caso do Brasil, essa sucessão correspondeu ao ‘milagre econômico’ dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado (CHAUÍ, 2001,p. 219-220).

Como vimos anteriormente ao analisar os modelos de universidade, em todas as épocas e, a partir da “revolução burguesa”, segundo Drèze e Debelle (1983), a universidade reagiu ou obedeceu às pressões de seu tempo histórico. Ora, para atender aos projetos da Revolução Francesa,tecnicamente, seguiu a linha profissionalizante,(embora esse modelo idealizado pelo imperador Napoleão Bonaparte não tenha se efetivado aqui no Brasil); ora para acompanhar a revolução científica da Prússia, estabeleceu o primado da pesquisa, humboldtiana; ora para fazer frente à democratização do acesso à educação em países de rápido desenvolvimento econômico e social, fins do século XIX e início do século XX, tornou-se universidade de massas, trazendo em seu bojo uma considerável variedade de modelos.

No caso da FUNESA, porém, importa afirmar, por enquanto, que, correndo na contramão da chamada “hegemonia neoliberal”, a solução encontrada foi, primeiro a transformação de uma IES privada em uma “universidade¹⁴” pública, quando a tônica dominante era a privatização do público, junto com a ampliação do acesso pela criação de IES privadas e, segundo, a adoção do modelo de corte

¹⁴ O termo será sempre usado entre aspas devido ao “efeito denorex” utilizado por Verçosa, do qual me aproprio sempre que me refiro à FUNESA como universidade.

napoleônico que, segundo a tradição brasileira, se constituiu pela junção de faculdades isoladas privadas, somente numa forma bem singular, cujos pormenores tentarei dar conta mais adiante. Por enquanto fica a assertiva já colocada insistentemente neste trabalho de que cada IES surge para responder às pressões da sociedade que a institui, sendo a forma como se organiza e atua o meio de legitimação que justifica a sua existência.

CAPÍTULO 2

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM ALAGOAS

(de 1950 a 2006)

As manifestações em torno dos (des)caminhos da universidade no Brasil no século XX e no início do século XXI - educação elitista, rebeliões estudantis, greves universitárias, passeatas de contestação - produziram um discurso simbólico que se constitui, hoje, num capital político bastante rico na defesa ou na crítica à universidade. Vem desde o movimento dos Pioneiros da Educação, em 1932, passando pela Crise da Dívida Externa da década de 1970, até à Crise Fiscal dos anos 1980 e 1990, sobretudo em Alagoas.

Na busca de compreender essa situação, tomo como ponto de partida as ideias de Michel Foucault (1986) que constituem-se num pensamento base para esse trabalho por seu profundo conhecimento a respeito das instituições das quais procurava extrair o que chamava de “visível” e o que denominava “enunciável”, nos textos e em outros elementos de comunicação. Para esse autor, é preciso pegar as coisas para extrair delas visibilidades. E a visibilidade de uma época é um regime de luz, as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas. E o enunciável numa época é o regime de linguagem e as variações inerentes pelas quais ele não cessa de passar.

Acredito que, através do estudo da universidade no Brasil e em Alagoas, podemos conhecer parte do que foi possível enunciar em diferentes épocas e sob diferentes regimes de visibilidade. Portanto, analisar o papel da universidade no contexto das políticas públicas e a crise que destas resultou é o que faremos nesta primeira secção.

A educação superior que historicamente surge no Brasil é influenciada por modelos europeus: primeiro o jesuítico, depois o francês e bem mais tarde e em lugares bem específicos o alemão, trazendo marcas significativas em diferentes momentos e nas universidades concretas que no Brasil se fizeram presentes.

Nos albores de nossa autonomia política, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, paradoxalmente o modelo aqui adotado foi o francês napoleônico com organização não universitária, destinado à profissionalização, principalmente, à formação de burocratas para o serviço de Estado.

Não obstante os esforços realizados em prol da criação de uma universidade, verificou-se que Portugal, em sua política de controle da metrópole, destruiu quaisquer perspectiva que apontasse sinais de independência cultural e política na Colônia. Com as instituições de ensino superior que foram sendo criadas nasceram as aulas régias, os cursos e as academias em resposta às necessidades militares da Colônia e em consequência da instalação da Corte no Rio de Janeiro. Assim pode-se observar que estas instituições de ensino estavam diretamente relacionadas e essencialmente preocupadas com a defesa militar na Colônia, e que por isso criaram, em 1808, a Academia da Marinha, em 1810, a Academia Real Militar, no Rio de Janeiro, voltadas para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, e em 1827, a criação dos primeiros cursos jurídicos em Olinda, transferidos depois para Recife, e posteriormente em São Paulo, com o processo de expansão no território nacional.

Estas instituições seriam responsáveis pelo surgimento de escolas e faculdades profissionalizantes que iriam constituir o conjunto de IES até o período da República, a partir de sucessivos processos de reorganização, fragmentação e aglutinação. No entanto, é bom lembrar que todas as tentativas de implantação de universidade durante o período de 1843 a 1920 fracassaram. Somente, nesse último ano é que se consolidou a criação de uma universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, que se converteria, posteriormente, em universidade do Brasil, e depois, em Universidade Federal do Rio de Janeiro. Segundo Fávero (2006), somente em 1920 surgiria a Universidade do Rio de Janeiro, formada pela união dos cursos superiores existentes na Escola Politécnica, na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito, sendo esta a primeira criada legalmente pelo governo federal.

Todavia, o período que se estende de 1920 a 1968 compreende os anos mais críticos para a história do ensino superior brasileiro, por ser marcado por crescentes e acentuadas centralizações políticas nos diferentes setores da sociedade, constata-se que, a partir de 1930, durante o Governo Provisório, são decretadas reformas na educação brasileira, cria-se o Ministério da Educação e da

Saúde Pública, tendo como titular dessa pasta, Francisco Campos, que criou o Conselho Nacional de Educação, regulamentando e organizando o ensino superior e o segundo grau. Em 1932, lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional levantando questões como; ensino gratuito a todos, igualdade de acesso ao ensino, e apontava para a necessidade de se ter um planejamento de educação para o país. Na opinião de Cunha (1989, p. 123-124) os responsáveis por esse manifesto defendiam a expansão do ensino como fator essencial à democracia, à igualdade social e ao desenvolvimento econômico. Afirma ainda que esse foi um movimento de grande mobilização apoiado pelo jornal O Estado de São Paulo.

Mas a universidade brasileira, ainda que tardiamente, sem unanimidade e de forma não sincrônica entre as instituições, foi e continua a ser referenciada, aqui e ali, também pelo modelo Humboldtiano. Esse modelo vem a ter seu primeiro ponto de apoio em Anísio Teixeira, que tentou fazer da Universidade do Distrito Federal – UDF - uma IES toda dedicada à ampliação da cultura e à pesquisa. Esse novo empreendimento, porém, apesar do apoio de professores simpatizantes à ideia, não prosperou nessa primeira tentativa, devido ao clima político ditatorial do Estado Novo que se contrapunha aos ideais liberais do modelo, tornando-a extinta por decreto presidencial em janeiro de 1939. Na inauguração dos cursos da UDF, em 31 de julho de 1935, Anísio Teixeira diz ser a universidade por ele idealizada “dedicada à cultura e à liberdade, [...] que fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem” (TEIXEIRA, 1998, p. 43)¹⁵. O enigma a ser decifrado nesse discurso tem a ver com a relação entre universidade e sociedade, uma vez que se espera que a primeira possa fazer uma revolução do pensamento e no desenvolvimento da inteligência de forma que a sociedade mude e venha a ser cúmplice da universidade. Nesse sentido, Teixeira é categórico ao dizer que a

cultura brasileira se ressentia, sobretudo, da falta de quadros regulares para sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, solidariza e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os

¹⁵ Com sua extinção, seus cursos vão para a Universidade do Brasil – a antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Essa universidade que servira como modelo único de ensino superior em todo o país, seria muito criticada pelos setores conservadores ligados à Igreja Católica, os quais temiam a influência negativa do liberalismo norte-americano, materialista, individualista e protestante sobre os valores católicos, humanistas e personalistas considerados importantes na cultura brasileira.

processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber” (TEIXEIRA, 1998, p. 40).

De fato, era desejo do autor que essa universidade ampliasse os horizontes de sua formação profissional em “uma universidade de fins culturais”, que desenvolvesse o saber em todos os seus aspectos e se transformasse “num dos grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica do país”. Assim, o desenvolvimento da inteligência necessitaria do fermento da dúvida, para consolidar toda atividade crítica, acompanhado de sagacidade, previsão, leveza de espírito, atenção, ética. Seria preciso, para isso, fazer bom uso da inteligência com todos os domínios da cultura da humanidade, para construir um conhecimento dinâmico que, partindo de conflitos existentes na sociedade, pudesse a ela retornar despido de isolamento, possa “*socializar cultura, socializando os meios de adquiri-la*” (TEIXEIRA, 1998, p.16). Nisto, é importante destacar o pensamento de Morin (2002, p. 24), ao tratar da organização do conhecimento enfatizando o conhecimento como processo circular “da separação à ligação, da ligação à separação” e, nesse contexto, ele adverte:

como nosso modo de conhecimento desune os objetivos entre si precisamos conceber o que nos une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir o conhecimento particular em seu contexto e situá-la em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar estes conhecimentos em um contexto global. *A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação. (grifo do autor),*

Nisto consiste a missão transecular da universidade e da sociedade, a meu ver, na constatação de que o ensino superior não é mais um privilégio de “*homens intelectuais e eruditos*” (DRÉZE e DEBELLE, 1983, p. 12), mas, uma necessidade da humanidade. Nesse particular, porém, o Brasil parece não ter conseguido, no geral, traçar uma trajetória construída na base do diálogo, nem no conhecimento da realidade, o que só seria possível com uma aproximação mais estreita entre instituições do ensino superior, incluindo a universidade e a sociedade mediada pelo exercício da pesquisa e da extensão. No caso da FUNESA, como de

resto, de muitas universidades brasileiras, que sempre tiveram no ensino sua forma de ser, salvo em alguns casos em que a pesquisa fazia parte de um agir pessoal – e não institucional - o processo de construção de um novo conhecimento exigia novos conhecimentos científicos e tecnológicos para que acontecessem transformações e modernizações no meio societário do qual fazia parte. Daí por que a iniciativa de Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro dos anos de 1930, revelou-se uma utopia. O mesmo não aconteceu bem antes, no início da mesma década em São Paulo, com a criação da USP.

E qual foi o elemento balizador desta diferença? Sem dúvida, foi a presença da pesquisa como prática institucionalizada. E quando falo de pesquisa refiro-me à pesquisa científica que tem como base a produção do conhecimento novo resultante de uma reflexão aprofundada e crítica a respeito de fatos comprovados e coletados (na pesquisa).

É bem verdade que apenas as instituições organizadas como universidade estariam, por determinação constitucional, obrigadas a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, e extensão, por não haver impedimento legal que condicione a aprovação de novas IES à obrigatoriedade de organização como universidade, vigorando o critério da flexibilização presente na LDB que traz no bojo de suas formulações a concepção da diversidade de modelos de organização institucional da educação superior. Essa diversificação na realidade expressa de certa forma a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, com suas expectativas, necessidades e demandas. Mesmo refletindo as divisões de classe e contradições nela existentes, é possível perceber que, diferentemente do que alguns pensam ser a universidade determinada pela sociedade e pelo Estado, ela acaba sendo no final das contas seu reflexo.

Como já foi falado anteriormente, o projeto de universidade no Brasil é relativamente novo, se comparado com outros países europeus, datados dos séculos XIII ao XVIII: como ele se concretiza a partir dos anos de 1920, aqui contamos em décadas o que os europeus contam em séculos.

Na verdade, foi em 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, que a ideia de universidade como “*alma mater*”¹⁶ se consolidou e, com ela, as funções de pesquisa, extensão e ensino, embora não associadas. Segundo esse mesmo documento cumpria à universidade a tarefa de formar profissionais para a docência, considerado na época ponto de honra para muitos intelectuais. Esse assunto é bem lembrado por Moraes e Evangelista quando dizem que

[...] nos anos trinta o modelo de universidade respondia a um projeto político de construção nacional no qual a formação do intelectual cumpria papel de destaque em razão de sua capacidade de “produzir ciência”; [...] nos anos sessenta a universidade foi pensada para atender a um projeto de nação, no qual também a formação do intelectual era vital [...]. (MORAES e EVANGELISTA, 2000, p.8).

Esse modelo chegou até a reforma de ensino superior, efetivada pela Lei nº 5.540 de 1968, que vai ajustar o fluxo das três funções básicas - a pesquisa, a extensão e o ensino -, mantendo-as indissociáveis. Por ter chegado num período de Ditadura Militar, com grave crise econômica, política e social, a demanda por ensino superior que começa a fazer pressão sobre o Poder, cuja base de legitimação principal é justamente a classe média que se encontra pronta e sequiosa por educação superior, em resposta, o Governo Militar expande os cursos, cria novas unidades e aumenta o número de vagas. Esse período de expansão, que corresponde aos anos 1969 a 1974, é também conhecido como período do “milagre brasileiro”, que, segundo Cavalcante,

Entre 1960 a 1974, as instituições de ensino superior cresceram 286%, os cursos por elas mantidos, 176%, e o número de alunos, 1.059%. Entre 1969 a 1974, a demanda por ensino superior – considerada em termos do número de inscritos nos concursos vestibulares - cresceu 237% e a oferta de vagas, 240% (CAVALCANTE, 2000, p.9)

É justamente nesse período - primeira metade dos anos 1970 - que surge a FUNEC, com sede em Arapiraca. Observando os dados acima e tendo a FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARAPIRACA – FFPA –

¹⁶ Esta é uma expressão latina que quer dizer "a mãe que alimenta ou nutre" e que, quando referida à universidade, significa aquela cuja função é a de ser a propiciadora de alimento para a mente, para o espírito.

como instituição acadêmica mantida pela Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), fica evidente que a expansão de ensino superior que o Brasil vai experimentar não se justifica apenas pela pressão da demanda, já que esta, mesmo reprimida, continuou aumentando, embora o crescimento da oferta tenha reduzido seu potencial bruscamente no período subsequente a 1974.

Tendo a questão da legitimidade e as demandas por mão de obra como elementos determinantes do crescimento das matrículas e das IES nos anos de 1970, o crescimento efetivado não foi acompanhado por um ensino de qualidade, com a pesquisa e extensão se distanciando ainda mais de seus idealizadores, crescendo as críticas e os movimentos dos quais faziam parte intelectuais, educadores e estudantes, que discutiam e elevavam a pesquisa e a extensão a um nível de importância até então não alcançado. É que,

[...] ao crescimento da procura respondeu-se com meros arranjos de superfície que apenas produziam distorções, como o cursinho (...). Quando por exemplo, mais alta se tornavam as vozes dos novos cientistas por melhores condições de trabalho, fundaram-se institutos pequenos, ao preço de uma evidente cisão das grandes funções universitárias, que permitiam se mantivesse intacta a sua organização; quando se condenou o seu alheamento aos problemas regionais, instituíram-se órgãos ditos de extensão, como líricas agências de desenvolvimento que isentavam as suas faculdades e escolas de qualquer mudança de atitude [...] (CHAGAS, 1967, p. 13-14).

Assim, se a primeira Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 4.024/61, ao definir, pela primeira vez, as diretrizes e bases de toda a educação nacional, não conseguiu trazer para o ensino superior as melhorias ou inovações que trouxeram ao nível primário e secundário, nem mesmo o aglomerado de escolas isoladas, profissionalizantes, reunidas artificialmente por uma reitoria se tornaram uma universidade, em muitos casos, sequer napoleônica, havendo separação entre órgãos de pesquisa (os institutos) e ensino (as escolas ou as faculdades, que, de forma contraditória falava em autonomia flexibilidade e experimentação).

Na década de 1980, a expansão passa a ser contida, e o controle direto começa a se afrouxar, concomitantemente, com a responsabilidade financeira que lhe é inerente. As tentativas de privatização se afloram, sem ainda muito sucesso, vindo a retomar na década de 1990, quando se procurou implementar um modelo de universidade “lastreado na lógica do mercado excludente” (MORAES e

EVANGELISTA, 2000, p.7). Assim, a comunidade acadêmica acelera a luta pela democratização da administração universitária e começa a questionar de forma generalizada os modelos de reforma. Dessa forma, pode-se constatar que as pressões sobre a universidade pública brasileira vão se acirrando, principalmente por ser acusada de estagnação tempo/espço, e de não responder aos reclamos do mundo globalizado.

É na década de 1980 que o Brasil vai se inserindo nas tramas do neoliberalismo até que, com Fernando Collor, vai haver uma maior abertura para esse novo paradigma. A nova concepção de educação como bem a ser mercantilizado chega até as instituições escolares influenciando todos os níveis de educação, principalmente, a educação superior. Neste sentido o processo resulta de uma nova fase de reestruturação capitalista, marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública no campo educacional. (DOURADO 2005, p.236). Para efetivação desse intento entra em cena uma nova estratégia do Ministério de Educação, auxiliado por intelectuais e economistas do Banco Mundial, que entendem ser a educação uma prestação de serviço. Essa estratégia desencadeia uma série de reformas na educação que deveriam acontecer a partir da segunda metade da década de 1990.

Era projeto do governo Fernando Collor de Melo que as instituições de ensino superior formassem profissionais para o mercado de trabalho e que houvesse aproximação entre a universidade e o trabalho. A estratégia de superação das dificuldades encontradas apontava para o desenvolvimento de cinco eixos: ampliação do acesso; respeito à autonomia universitária; maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisa entre universidades e empresas; ampliação dos programas de pós-graduação; capacitação e valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, os planos do governo, na prática, trouxeram revelações contraditórias: o que se viu foram cortes nos gastos com as universidades, inflação elevada e retardamento na liberação de recursos destinados à rubrica "Outros Custeios e Capital".

Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso no governo na década de 1990, as políticas públicas juntamente com a reforma de Estado se intensificam na direção do neoliberalismo, causando modificações ainda mais profundas nos

padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e de políticas educacionais. A LDB, que é promulgada nesse governo, traz para a educação superior um conjunto de princípios direcionando, de um lado, os processos de descentralização e flexibilização e, de outro, novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos. Neste período, o Banco mundial passa a exercer influência direta nas decisões governamentais, trazendo novos conceitos e estimulando novas práticas à agenda de reformas, tais como: avaliação, e autonomia universitária(CHAUÍ,1999,2001; CUNHA,2003; LDB-LEI Nº 9394/96).

Se, de um lado parece haver certa cumplicidade entre as reformas de educação superior com o projeto neoliberal, por outro lado, a consideração do modo como se vem constituindo a sociedade brasileira – e dentro dela a sociedade alagoana – parece ser igualmente de valia fundamental para explicar os problemas até aqui levantados, visto que os rebatimentos das políticas neoliberais parecem não ser homogêneos em todas as unidades da federação. A fragmentação do trabalho acadêmico, a especialização como estratégia, a intervenção, o controle, o custo-benefício com base na produtividade modificou os destinos da universidade, tornando-a, segundo Chauí (2001,p. 219), universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional.É nesta passagem da condição de instituição à condição de organização que o fenômeno autonomia e heteronomia se interligam e se entrelaçam no meio acadêmico. De forma que se torna impossível a universidade ser autônoma no sentido clássico e, ao mesmo tempo, ser heterônoma na orientação de suas ações dentro das políticas públicas do Estado, onde o ensino é visto como mercadoria. Assim, a política de ordenamento das universidades tendem a enfraquecer a autonomia que lhe é garantida pela Constituição Federal/88 e pela própria instituição,embora conserve grande poder de decisão/ação, não consegue estar acima da lei, nem imune a esta, devendo observar em sua gestão os princípios da administração pública e entre eles o da legalidade. Portanto, não se trata apenas de uma autonomia conferida as autarquias, mas sim de uma autonomia que sugere a desvinculação do governo, mas não do Estado, seja para as Universidades Públicas Federais, estaduais, municipais ou privadas.Nisto elas não se diferenciam.

A revisão da literatura que fiz com intuito de organizar um quadro teórico cuja referência se adequasse à análise histórica da FUNESA revelou que, no campo conceitual, a partir de dois sistemas pedagógicos originados no século XIX, na Europa, a universidade foi adquirindo status cada vez mais crescente na explicação do processo de produção e reprodução das relações sociais em uma sociedade capitalista moderna. Foi das mãos do prussiano Wilhelm Von Humboldt que se esculpiu um dos paradigmas da universidade contemporânea identificando mais precisamente a função de produtora do saber, mesmo que sem negar as demais funções, voltava-se para a busca da verdade e para a cultura geral desinteressada. Vindo a responder às exigências do desenvolvimento científico da Alemanha na época, as transformações que foram surgindo ligavam-se aos ideais neo-humanistas que apregoavam a universidade como “mansão de liberdade”, que em oposição à religião e ao poder tornar-se-ia laica e independente. Nisto, a universidade foi se abrindo à problematização até chegar à grande renovação da universidade que se firmava a cada dia como centro de investigação e pesquisa, criando e recriando um conhecimento novo,

Por outro lado, Napoleão Bonaparte, plebeu que se fez imperador da França, descobriu uma forma diferente de superar culturas consideradas retrógradas, apresentando um ensino superior com muita originalidade em relação a todos os outros países europeus. A partir de uma tábua rasa, criou uma universidade que garantiu os quadros necessários para a estabilização do país, formação de jovens em conformidade com a nova ordem social e preparada para impedir o renascimento de novas corporações profissionais próprias do antigo regime.

O fato é que a ideia de uma universidade clássica ou moderna foi disseminada na Europa e depois nos demais continentes, na América Espanhola, inclusive; no entanto, aqui no Brasil as circunstâncias não foram propícias ao seu desenvolvimento, desde os primórdios. Sob a influência da educação jesuítica empreendeu-se inicialmente um sistema de escolas isoladas com currículo fundamentalmente clássico de cultura geral, que, no entanto, nunca adquiriu o status de instituições de educação superior, tendo passado depois para os cursos profissionais de Teologia, assemelhando-se mais à universidade medieval.

Mesmo não tendo ainda universidade durante três séculos, o Brasil contou com a de Coimbra que era uma universidade tipicamente medieval, dirigida pelos Jesuítas e, quando reformada,, com fortes traços do modelo francês napoleônico.

O fato é que a universidade que nos servirá de paradigma passou a assumir uma dupla identidade: ora orientada para a investigação e pesquisa (Universidade Humboldtiana), ora para a profissionalização (Universidade Napoleônica), acabando por constituir um campo de disputa que pode ser facilmente percebida, seja nas críticas dos admiradores da universidade da pesquisa, seja nas críticas dos admiradores da universidade mais pragmática e funcional, vindo a se manifestar também no contexto das universidades aqui no Brasil.

Nessa visão crítica, as teorias sobre a gênese das universidades aqui abordadas não só revelaram a multifuncionalidade que elas desempenham no seio da sociedade, como demonstraram ter uma relação estreita entre Estado e conhecimento. Essa relação existente na tríade: poder.

De fato, as universidades permaneceram, apesar de todos os movimentos de conflitos e mudanças externas e internas, como corporações privilegiadas e estruturadas com plena autonomia para exercer suas funções básicas, gozando de estabilidade contínua e permanente em todo o processo de preservação das formas mais antigas da vida européia até à modernidade.

Nisto pude perceber que a universidade de Berlim significou a grande revolução na concepção de universidade: por dedicar-se à investigação e à pesquisa. Agora o que dizer de um país, como o Brasil, que nasceu à margem da universidade e dos valores da modernidade?

Pelo modelo de sistema econômico que foi implantado aqui na época do Brasil Colônia, tipo agroexportador dependente, cujos interesses eram, fundamentalmente, mercantilistas, e de relações sociais verticalizadas, e foi por isso que a sociedade brasileira, em sua grande maioria, sem acesso à universidade, demorou tanto em avançar intelectualmente. Tanto assim que, no século XX, a universidade já nasce, “fraturada pela ruptura da Reforma” (cf. STEFHANOU e BASTOS, 2004,p.43) que já vinha acontecendo em toda a Europa, movida pela

reação antirreformista, que se constituiu num obstáculo não só à expansão do protestantismo, mas do pensamento filosófico laico e da investigação científica.

Foi a partir desse quadro, sumariamente recuperado de tudo que já foi dito nos capítulos anteriores, que pude aferir algumas considerações críticas sobre o que significa, em termos de atraso para uma sociedade, a ausência de uma concepção definida sobre a educação superior e a instituição que dela cuida, com o retardamento em seu desenvolvimento, alienação cultural e pouca visibilidade nos assuntos que a envolvem na dinâmica da modernidade. Essa situação adquiriu maior visibilidade, no caso do Brasil, por exemplo, quando, na tentativa de tirá-lo da condição de país “subdesenvolvido”, mesmo havendo propagação de intenções para inseri-lo no contexto da modernidade, vemos o que aconteceu após a década de 1920 e acentuada no pós-guerra, quando seu desenvolvimento se faz pelo modelo associado de importação de tecnologia. Nessa trajetória, entre tentativas de ordem política, social, religiosa, legal, ou mesmo econômica, podemos dizer que a única evidência das incorporações do Brasil à modernidade, posteriores ao século XVIII que se tem, sem o incremento de uma universidade, “*é o sentimento de incompletude, em relação a um modelo de desenvolvimento que pudesse garantir independência e progresso ao país*”.

Frente a essa discussão, percebe-se que aqui no Brasil a partir dos anos 1970, período em com as aceleradas transformações técnico-científicas e a necessidade de qualificar e requalificar o trabalhador para atender às demandas da sociais, a expressão “*modelos de universidades*”, vai perdendo sentido ao se afinar com as políticas internacionais, nacionais, regionais e locais do mercado de trabalho. Por outro lado, a legislação destruiu esse arcabouço em nome dos princípios de flexibilidade e diversificação, criando modelos de ensino superior que mais se aproximam à expressão “tipos” ou “formatos” de IES. Mesmo assim, com as alterações da sociedade têm demonstrado capacidade de sobrevivência, mantendo sua identidade própria.

Percebe-se que, ao tratar da criação de um “modelo de instituição”, as crises, as reformas e revoluções de diferentes graus servirão de termômetro para encaminhar à direção mais apropriada. Essa lógica tanto serviu para a Alemanha, quanto para a França e todos os demais que desses foram originados. Quando atentamos para o que aconteceu na Alemanha e na França, vamos perceber que

tanto a Revolução Industrial, quanto a Revolução Francesa, tornaram-se fatos desencadeadores desses modelos de universidade, a primeira necessitou de técnicos e administradores para dar conta das novas formas de produção e da sociedade, definiu-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a segunda também para atender aos reclamos de sua época, nega o caráter medieval de universidade, substituiu o papel da Igreja pelo papel do Estado – tornando-se formadora de profissionais. Assim fui percebendo que a lógica desses dois primeiros modelos foi se repetindo ao longo dos tempos e, cada um, se fazendo reconhecer em sua singularidade.

No Brasil, fortaleceu-se o modelo jesuítico de escolas isoladas, ao lado das ideias-força de Napoleão – voltado para a profissionalização. O ensino superior não consegue superar a orientação clássica, nele prevalecendo a dissociação entre teoria e prática, tendo enfrentado toda a crise do modelo econômico, de substituição das exportações, da necessidade de atender as camadas médias que se encaminhavam para a mobilização social, a exemplo dos estudantes de Córdoba, na Argentina. Sofre, em 1964, o golpe militar, desmobilizando toda a comunidade acadêmica para manter o controle ideológico de que foram alvos a universidade e a sociedade. Mesmo a semente de Córdoba, na Argentina, que fundamentou muitas universidades a partir do século XX, onde os estudantes eram atores importantes em lutas e conquistas por melhores condições de administração e ensino/aprendizagem, aqui entre nós não vingou.

Essa posição acima explicitada se torna ainda mais premente quando se analisam os efeitos dos princípios e as ações básicas das reformas da Educação Superior. Conforme Cunha (1989), até antes da Constituição Federal de 1988 e da LDB/96 – refiro-me as reformas da Ditadura, na segunda metade dos anos de 1960, a partir das quais nasceu a IES que deu origem à FUNESA - hoje UNEAL – bem como a execução de normas e políticas postas em prática nas quase duas décadas em que existiu a FUNESA.

De fato, se a diversificação e a diferenciação do sistema têm sido apontadas, no Brasil, como uma alternativa de solução para o aumento de vagas na educação superior e até para a sua massificação, uma vez implantadas as IES e as condições de acesso, elas parecem tomar uma conformação que se apresentam, as

mais das vezes, incompatíveis com a eficiência e a eficácia preconizadas pelo ideário neoliberal e que se espera das IES.

Assim, se um sistema de flexibilidade, competitividade, diferenciação e avaliação são adotados, nas últimas décadas, pelo governo brasileiro no campo da educação de nível pós-médio, estimulando um crescente número de escolas superiores voltadas para formação profissional específica ou para a complementação de estudos, no caso da FUNESA, a sua própria formação parece ter apontado para outra direção, ou seja, em vez de constituir um pólo de criação e consolidação e disseminação do saber, representou, apenas, a formalização e ampliação de uma Instituição de Ensino que, pela regulamentação vigente- Lei 5540/68 impossibilitaria sua formalização como uma Universidade.

Segundo entendo, se pela flexibilização institucional e curricular atuais é possível desenvolver projetos pedagógicos específicos, como forma de atendimento às peculiaridades regionais e adequação às demandas do mercado, por outro lado essa mesma flexibilidade poderia ter apontado, ao menos no caso da FUNESA, para a ultrapassagem do perfil profissionalizante que ela sempre ostentou.

A resposta para as questões acima parece ser possível se considerados como centrais os processos de diversificação, diferenciação e flexibilização que assumem posições diferentes singulares de acordo com as demandas da sociedade que sustenta cada IES, tomando como referência aqui a perspectiva de que todas as instituições – no nosso caso as de educação superior - são, por princípio e definição, organizações sócio-históricas e culturais e, como tais, imagens e semelhanças das sociedades que lhes dão origem e as sustentam.

De fato, segundo Verçosa (1997) as universidades aqui em Alagoas, apresentam uma diversificação de modelos pedagógicos que pode ser facilmente constatada, começando pelo perfil dos cursos que oferecem. Objetivamente, no caso da FUNESA, é preciso reconhecer que o seu perfil inicial e muitos dos problemas enfrentados pela IES se apresentaram de um modo muito semelhante aos seus primórdios, quando ainda era FFPA.

A sua expansão acelerada, na década de 1990, por exemplo, com a criação de novos “Campi”, junto à criação de novos cursos e à multiplicação de vagas de graduação, especialmente na Pedagogia, com o Programa Especial de

Graduação de Professores (PGP) em alguns municípios-pólo do Estado de Alagoas, não foi acompanhada, na mesma proporção, pela pesquisa científica. Problema de financiamento? **Evidentemente** que sim, pois o cenário de subdesenvolvimento secular de Alagoas tem exigido, desde seus primórdios, a ação estratégica do poder público federal para prover e modernizar os serviços demandados pela população. Com as estratégias neoliberais do Estado mínimo e, mais precisamente a partir dos anos 1980 com a crise fiscal do Estado brasileiro e a crescente inflação, caem por terra as subvenções, inviabilizando as políticas de transferência de recursos públicos que, em grande parte, mantinham num funcionamento razoável os aparelhos de Estado de responsabilidade direta do Executivo Alagoano, dentre os quais passou a figurar a FUNESA desde sua estadualização.

Com a extinção do IAA e a desativação do Proálcool inicia uma nova fase de desenvolvimento de Alagoas e novas relações entre o setor agroindustrial do açúcar e o Estado brasileiro. Na década de 1990, quando a FUNESA nasce e se amplia, a situação se agrava ainda mais. Vista como a década da **desregulamentação setorial**, esse processo pode ser caracterizado pela desarticulação de todas as medidas que protegiam os produtores regionais, e que “privatizam as exportações, colocando os principais e assimétricos centros produtores em igualdade formal na disputa pelos mercados nordestinos e externos” (CARVALHO, 2009, p. 48). Como resultado dessa situação, o Brasil aumenta a produção e as exportações do açúcar. Em São Paulo essa produção adequando-se melhor às mudanças, torna-se mais produtiva e competitiva, enquanto que Alagoas e Pernambuco foram perdendo seu espaço nas exportações.

Nesse mesmo período, como se não bastasse a crescente deterioração das contas públicas, no país, e a alta inflação, a crise da dívida externa e a dificuldade de se obter créditos internacionais, o Estado de Alagoas teve ainda mais necessidade de transferência de recursos fiscais federais para arcar com as necessidades operacionais da máquina administrativa.

Por outro lado, devemos levar em conta que Alagoas teve sua formação pautada sob o modelo agroexportador dependente, e sua origem a partir do desenvolvimento do Estado Sesmarial, patrimonialista, escravocrata, tendo, por isso mesmo, aceitado sempre, na prática, a ideia de uma sociedade acima das classes,

onde o aparelho político é dominado por uma camada social; ainda que pareça absurdo num sistema democrático, essa (pequena) camada social impera, rege e governa, em nome próprio - da oligarquia alagoana. Não se pode negar que nesse meio houve acomodação de interesses das camadas em ascensão e em queda na estrutura social, além dos interesses privados levando à confusão do que se conhece por “público” e “privado” (cf. VERÇOSA, 2006).

Como resultado de sua forma de organização sócio-econômica, a configuração da economia alagoana e conseqüentemente suas instituições que, como disse, esteve sempre ligada ao padrão de desenvolvimento agroexportador dependente, mostra, por outro lado, a ausência de uma política estratégica de desenvolvimento baseada na educação e na tecnologia, e foi por isso que a década de 1990 - a década da desregulamentação – representou um desastre para as políticas públicas em Alagoas. A inadimplência sofrida pela CEAL em 1996, por exemplo, que foi de 40 milhões de reais, juntamente com a do Produban, em relação aos empréstimos vencidos, que girou em torno de 76 milhões, acumulando-se os outros déficits ainda mais aprofundados pela desregulamentação, vai ampliando a crise econômica e financeira aguda que vinha afetando Alagoas, a partir da década de 1980, com graves conseqüências para a economia fumageira(Arapiraca) e a crise que deprimiu drasticamente a agroindústria açucareira em todo o Estado de alagoas vão ser responsáveis pela pelo desmantelamento da Administração Pública, vindo a repercutir negativamente nas instituições educacionais públicas, sobretudo, na educação superior da FUNESA.

Como o Brasil, nesta época, também “entra em crise financeira, diminuindo os impostos pagos ao Estado [que] não dispendo de recursos internacionais e nacionais, [fazem] as atividades da produção de cana-de-açúcar e álcool entrarem em extrema dificuldade” (LIRA, 2007,p.28-29). Com a perda de seu principal contribuinte, o Estado de Alagoas entra em total bancarrota, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Alagoas: participação das atividades sucroalcooleiras na arrecadação do ICMS, no período de 1983 a 1991, em percentuais.

ANO	ARRECADAÇÃO DE ICMS EM PERCENTAGEM (%)
1983	58,02
1984	51,46
1985	43,86
1986	31,95
1987	33,21
1988	16,84
1989	4,48
1990	6,12
1991	1,48

Fonte: Ministério da Fazenda, 1995

Como se pode ver, a receita de ICMS das atividades sucroalcooleiras foi decrescendo e a partir de 1989, caindo vertiginosamente até configurar aquilo que ficou conhecido como “Crise Fiscal do Estado de Alagoas” e que representou a falência do Estado que não conseguiu honrar seus compromissos, mantendo os serviços em pleno funcionamento.

Para escapar dessa situação, o governo Fernando Collor assume um discurso de moralização contra os marajás e contra os usineiros, cobra-lhes ICMS sobre a cana própria das usinas. Inconformados com essa medida, a questão é levada ao judiciário, com sucesso para os usineiros. Essa decisão tomada pelo Supremo Tribunal Superior levou a suspensão da cobrança do tributo em todo o país. Com essa medida, os usineiros de Alagoas, além de não pagarem o ICMS sobre a cana própria, tiveram a devolução do imposto já pago. Nesse interregno, um acordo fiscal assumido entre governo e industriais, transfere do governo do Estado para as indústrias, durante oito anos de vigência, aproximadamente 800 milhões de reais. Nesse momento diversos setores da sociedade realizam contestação ao ato, alegam a ilegalidade desse acordo, mas, sem sucesso. A receita tributária do Estado passa a ser negativada. Para Carvalho,

[...] o setor alcooleiro transformou-se no elemento principal da crise alagoana e o responsável pela desorganização do Estado. [...]. A partir de 1996, o Estado de Alagoas entra em bancarrota, fechando-se, assim, a segunda porta onde o setor sucroalcooleiro havia ido buscar protecionismo (CARVALHO, 2009, p. 53).

Essa relação de favorecimento estatal já fazia parte do discurso reivindicatório de plantadores e industriais, organizados em associações, sindicatos,

cooperativas em defesa de mais recursos e atenção para o Estado. Esta situação econômica do Estado, embora faça parte da conjuntura nacional, ela, em Alagoas, é, no mínimo desastrosa, vez que a postura política de clientelismo e privilégios aumentaram os problemas da administração do Estado, enquanto para a sociedade civil trouxe graves problemas.

Como a queda da arrecadação do ICMS fragilizou sua principal fonte de receita própria, tornando o Estado mais vulnerável e dependente das transferências do governo federal, encontra este novo perfil fiscal do Estado uma das principais explicações para uma crise ainda mais profunda da FUNESA.

Em análises sobre o significado do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS – para a educação alagoana, feita por Sandra Lúcia dos Santos Lira (2001), em sua Dissertação de Mestrado, a autora reconhece a importância do ICMS enquanto principal imposto estadual, verificando que a retração dos impostos provenientes do setor sucroalcooleiro teria sido decisivo para o futuro fiscal e, conseqüentemente, social, do Estado, conforme tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – PARTICIPAÇÃO DO ICMS NAS RECEITAS PRÓPRIAS DE ALAGOAS (%)

981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	992	993	994	995	996
3,28	4,49	4,15	4,75	1,13	1,01	8,86	--	--	--	4,11	5,47	5,90	4,50	5,20

Fone: Secretaria da Fazenda/AL, apud Lima, 1998: 41

Essa situação vai se agravar ainda mais quando se analisam os efeitos desse acordo por meio de uma política inversamente proporcional entre a queda abrupta da receita do ICMS, que gerou desequilíbrio orçamentário, com redução de despesas e crescimento de encargos da dívida interna, de um lado, e o crescimento da receita de impostos, do outro. Ao fragilizar sua principal fonte de receita própria, o Estado torna-se, como já dito, mais dependente das transferências do governo federal, obrigando-se com isso a reduzir o custeio da máquina pública e, conseqüentemente, reduziu os gastos com as políticas sociais, descumprindo assim com a Constituição Federal de 1988, que prescreve sobre a aplicação sistemática de 25% do RRI em MDE, deixando o ônus da crise recair sobre a população.

De fato, numa sociedade governada pelos interesses materiais de uma oligarquia de grandes proprietários de terras e engenhos de açúcar, exploradores de escravos, não é demais afirmar que essa classe, mesmo que de forma contrária à política de descentralização da coroa portuguesa que integrada à expansão do capitalismo mercantil europeu baseava-se no baixo custo da mão-de-obra escrava, na abundância de terras e na exportação do açúcar, retardou não só o aspecto da diversificação da matéria-prima, como “resistia à introdução das inovações capazes de superar sua forma atrasada de elaborar o açúcar” (CARVALHO, 2009,p.12). Assim, a oligarquia se distinguia do resto da população, tanto no nível e estilo de vida e de seus interesses maiores, mas, sobretudo da cultura: uma minoria de letrados e uma maioria de analfabetos.

Leda Almeida, citando o comentário do cronista político Barbosa Lima Sobrinho, no prefácio do livro “Coronelismo, enxada e voto”, diz que com os séculos, em Alagoas,

[...] a faixa de prestígio do “coronel” vai minguando, pela presença de outras forças, em torno de profissionais liberais, de indústrias ou de comércios venturosos. O que não quer dizer que tenha acabado o “coronelismo”. [...] Que importa que o coronel tenha passado a doutor? Ou que a fazenda tenha se transformado em fábrica? Ou que seus auxiliares tenham passado a assessores ou a técnicos? [...] O desamparo em que vive o cidadão, privado de todos os direitos e de todas as garantias, concorre para a continuação do “coronel”, arvorado em protetor ou defensor natural de um homem sem direitos (LEAL,1997,p.18).

A partir dessa citação, compreendo que a sociedade alagoana, na sua forma histórica concreta de desenlace desta crise, com custo social e humano tem se apresentado de forma pontual, é marcada, de um lado, por uma camada desassistida da população e, do outro, por grupos dominantes que historicamente têm suas formas próprias, e contraditórias à primeira, de defender seus interesses.

Enquanto isso, na segunda metade dos anos de 1990, a crise alagoana já assumia proporções desconcertantes, então personalizada nas figuras do governador e seu vice-governador – Divaldo Suruagy e Manoel Gomes de Barros, este mais conhecido como Mano. Nem mesmo um Plano de Demissão Voluntária, posto em marcha com a ajuda do Governo Federal, conseguiu contornar a crise: no caso da FUNESA, pelo contrário ela mais se agravou, pois representou a perda de

praticamente todo o seu corpo de servidores técnico-administrativos e a permanência de apenas 50 docentes do quadro, com mais de 100 trabalhando por serviços prestados, e todos com salários atrasados por meses a fio.

Com esse resultado, a crise, que até então se concentrava mais na área financeira, alcançou proporções mais vultosas também no meio político, de forma que, enquanto na rua o povo se mobilizava pedindo o afastamento de Suruagy, foram encaminhados à Assembléia Legislativa dois pedidos de “Impeachment”: o primeiro, solicitado pelo movimento unificado dos servidores, e o segundo, elaborado pelo procurador da justiça Luiz Canaúba que, fundamentado “no relatório parcial da CPI dos Títulos Públicos do Senado, o governador era citado por crime de responsabilidade, além de outras irregularidades contidas no Código Penal” (ALMEIDA, 1999, p.121).

Àquela altura, conforme Lira (2007, p.197), mais de 44% da população percebia até R\$80,00, e Alagoas era o quarto estado com maior percentual de pobreza do Brasil. Instalou-se neste período de crise

o maior processo de demissões de servidores públicos do país, através do PDV (Programa de Demissões Voluntárias). [...] Exauridos por até dez meses de salários atrasados, 20.000 servidores públicos (em torno de 28% do total) “aderiram “, dos quais 12.580 do quadro da educação estadual representando 59,15% do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação (LIRA, 2007, p. 28).

Se podemos encontrar algumas explicações externas para a crise do Estado de Alagoas - no processo de desregulamentação da economia brasileira, fator que vai também explicar a crise do Proálcool e a extinção do IAA, bem como toda a crise do setor canavieiro do país, por exemplo - sem precisar de muita cautela, ousou afirmar, por experiência de quem sentiu na própria pele as mazelas deste vendaval, que, as raízes mais imediatas deste problema vão ser encontradas no acordo do Estado com os usineiros, como bem traduz Lima: “visando a continuidade de um fluxo de recursos públicos que compusesse a estrutura de reprodução do seu capital”, sendo estes os “provenientes das receitas do ICMS do Estado.” (LIMA, 2001, p.87).

Outro agravante dessa política é o fato de Alagoas não ter diversificado suas atividades econômicas, agrícolas e não-agrícolas, deixando o Estado completamente dependente de uma única atividade, concentradora de terra,

principal responsável pela elevada concentração de renda do Estado e pela formação de uma elite com poderes enraizados em todos os setores da vida social de Alagoas (LIRA, 2007, p. 30)

Corroborando essa tese, Carvalho (2000, p. 14) diz que “essa manutenção de uma boa *performance* política organizacional tem conferido ao capital sucroalcooleiro do Nordeste um grande poder de “lobby”, para pressionar e assegurar a proteção e o apoio do Estado, com alguns benefícios tais como: perdão da dívida dos senhores de engenho, prorrogação dos prazos de pagamento dos empréstimos, junto aos bancos federais e estaduais, práticas que se repetiram e marcaram a economia nas décadas de 1950 a 1970 do século passado, de forma que vamos perceber uma grande concentração de recursos públicos e privados nas mãos da oligarquia alagoana, em quem tem concentrado a maior parte da renda deste Estado, desde o Brasil Império, originando daí todos os problemas econômicos, políticos e sociais que, há muito tempo assolavam o Estado, e com grandes consequências para o setor educacional.

Aqui convém destacar que já na década de 1960, em todo o Brasil verificaram-se alterações significativas na organização das universidades brasileiras, com a Lei 4.024/61 fazendo divisão entre os setores públicos e privados (Art.9º) e conferindo ao Conselho Nacional de Educação o poder de deliberar a criação e funcionamento das entidades de ensino superior (Brasil, 1961). Com essa Lei, abriam-se as cortinas de um cenário de cursos (de graduação e pós-graduação “lato” e “stricto sensu”), numa tentativa de adequar a legislação às expectativas do mercado de trabalho que exigia trabalhadores qualificados para o sistema de produção. Assim, a universidade caminhava de mãos dadas com o Estado para cumprir sua missão funcional. Este me parece ter sido o caso de Alagoas: segundo Verçosa e Tavares (2006, p. 171).

a educação superior alagoana, que nascera por iniciativa privada, ainda que sem fins lucrativos, estava toda concentrada na capital do Estado, com organização de **faculdades isoladas** (grifo meu), sendo todas escolas de formação de profissionais em nível superior, bem ao estilo napoleônico (TAVARES e VERÇOSA, 2007, p.193-194).

Fundamentando-se nos anseios das camadas aristocráticas da sociedade alagoana, as quais quase todos desejavam integrar, o nosso Ensino Superior, conforme o modelo mais tradicional de universidade, nasce sob o regime de cátedra.

Este sistema já em desuso na maioria das universidades, pelo menos na forma como foi originado no caso de Alagoas, foi, no entanto, o modelo mais adequado para preparar uma nova elite ilustrada e modernizadora, capaz de garantir a continuidade da estrutura oligárquica que ali foi instalada desde a época do Brasil Colônia. As primeiras cátedras foram aqui representadas pela Faculdade de Direito em 1930, seguida em 1950, das Faculdades de Medicina, Engenharia e Odontologia que, segundo Tavares e Verçosa,

congregavam e formavam os únicos profissionais considerados realmente *doutores*, e portanto integrantes da aristocracia titulada [...]. E não poderia ter sido diferente. Afinal, os doutores da terra capazes de criar aquelas escolas representavam a fina flor das oligarquias alagoanas, únicos grupos até aquela época com recursos suficientes para enviar seus filhos para fora do Estado, a fim de se fazerem *doutores* (TAVARES e VERÇOSA, 2007, p. 172).

Ao alvorecer do ano 1961, nascia a Universidade de Alagoas, depois Universidade Federal de Alagoas, que resultou da junção de sete das oito instituições de educação superior existentes em Maceió. Essa universidade, porém, que prometia nascer para a pesquisa e extensão, na prática, só consegue desenvolver a função de ensino, dedicando-se, durante as décadas de 1960 a 1980, à formação profissional, sendo a pesquisa atividade pontual (cf. VERÇOSA, 1996). Mas, mesmo com essas limitações, a universidade alagoana

nasce legitimada pela resposta necessária que passará a dar à sociedade alagoana, ainda que permaneça como IES exclusivamente formadora de profissionais por toda a década de 1960” (TAVARES e VERÇOSA, 2007, p. 174).

É no início da década de 1970 que o interior de Alagoas recebe a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA) em Arapiraca. A partir daí, mesmo estando o ensino superior em processo de crescimento quantitativo, as funções exercidas por profissionais do Estado, principalmente as comunidades urbanas requeriam um tipo de ensino superior que fosse capaz de responder às exigências intelectuais, sociais e culturais da civilização urbano-industrial.

Seguindo o ritmo desse crescimento, Alagoas chega à década de 1990 ainda com uma matrícula majoritariamente concentrada na capital do Estado e com a interiorização de duas IES isoladas, ambas concentradas no campo de formação

docente para a educação básica¹⁷. Em que pese o sentido social da tarefa de formar professores, dada a ampliação da matrícula desde a década de 1970, compreendem Verçosa e Tavares (2008) que

a concentração da interiorização nos cursos de licenciatura fortalece o 'caráter napoleônico' desse fenômeno, eliminando, praticamente, o envolvimento da ação docente com a pesquisa e a extensão" (Grifo dos autores).

Ao que parece, existem algumas razões para esse fenômeno, que podem estar na formação econômica, social e cultural de Alagoas. Herdamos da Colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista do período colonial, níveis ínfimos de aspiração educacional e, por isso, a onda de reformas educacionais que vinha acontecendo em todo o país, passaria a exigir das poucas instituições um novo ordenamento social e cultural que poderia responder ou não às exigências impostas pelo Banco Mundial (BM) e pelos organismos internacionais responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento do País. Dessa perspectiva de reforma universitária, a principal exigência que se podia definir neste ponto de vista, seria ampliar a instrução de nível superior na graduação, e na pós-graduação, destinado à formação e à qualificação dos profissionais existentes, bem como na produção e difusão do conhecimento. Para isso, precisaríamos estar social, econômica e politicamente equilibrados. É bem verdade que até 1996, Alagoas tinha avançado na conquista de novas IES, com a presença oficial de um Centro Universitário - CESMAC (em Maceió) e seis faculdades isoladas - uma na Capital (a Escola de Ciências Médicas – ECMAL), e cinco no interior, uma em Penedo - a Faculdade de Formação de Professores de Penedo - FFPP, a FFPA que já existia e mais três, respectivamente, em Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios e Arapiraca, que nasceram da ousadia de um grupo idealizador que administrava a Fundação do Agreste Alagoano (FUNEC) de Alagoas, mantenedora da FFPA, em Arapiraca, sob a presidência do Professor Flaudízio Barbosa Santos.

Analisando esse novo cenário até aqui exposto e com a ajuda de Verçosa e Tavares (2006,2007, 2008), pude perceber avanços consideráveis na ampliação do ensino superior em Alagoas, no qual se insere a FUNESA, com suas unidades.

¹⁷ Além da FFPA, temos a Faculdade de Formação de Professores de Penedo (FFPP), ambas com idêntica situação jurídico-acadêmica, ou seja, privadas e mantidas por fundações municipais de direito privado.

Os dados acima comprovam essa realidade. O ensino superior que até então se concentrava fortemente na capital, além da ampliação de vagas, explicada em grande parte pela oferta de cursos noturnos, verificou-se uma tendência a interiorização e à diversificação de cursos das IES, como foi o caso da FUNEC.

No entanto, sendo formalmente privada, a FFPA, ao se ampliar, vai se reinstaurar como IES pública e trazer, para seu convívio, no seio da FUNESA, a priorização da educação de massa.(ESTADO DE ALAGOAS- LEI DE ESTADUALIZAÇÃO DA FUNEC, Nº 5.119 DE 12 DE JANEIRO DE 1990).

Assim, após sua estadualização, que, num certo sentido fortalece a FFPA, com a implantação do ensino gratuito, abre as portas da expansão, chegando até Santana do Ipanema, com a Escola Superior de Ciências Humanas do Sertão (ESSER); até Palmeira dos Índios, com a Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios (ESPI), além de ter ampliado seu atendimento na própria sede, em Arapiraca, criando a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas (FAJEAL).

Após esta fase inicial da década de 1990, a FUNEC, instância privada, na acepção real do termo, em atividade desde seu nascimento, em 1970, após sua criação para manter a faculdade de Formação de Professores de Arapiraca, em 1995, através da Lei Estadual Nº 5. 762, de 29 de dezembro, teria seu nome alterado para Fundação Universidade Estadual de Alagoas- FUNESA, sem que para isso, contudo, contasse, como bem falam Verçosa e Tavares, “com a credencial acadêmica da universidade”, concedida pelo CNE, a quem cabia legalmente fazê-lo. Tinha, porém, para se chamar de “universidade”, a vontade expressa do Governador que sancionara a lei dando-lhe tal prerrogativa.

Mas, como a questão aqui não é legal, mas acadêmica, na época de sua criação, mesmo que a FUNESA pretendesse desenvolver a pesquisa associada ao ensino, tais possibilidades seriam ainda bem remotas dado o agravamento da Crise Fiscal do Estado que já vinha se abatendo sobre o Estado de Alagoas, chegando à deterioração da situação econômico-financeira, que vai desembocar na administração pública, incidindo sobre a FUNESA e ECMAL, instituições estaduais que mais sofreram com o programa de demissão voluntária criado pelo governo estadual, mais conhecido como PDV. Este programa surge como estratégia para equilibrar a crise do Erário Público. Neste particular, o ano de 1997 representou para

Alagoas e para as duas instituições universitárias mantidas pelo Poder Público Estadual um período de agravamento da crise econômica, sendo, sobretudo, para a FUNESA identificada como um período perdido, devido à falta de orçamento, a ausência de um corpo funcional fixo e a insegurança dos que nela trabalhavam em termos trabalhistas.

O fato é que a FUNESA entra no ano de 1997, sob o império da nova LDB, com seu pessoal docente, como veremos, na tabela abaixo, constituído de servidores admitidos, majoritariamente, com vínculo precário:

TABELA 3 – VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS SERVIDORES DA FUNESA APÓS PDV (1997)

Servidores da FUNESA	Com vínculo permanente	Com vínculo precário
Docentes	51	144
Técnico administrativo	04	80

FONTE: Diretoria para Assuntos Acadêmicos – DAA/FUNESA/2003.

Em sua maioria, sem formação profissional mínima (Especialização) exigida pela Lei, e sem fazer jus à denominação e ao status de “universidade” já que a LDB, em seu Artigo 52, estabelecia como condição para ser “ente universidade”:

- I – Produção intelectual institucionalizada mediante estudo sistemático (pesquisa);
- II – Um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica com mestrado e doutorado;
- III – Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A constituição de uma universidade concebida nestes moldes - sobretudo na década de 1990, em que a problemática da produção científica, via modelo institucional já bastante esclarecida - acaba gerando muitas dificuldades. Do ponto de vista sociológico, estas dificuldades são expressas em duas categorias gerais: de um lado, a limitação de recursos materiais, financeiros e humanos e as insuficiências da tradição cultural que, no caso da FUNESA, faz com que o ensino superior tradicional se sobreponha à pesquisa como dimensão criadora do espírito humano. Não que ela fosse imune a pesquisa, já que isso seria impossível: é que, juntando-se ao anseio ainda vivo de credencialismo como função exclusiva de uma

IES, as dificuldades materiais induzem a que a instituição tenha sua principal atividade focada na profissionalização.

Como integrante da FUNESA desde sua criação - e, durante bom tempo como integrante do grupo de gestão - posso afirmar que faltava a consciência do que realmente viria a ser uma universidade, contribuindo para que a pesquisa e a extensão não encontrassem sentido relevante como foco de produção original do saber.

De outro, as interferências estrutural-funcionais dos esquemas existentes de organização do ensino superior herdados com o padrão brasileiro de escolas isoladas e reforçados pela cultura de poder dominante em Alagoas, não nos deixaram respirar o ar puro de uma “universidade” que pudesse ao menos sonhar com o modelo humboldtiano dedicado à pesquisa e construção do saber e não à sua reprodução. Por isso faz todo sentido caracterizar esta instituição como acometida pela “síndrome denorex”, expressão muito usada por Dr. Elcio Verçosa em suas falas, referindo-se à FUNESA, quando diz que, tal qual a UFAL em tempos mais remotos: “tinha nome de universidade, aparência de universidade, algumas normas próprias de universidade, mas não era efetivamente uma universidade”.

Concluo esse capítulo afirmando que a chamada “síndrome denorex” seria inteiramente compreensível no caso da FUNESA, se esse fosse um fenômeno que chegasse até a década de 1980. Expressando-se, porém, em plena década de 1990 e chegando até a primeira metade da década de 2000, trata-se de um fenômeno que precisa ser analisado para além das injunções ligadas ao político e ao financeiro e que, segundo penso, pode se expressar com maior clareza ainda no âmbito da cultura. É o que pretendo fazer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NA FUNDAÇÃO NIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - FUNESA

Este capítulo tem como objetivo analisar a educação superior que se empreendeu na FUNESA, no período de 1990 a 2006, quando a antiga FUNEC mantenedora da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca, foi estadualizada. A fim de alcançar meu objetivo, o texto seguirá a seguinte linha de raciocínio: parte de uma reflexão sobre o contexto econômico, político e social do município de Arapiraca, chegando ao projeto de criação, desenvolvimento, formas de gestão, e sua transformação em fundação universidade assumida pelo Estado; descortina sua nova experiência envolta na crise fiscal do Estado sofrendo os efeitos mais perversos dessa crise, principalmente com o programa de desligamento voluntário – PDV, cujo desenrolar significará um ponto de singularidade em sua história, e por último, abordará os limites e desafios que a instituição terá de enfrentar neste século XXI.

Para dar conta do objeto de estudo a que me propus desde o início desse trabalho, e com muito cuidado para não cometer algum tipo de “paroquialismo”, todo meu esforço na análise da trajetória desta instituição foi em conciliar “lugar” (território de Arapiraca) e “tempo”(social), como elementos propiciadores do desenvolvimento da sociedade, com a conseqüente necessidade de sincronização da conduta humana no território.(Elias, 1989,p.84) Para isso procurei ver se nos diferentes momentos que antecederam a criação dessa instituição e durante seu desenvolvimento até sua transformação em FUNESA - depois UNEAL: por isso a problemática da educação neste município também assume traços específicos, vindo a refletir-se na estrutura e funcionamento da IES.

Para reconstruir a história do ensino superior a partir do nascimento da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca em 1970, sua expansão, nas

décadas de 1980 e 1990, e nesta última década, quando já ampliada, a transformação de “faculdade isoladas”, em Fundação Universidade Estadual de Alagoas, em 1995 até chegar em 2006, quando a FUNESA é transformada por credenciamento do MEC/CEE-AL em “ente universidade”, são cerca de 30 anos, vivenciando uma intensa experiência de ação docente, e parte deste período, atuei como gestora acadêmica, vinha percebendo durante todo esse tempo que a FUNESA caminhava a passos largos para a adaptação aos preceitos ideológicos neoliberais, adotando modelos de gestão e de ensino dissociados da pesquisa e da extensão. Assim, para a construção do conhecimento histórico desta instituição, e para ajudar-me a responder às perguntas formuladas no início dessa dissertação, tornou-se importante o uso da Memória e da História Oral, principalmente pela importância a elas atribuídas pela historiografia, a partir da década de 1980 e pelo que elas podem representar para a compreensão do passado. Portanto, neste capítulo objetiva-se dar ênfase sobre a utilização da memória como ferramenta indispensável e criteriosa, isto é, como “propriedade de conservar certas informações” (LE GOFF, 2004) e que pode servir de auxílio à construção do conhecimento histórico, ao lado da, história oral que se constitui em uma possibilidade efetiva de produção de um vasto campo documental.

Halbwachs (1975) considera a memória importante para a reconstrução histórico-social de uma instituição, principalmente quando os documentos nos faltam. Na nossa memória (minha e do grupo mais antigo da FUNESA) permanecem presentes as lembranças de uma seqüência de acontecimentos importantes desta instituição, de modo que a ausência de alguns documentos, principalmente do final da década de 1990, com o desmoronamento da instituição provocado pela crise fiscal do Estado e pelo PDV, não se constituirá em impedimento para reconstruir sua história, até porque, segundo este autor,

A história não é todo o passado, mas também não é tudo aquilo que resta do passado. Ou, se o quisermos, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência (HALBWACHS, 1975, p.67).

É com esse entendimento que a escrita dessa história adquire relevância em nossa instituição, uma vez que ela servirá de “ponte entre o passado e o presente”, e para “restabelecer essa continuidade interrompida” (p.81). É esse passado vivido na instituição, bem mais importante para esse momento do que o passado aprendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória. E, mesmo que quiséssemos recorrer à história da FUNESA, nossas tentativas poderiam ser frustradas, por não haver muitos escritos sobre ela, a não ser alguns registros de ordem quantitativa e em documentos oficiais, como veremos mais adiante neste trabalho, porque de outra ordem só começaram a aparecer a partir de 2002-2003, mesmo assim, não tratam da história da instituição. É por isso que Halbwachs (1975) vai além da formação da memória, e nos leva às lembranças a partir da convivência em grupo, ajudando-nos a reconstruir essa história. Na sua compreensão:

a lembrança é em larga medida uma construção do passado com ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (p.71)

Nesse sentido, as lembranças que repousam, pelo menos em parte, nos depoimentos de alguns dos nossos colegas professores e aquelas que existem na memória do meu próprio passado, tanto como docente, quanto como gestora acadêmica (por um bom período), são condições para manter viva essa história em nossa memória. Esta, por certo, será a única forma de salvar nossas lembranças. Por isso, grande parte das narrativas aqui apresentadas a respeito da FUNESA constitui conteúdo de minha memória e da memória de muitos daqueles que comigo estiveram e ainda estão participando dessa construção histórico-social.

3.1. Quadro Econômico, Político e Social de Arapiraca

A história da educação desse município relaciona-se com a história da formação da sociedade arapiraquense e pode ser considerada como fator de transição, em que a tradição e a modernidade são responsáveis pela formação de

um espaço indefinido, qualificado por Carneiro (2004) como “rurbano¹⁸”. Na verdade, o panorama desse município desenhado por Nardi (2004, p. 27-28) apresenta uma forte urbanização (82%), em relação a outros municípios da Região Fumageira de Arapiraca (RFA).

Tabela 4 - População Urbana e Rural na Região Fumageira de Arapiraca - 2000

MUNICÍPIO	POP. URBANA	POP. RURAL	POP. TOTAL	% URBANA	% RURAL	TAXA DE ALFABETIZAÇÃO
Arapiraca	152.354	34.112	186.466	82	18	60,07
Campo Grande	3.703	5.431	9.134	41	59	39,06
Coité do Nóia	2.519	9.474	11.993	21	79	46,99
Craíbas	6.608	14.181	20.789	32	68	41,27
Feira Grande	3.557	17.713	21.270	17	83	41,88
Girau do Ponciano	8.858	20.716	29.574	30	70	41,60
Lagoa da Canoa	8.886	11.102	19.988	44	56	47,85
Limoeiro de Anadia	2.105	22.158	24.263	9	91	45,92
São Sebastião	9.408	19.716	29.124	32	68	42,46
Taquarana	4.371	19.716	24.087	18	82	44,81
TOTAL	202.369	174.319	376.688	54	46	
%	53,7	46,3	100,0			
MÉDIA RFA				34	66	45,19

FONTES: SEPLAN/AL, Anuário 2002

Culturalmente, no sentido antropológico da palavra, essa concentração urbana, corresponde também a uma mutação das mentalidades, uma diferenciação da visão de mundo que deveria se constatar em variações linguísticas (sotaque, léxico) (SANTOS, 1995) e nas práticas culturais (folclore, música, literatura oral etc.).

O caráter urbano de Arapiraca, como segunda cidade do Estado de Alagoas funcionando como uma “capital do interior”, também deixa entrever uma cultura específica no seu município em relação aos vizinhos que permaneceram

¹⁸ - Rurbano – um conceito que marca o encontro do mundo rural e urbano, sobretudo nos seus aspectos sociais, culturais e axiológicos (valores) – vem sendo discutido devido à dificuldade de classificar, pelos critérios habituais, populações que se situem, quer na zona rural com hábitos urbanos, quer na zona urbana com comportamentos rurais (NARDI, 200, p. 27). O termo “rurbanidade” surge com os trabalhos de III Seminário-Novo Rural Brasileiro. A dinâmica das atividades agrícolas e não-agrícolas no novo rural brasileiro. Fase III do Projeto Rurbano, Campinas, 3 e 4 de julho de 2003-NEA – Instituto de Economia/Unicamp, disponibilizado pelo site na Internet da Unicamp. Na periferia de Arapiraca, encontram-se concentrações que são classificadas como zona rural ou como bairro. Pelos critérios definidos como “rural” e “urbano”, segundo a Secretaria Municipal de Obras Públicas, os aspectos político-administrativos, as infraestruturas não são suficientes para separar de maneira clara os caracteres rurais e urbanos. Há entre vilas e bairros um tipo de “cultura comum” entre o rural e o urbano, ou seja, rurbanidade (cf. NARDI, 2004).

mais rurais. Com essa concentração urbana há uma mudança de valores, à proporção que os jovens vão sendo confrontados com a escolarização e com o mundo do trabalho, novas regras de comportamentos vão, aos poucos, afastando-os do mundo rural. Outros valores como posse de terra e moradia vão sendo resgatados, até mesmo como opção de qualidade de vida, mesmo considerando a falta de perspectiva de emprego e lazer desde que Arapiraca entrou, na década de 1970, em crise juntamente com a crise fumageira.

A ocupação territorial desse município teve início com a chegada de Manoel André Correia dos Santos que, encontrando terras propícias para lavouras, principalmente a mandioca, abrigou-se, por um determinado tempo, à sombra de uma frondosa árvore denominada “*arapiraca*”, que deu origem à cidade com o mesmo nome. Atraídos pela abundância de terras férteis ainda a explorar, seus familiares resolvem se instalar nestas terras, construindo suas casas em pontos estratégicos, bem distantes umas das outras, que se constituíam em grandes sítios, cada um com seu líder que, aliado ao chefe local, conduzia os destinos do povoamento (MACEDO, 2010, p.6-10; FARIAS, 2008,p.107-111).

Analisando essa característica híbrida de Arapiraca, pude perceber que esta nova sociedade que foi se formando em Arapiraca tinha vínculos familiares assentados no patriarcalismo, uma herança patrimonialista ibérica¹⁹ que vem acompanhando a sociedade brasileira do Brasil Colônia ao Brasil República, e se fortaleceu dando início a uma oligarquia, cuja autoridade dominava do alto, não só a economia do município, mas também os pequenos agricultores, mantidos a distância, acumulando com o “governo mercantilista” todo poder e prestígio que lhe eram concedidos por essa classe. Representa, portanto, o grande modelo por onde hão de se colocar, na vida política, as relações entre governantes e governados e que, em Alagoas, conforme afirma Verçosa (2006), em vez de resquícios do passado, parecem ainda estruturantes da vida social.

Dispondo de uma área de 440m², a cidade, situa-se numa vasta planície na zona de transição entre a zona da mata e o sertão alagoano, em pleno Agreste

¹⁹ Patrimonialista ibérica é o tipo de família organizada segundo as normas clássicas do velho direito romano canônico, mantida na península Ibérica, através de inúmeras gerações, que prevalece como base e centro de toda organização (HOLANDA, 1995, p. 95).

na região central do Estado de Alagoas, e, dada sua localização geográfica, tornou-se um corredor central de interligações com as demais regiões do Estado e cidades circunvizinhas dos estados de Pernambuco, Bahia e Sergipe

E foi por esta situação privilegiada que Arapiraca teve como fonte inicial de sua economia, a feira livre, que aos poucos vai adquirindo forma pela presença de comerciantes de outras regiões. Alguns deles, sentindo-se atraídos pelo crescimento e vocação comercial resolveram instalar lojas de tecidos e outros artefatos, fazendo com que o distrito superasse economicamente a então sede do município, Limoeiro de Anadia. E não só nesta área seu crescimento era notável, a feira livre tornou-se um grande ponto de intersecção entre o rural e o urbano. Nela podiam-se ver bens produzidos no campo e bens produzidos na cidade, e em seu crescimento e desenvolvimento citadino. É assim que Arapiraca vai adquirindo feições próprias e se fazendo reconhecer pela existência de uma divisão territorial do trabalho, fruto do trabalho do homem ao produzir o espaço geográfico no município.

Ao lado da “feira livre”, a sociedade se assentou na cultura do fumo reproduzindo os moldes herdados da época colonial, na base das relações mercantilistas, isto é, pré-capitalistas. Assim, o processo de formação não diferiria, em linhas gerais, de toda a sociedade alagoana. De um lado, porém, foi se formando uma elite mercantil - e não agrária, como em outras regiões de latifúndio – enquanto que, por outro lado, consolidava-se uma população rural confinada na economia de subsistência, minifundiária, com estruturas mentais bloqueadas, e que por muito tempo permaneceram em atraso escolar.

3.2. A Historiografia da Educação de Arapiraca

A historiografia da educação de Arapiraca não tem sido preocupação central da maioria dos historiadores que se dedicaram ao estudo deste município. A produção que incorpora a abordagem dessa temática emerge de historiadores como Guedes (1999) e Macedo (1994) que vão tratar da educação de forma ainda superficial. Guedes (1999), por exemplo, em sua obra “**Arapiraca Através dos Tempos**” cita apenas a Escola Adriano Jorge como escola de elite; já Macedo

(1994), em sua obra “**Arapiraca na História de Alagoas**” detém-se no relato de grandes acontecimentos sociais, políticos e culturais destacando o papel das elites no processo de crescimento econômico do município, enquanto a educação é tratada de forma genérica. Essa característica de uma historiografia da sociedade e da educação arapiraquense, por exemplo, é bem enfatizada por Almeida, ao dizer que:

a história está com os que comandam e eles são a única categoria a importar, a ter sentido como explicação e fornecer as razões daquilo que nasce, acontece e fabrica a qualidade do tempo. (ALMEIDA, 2004, p. 13)

Essa afirmativa evidencia claramente que a educação em Arapiraca, tal como em todo o Estado de Alagoas, tem suas bases assentadas numa sociedade elitista, privilegiando a classe dominante e excluindo as classes menos favorecidas. Assim, somente ao final da década de 1990 e início da década do novo milênio é que a educação vai ser mais bem tratada por Verçosa (1996), Lira (2001), Almeida (2004) e Carvalho (2005), os quais, mesmo assim, não se referem especificamente à escolarização e suas formas de realização. Foi Farias (2007) quem realizou importante estudo sobre a educação em Arapiraca, da qual resultou sua Dissertação de Mestrado - **O ROMPER DO SILÊNCIO: a trajetória da Educação Escolar em Arapiraca (AL), do seu povoamento até a década de 1950**. Somente aí vamos encontrar referências mais próximas da realidade da educação básica que me serviram de suporte mais imediato para a discussão da educação superior levada a efeito pela FUNESA.

Em seus estudos, a autora mostra que a educação em Arapiraca foi um fenômeno tardio se comparado ao desenvolvimento escolar da capital alagoana e mesmo de cidades do interior do Estado, como Penedo, Palmeira dos Índios, Pão de Açúcar e tantos outros municípios que tiveram seus Grupos Escolares estaduais implantados nas primeiras décadas do século XX (FARIAS, 2007, p. 15).

Por ocasião do desmembramento de Arapiraca do município de Limoeiro de Anadia, em 1924, Arapiraca possuía poucas escolas isoladas com classes multisseriadas e poucas escolas estaduais. Conforme registra Marroquim, em sua obra “**Terras das Alagoas**”, de 1922, em Arapiraca, que então ainda era distrito, havia apenas duas escolas mantidas pelo Governo Estadual, localizadas na sede do

povoado²⁰. Foi essa uma das vicissitudes de um município surgido bem tardiamente para os padrões da divisão territorial de Alagoas.

As primeiras escolas primárias no formato de classes agrupadas em um estabelecimento com direção própria, mais conhecidas como Grupos Escolares, em Arapiraca, datam de 1940 e somente foram instaladas no núcleo urbano principal; pelos arruados e pelos sítios, sob o comando de líderes locais que indicavam os professores sem obedecer a nenhum critério de qualificação para o magistério, funcionavam – como, em muitas localidades funcionam ainda hoje – as escolas isoladas, com classes multisseriadas. É neste período que Arapiraca é contemplada com o Grupo Escolar Adriano Jorge, no governo do Interventor do Estado de Alagoas, Osman Loureiro, e na administração municipal de Domingos Mota Acioli. Nesta década, precisamente em 1943, segundo Macedo (2010) foi criada a primeira escola particular de porte pelo Professor Pedro de França Reis - o Colégio São Luiz, mais tarde Instituto São Luiz -, que, contando com o apoio do Secretário da Educação do Estado e do Pároco da cidade, o padre Epitácio fizeram germinar a semente de uma escola mais adiantada para o sexo masculino, conforme ainda Macedo (2010). Conforme depoimentos de antigos moradores desta cidade que conviveram com o fundador do Instituto São Luiz, era intenção do professor Pedro de França Reis criar uma escola para atender os alunos do sexo masculino, mas acaba por aceitar a co-educação, com predominância do sexo masculino. Essa opção era tão marcante na época que, para atender aos filhos de ilustres familiares de cidades vizinhas, o colégio ofereceu educação em regime de internato só para pessoas do sexo masculino, que funcionou de 1944 a 1965.

Inconformadas com a situação de ter suas filhas estudando juntamente com os meninos, as famílias abastadas de Arapiraca, movidas pela tradição da família patriarcal, que reservava para suas filhas uma educação diferenciada,

²⁰ Segundo Farias (2007, p. 13), na República Velha, o Poder Executivo Estadual, através do Decreto nº 740 de 9 de janeiro de 1916, criou duas cadeiras primárias no município de Limoeiro de Anadia, cabendo ao povoado de Arapiraca a cadeira do sexo masculino. Ainda que os ideais do governo do Estado tenham sido alimentados por uma sociedade machista, não encontrei referências da materialização de uma escola exclusiva para o sexo masculino nesta cidade; ao que parece, esses ideais ficaram só no papel.

voltada para as prendas domésticas, resolveram instalar na cidade uma escola só para as meninas²¹.

De acordo com Farias e Verçosa (2006, p.90), foi nessa realidade, marcada pelo patriarcalismo, pelas forças coercitivas e conservadoras, preocupadas em manter o *status quo* de uma camada social e sua primazia, que os grupos dominantes locais buscaram instalar em Arapiraca, o Educandário São Francisco de Assis, sob a administração de irmãs franciscanas, com o compromisso de desenvolver um ensino exclusivo para meninas, destinado às camadas mais favorecidas, vez que mediante o ensino pago.

Foi assim que se formou o Educandário que se destinava à educação feminina arapiraquense, tendo esta instituição não apenas servido para reforçar o ethos patriarcal, mas, sobretudo, para acentuar a diferença de classe, herança da colonização do Brasil, pois, em se tratando de um fenômeno social, refletia o contexto cultural da época. Mesmo não sendo baseado em grandes latifúndios, em Arapiraca se formaram dois grupos: uma elite mercantil - e não agrária - e uma população rural confinada na economia de subsistência, minifundiária, o que muito contribuiu para a formação de tal quadro. E não ficou só por aí, a abertura do Educandário São Francisco de Assis para educação de moças, vai possibilitar um lugar de profissionalização da mulher, onde ela encontra na escola uma maneira de atuar fora do espaço privado, promovendo a elasticidade do processo de articulação do poder. Assim, a educação escolar, que era antes uma prerrogativa masculina, é suprimida, reforçando a feminização do magistério que já se encontrava instalada.

Em Arapiraca, somente em 1950 é que vai surgir o curso ginásial - hoje ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A escolaridade de nível médio só vai aparecer em 1951, com a Escola da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos- CNEG - que, fundamentada no princípio de gratuidade, destinava-se a atender os filhos de trabalhadores. Sem prédio próprio e, o que era pior, sem recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades educativas, logo passou a cobrar taxas e

²¹ Vale destacar que nesse modelo de sociedade, às mulheres eram reservados os bons comportamentos e cuidados do lar, embora a historiografia, destacando a educação das “meninas prendas” e a “formação religiosa” como marcas típicas de todo o conjunto das mulheres da sociedade patriarcal, isso só se referia a um restrito grupo de senhoras das classes abastadas, não se aplica às mulheres das classes trabalhadoras ou da classe média e muito menos às escravas (VEIGA, 2007,p.71).

mensalidades, mesmo que ainda continuasse gratuito para os que comprovassem não ter renda mensal, ou com mensalidade reduzida para os que comprovassem renda familiar mensal abaixo de um salário mínimo. Esta situação caracterizou-se como privilégio, uma concessão especial, com preço alto para essa classe, que deveria ser pago sob forma de “*lealdade e reciprocidade expressas, sobretudo, nos períodos eleitorais*” (FARIAS, 2007,p.87) (grifo meu).

É a partir dessa realidade que o Colégio Bom Conselho vai se afirmando com caráter misto, encaminhando-se cada vez mais para atender a um grupo mais restrito. Depois, já sob a lógica mundializada de enfrentamento da crise financeira, adota medidas administrativas privatizantes, filtrando e ressignificando os conceitos de público e comunitário. Mesmo assim, esta nova etapa acadêmica da instituição, a partir de 1955, representou avanços significativos para o campo profissional no município, com a implantação dos cursos técnico-comercial, científico e normal.

Nesta mesma década, a Escola Estadual José Quintela Cavalcanti, criada pelo Governo Estadual, amplia seu atendimento à comunidade com o ensino de nível médio. Mesmo assim a educação em Arapiraca continuava privilégio de quem detinha posses, poder e prestígio. Assim, com o ensino de nível médio, técnico ou propedêutico, mesmo atendendo a alunos com padrões econômicos diferenciados, poucos eram os que tinham condições de concluídos esses cursos, ingressar no ensino superior que somente existia na capital alagoana. Desse modo, durante quase duas décadas as famílias arapiraquenses, a exemplo dos demais municípios alagoanos e brasileiros, reclamavam da falta de condições para deslocar seus filhos para a capital ou para outro Estado a fim de dar prosseguimento a seus estudos.

3.3. A Memória Histórica do Ensino Superior em Arapiraca

Com o desenvolvimento socioeconômico e o crescimento populacional do município a partir da década de 1950 e 1960 abriam-se as possibilidades de implantação de novos nexos, ora motivados pelo desenvolvimento da linha férrea, cruzando toda a região do agreste e interligando com as ferrovias sergipana/baiana (CORREIA, 1992, p.106) e rodovias, ora pela implantação de bens de serviços, que passavam a exigir um número bem maior de pessoas especializadas, além do

crescimento do número de escolas primárias e secundárias. Essas transformações eram favoráveis à implantação do ensino superior na região.

É desse modo, pois, que o crescimento urbano e a economia fundamentada na alta produção e exportação do fumo de corda e folha, acompanhada do crescimento do comércio, pequenas indústrias de alimentos e de calçados, vão credenciar Arapiraca para implantação de uma instituição educacional superior que representaria o crescimento intelectual dessa cidade, e não só dela, mas de todas as cidades circunvizinhas.

A implantação do Ensino Superior privado na década de 1970 fez alavancar o setor educacional da inércia em que Arapiraca encontrava-se, ao trazer novas perspectivas de vida e novas visões de mundo e de educação para uma sociedade até então imersa nas questões agrícolas e comerciais. De qualquer modo, percebe-se que naquele momento ter curso superior era sinônimo de prestígio e poder, de modo que o despertar da população arapiraquense pela educação superior não significou preocupação com a instrução/escolarização, mas, apenas para atender os interesses das elites que pretendiam formar seus filhos sem precisar deslocá-los para a capital ou para outro Estado, como era o caso de muito estudantes que saíam para Caruaru/PE para fazer cursos superiores.

Conforme depoimento do professor nº 02, desta instituição, entrevistado em 23 de novembro de 2009,

o despertar da população arapiraquense pela educação superior não significou preocupação com a instrução/escolarização, mas, apenas para atender os interesses das elites que pretendiam formar seus filhos sem precisar deslocá-los para a capital ou para outro Estado, como era o caso de muitos estudantes que saíam para Caruaru/PE para fazer cursos superiores.

Em seu projeto original, há que considerar as dimensões cultural, econômica e social atribuídas à FUNEC – Fundação Educacional do Agreste Alagoano, mantenedora da Faculdade de Formação de Professores . Essas considerações contidas nos artigos da Lei Municipal nº 719/70, de 13 de outubro, sancionada pelo Bacharel João Batista Pereira da Silva, prefeito de então, justificam sua existência. Em cumprimento ao que preceitua o parágrafo terceiro do Artigo 2º, desta Lei, em 10 de dezembro do mesmo ano, na cidade de Arapiraca, na Câmara

de Vereadores, em reunião solene, sob a presidência do prefeito, foi constituída a FUNEC, e eleita e empossada sua primeira Diretoria, que ficou assim constituída: Presidente – Bacharel José Djalma Rocha, Vice-Presidente - Médico Judá Fernandes de Lima, Secretário - Bacharel Raimundo de Araújo, e o Tesoureiro - Prof. Manoel de Oliveira Barbosa. Esses homens, ilustres arapiraquenses, não só chegam para marcar o início da história do ensino superior na cidade, mas inauguram a primeira fase de luta pela reconstrução da identidade de um povo que, como já falei anteriormente, fundamentava-se na cultura ligada às atividades agrícolas, fazem florescer na terra próspera, uma IES que seguiu a tendência alagoana e brasileira de instituir “faculdades isoladas”. Assim, por força da Lei nº 719/70, nasce a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca- FFPA, que mais tarde é autorizada pelo decreto presidencial de 27 de abril de 1971.

Inicialmente, foram implantados os cursos de “Licenciatura de Curta Duração” em Letras, Estudos Sociais e Ciências, tendo seu primeiro vestibular realizado nos dias 21, 25 e 26 de maio do mesmo ano. Esses cursos eram destinados à formação de professores do 1º grau (hoje Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano).

Enquanto isso, o decreto Federal nº 79.866 de 27 de junho de 1977, reconhece os cursos existentes, mas a autorização para as licenciaturas plenas nestas áreas só vai acontecer em 1985, por meio da Portaria Ministerial nº 145 de 26 de fevereiro, com os cursos de Letras - com habilitações em Português/ Inglês e Português/ Francês -, Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica; e Ciências, com habilitações em Biologia, Física, Matemática e Química.

Com o funcionamento da Licenciatura Plena, a instituição passou também a oferecer estudos de disciplinas de complementação à licenciatura plena para os egressos de “Curta Duração” que haviam concluído seu curso na Instituição. No final de 1989, através da Portaria nº 660, de 30 de novembro, o Ministério do Estado de Educação²² reconheceu o curso de Letras - Licenciatura Plena, com habilitações em Português/Inglês e Português/ Francês, com suas respectivas Literaturas. Foi com estes cursos e desta forma que a instituição começou sua missão de preparar

²² É importante afirmar que não só este Decreto, mas todos os demais documentos assinalados nesta Dissertação fazem parte dos arquivos da UNEAL.

professores para o ensino do então 2º Grau em áreas específicas. Nessa direção, a **FFPA** desenvolveu suas atividades acadêmicas em quase duas décadas sem maiores alterações, focada no ensino, como mandava o figurino da Educação Superior de então.

Assim, como instituição especializada em termos funcionais, a FFPA operou dinamicamente apenas em nível de saber relacionado com a qualificação técnica necessária à formação de profissionais para o Magistério da educação básica. Apesar de ter nascido para atender à classe trabalhadora, o que justifica sua opção pelo horário noturno, sua interação com a sociedade somente se dava através dos interesses das elites, que paradoxalmente não estavam nem um pouco preocupadas em introduzir o mínimo possível de condições físicas, materiais, financeiras e humanas para que a instituição representasse um meio para o progresso da ciência e da tecnologia. Afinal, segundo o Professor nº 03, em entrevista realizada em 22 de Janeiro de 2010, “se seus filhos podiam buscar carreiras de prestígio social fora do meio em que viviam, eram os formandos e as formandas da FFPA que iriam dar sua contribuição como professores em todas as escolas de Arapiraca e região”. Era notória, por grande parte da população, uma profunda indiferença para a existência ou não do ensino superior, a não ser por aquelas famílias de classe média alta que não queriam deslocar seus filhos para a capital ou para outro Estado do Brasil.

Na percepção de uma das fundadoras desta instituição, a IES que se instalou nesta cidade estava fundamentada na ideia de “racionalidade de gastos”, justificando com isso, a sua opção funcional, pela formação de professores, por ser, na visão da elite da época, cursos que dispensariam maiores investimentos. Assim, em entrevista realizada em 23.11.2009, essa entrevistada, que foi uma das fundadoras da FFPA e lá ainda permanece até hoje como docente, assim se expressa:

A criação da FUNESA/FFPA, com os cursos de licenciatura se deu pela carência de professores qualificados na cidade, sobretudo, para o ensino ginasial (hoje, ensino fundamental do 6º a 9º ano) e ensino de nível médio, Científico ou Magistério. Eram poucos os professores formados em disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química e Física.

Essas pessoas ou eram formadas na capital ou em outras faculdades de outros Estados. Nessa época, mesmo existindo apenas duas escolas de nível médio, o Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho/CNEC e o Colégio Estadual Prof. José Quintela Cavalcante, cuja demanda para o ensino superior crescia a cada ano, a implantação do nível superior só foi possível porque se tratava de cursos com poucos investimentos.

Pelo que já foi dito, percebe-se que a ausência de cursos para profissionais liberais, não representaria tanto a incapacidade econômica do município, que por sinal estava bem na época, mas a expressão de seu caráter “rurbano”, fruto do tipo de cultura a que se propunha servir e que, de certo modo, preparou jovens para aspirações bem limitadas no setor de formação de profissionais para o ensino.(NARDI,2004,p.31-33)

Esse atraso de cunho cultural não procede só da população externa, em particular das elites que não ousaram avançar no campo profissional. Pela minha experiência de quase 30 anos de exercício profissional nesta instituição, não é demais afirmar que Professores e alunos da própria IES, despidos de sua dignidade intelectual, vão apresentar marcas do Regime Militar. Estando eles desacostumados à prática do debate sobre o desenvolvimento e futuro do município, acomodavam-se facilmente às reais circunstâncias do momento político e às limitações institucionais e culturais da instituição. Neste sentido, a **FFPA** longe estava de acompanhar as transformações que vinham afetando a estrutura e o funcionamento das IES brasileiras que se encontravam imersas em processos histórico-sociais mais amplos. Situações como autonomia e melhoria de ensino não surgem numa IES como um “toque mágico”, um ideal de independência-expressão da vontade de seus agentes educacionais. Elas aparecem como uma força sócio-cultural e política que se ergue contra o monopólio do saber reservado às elites, aqui representadas pelas famílias tradicionais de Arapiraca e circunvizinhança. De fato, um município como Arapiraca, sem tradição intelectual mais sólida, até porque recente na história, em meio a grande opulência vinda do fumo desde seus primórdios, era destituída de experiência universitária, o que justifica a lenta emergência de novos cursos diretamente ligados às necessidades de desenvolvimento para a região. Assim, no meu entender, somente após o funcionamento das licenciaturas plenas, a pressão gerada pela demanda de vagas dos concluintes do 2º Grau (Ensino Médio) e o

crescimento de emprego nas micro-empresas e no comércio é que levariam à ampliação das matrículas dos cursos existentes e a busca de alternativas que pudessem atender às novas exigências do mercado, refletindo as tendências para um futuro bem próximo, ainda que essa demanda por ampliação de cursos e vagas fosse mais forte do que viria responder assumir a instituição e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.

Esse quadro, conforme minha experiência, representa bem a dissociação entre o crescimento da rede de ensino médio e a formação de uma política educacional que garanta compensar a defasagem entre a necessidade de formação profissional e os mecanismos de educação superior para seu atendimento. A sociedade arapiraquense, ao que parece, ainda hoje não reflete as mudanças da situação histórico-social do município, que aponta a necessidade de uma emergente diversificação na formação de profissionais de nível superior. Sobre esta situação, e de acordo com Azevedo(1976), a instituição vai criando sua própria tradição cultural e convivendo com as débeis forças materiais e financeiras das quais se mantém e se fortalece. Por fim, ela acaba imprimindo uma cultura da sociedade medieval conformando-se com o que “pode” e “deve” fazer em matéria de educação superior.

De todo modo, por volta de 1985, quando se instaurou no Brasil a chamada Nova República, que adquiriu características de transição do regime militar para a democracia, marcado por movimentos sociais, políticos e econômicos, nunca vistos neste País, é que surge, ainda que exatamente no final da década (de 1980), na **FUNEC/FFPA**, uma nova classe social que era mais acessível aos estudos. A educação que, a princípio, ocupava lugar secundário, vai agora para o primeiro lugar na escala de valores dos jovens: mesmo que ainda de forma latente, reconhece-se amplamente a importância da educação como processo de crescimento e desenvolvimento humano, social e cultural para o progresso da região.

Tanto assim que chegamos ao início da década de 1990 na FUNEC/FFPA com uma nova classe social que era mais acessível aos estudos. A educação que a princípio ocupava lugar secundário, torna-se preocupação primeira para os jovens e adultos que, mesmo ainda de forma latente, vão reconhecer a

importância da educação como processo de crescimento e desenvolvimento humano-social e cultural para o progresso da região.

Na visão dos estudantes de Geografia Sidney Silva¹⁹ e Dhiego Medeiros²⁰, a FFPA representa,

a primeira instituição de ensino superior implantada inicialmente em Arapiraca nasce de maneira tímida, mas de significado inquestionável, pois é através dela e seus cursos que principia a qualificação profissional de cunho superior não apenas no município ou na região, mas em todo o interior alagoano(SILVA e MEDEIROS, 2009,p. 9).

Neste período, o desenvolvimento histórico da educação superior vai coincidir com a Crise Fiscal do Estado, e como já disse no capítulo anterior, a década de 1990 ficou conhecida como a década da **desregulamentação setorial**, que atingiu a todo o Estado de Alagoas “não sendo favorável ao “desenvolvimento de Arapiraca e de outros municípios(cf.LIRA, 2007), Junto a crise política que há muito tempo vinha se agravando em nosso Estado, a crise Fiscal do Estado de Alagoas assume dimensões mais sérias atingindo ao setor econômico, por meio da alta inflação e de altas taxas de desemprego que também crescia a cada ano atingindo a todas as camadas sociais, principalmente a classe trabalhadora. Diante desta crise, a inadimplência na FFPA alcançava níveis elevados, o desemprego, e os salários atrasados do funcionalismo público estadual vão também ser responsáveis pelo atraso no pagamento dos professores e funcionários desta instituição e pela escassez de material didático- pedagógico. Sem pretender aqui fazer uma lista de tais materiais, na secretaria, por exemplo, muitas das vezes não se encontrava uma folha de papel ofício ou mesmo um clips para os trabalhos internos, dito de outra forma: faltava o essencial para o desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas, era uma verdadeira calamidade acadêmica. Os professores desestimulados por não terem salários dignos e pagamento em dia, e sem condições de trabalho, por várias vezes deixaram de cumprir suas obrigações docentes. De outro, os alunos, mesmo não podendo pagar suas mensalidades, reclamavam da ausência dos professores e do ensino de má qualidade. Em meio a esses conflitos, o Sindicato dos Professores e o Diretório

Central dos Estudantes(DCE) trazem à tona o discurso de Fernando Afonso Collor de Mello feito em meados de 1986, quando em campanha eleitoral para governo do Estado assumiu em cima do palanque que, se vitorioso, os alunos da FFPA não teriam mais preocupação com “pagamento de mensalidades”, seus estudos partir de então seriam gratuitos.

De fato, a criação desta instituição contribuiu para elevar a titulação dos professores de toda região do Agreste e municípios vizinhos, tendo em vista que as primeiras turmas foram constituídas de professores da rede pública. Esse foi realmente o primeiro passo dado em direção à qualificação de professores para o magistério em nível básico. Para uma cidade que teve sua educação básica atrasada em relação a outras cidades do interior e à própria capital, ao chegar a década de 1970 com grande crescimento econômico, (mesmo já sentindo os reflexos de uma derrocada na economia fumageira em função do declínio da qualidade do fumo que circulava no mercado interno e externo), a implantação do Ensino Superior privado neste período veio alavancar o setor educacional da inércia em que se encontrava, trazendo novas perspectivas de vida e novas visões de mundo e de educação, vez que essa sociedade até então estava imersa nas questões agrícolas e comerciais.

Mas, se esse processo representou a melhoria do ensino na região, foi também importante o aumento da procura por cargos burocráticos dos serviços públicos e privados. A ampliação dessa burocracia foi determinante na procura da educação superior pela qual se processava a formação profissional, mesmo não sendo ainda, em muitos casos, aquela ideal para o desenvolvimento das tarefas que lhes eram próprias. Muitos acabariam fazendo cursos de licenciaturas como forma de adquirir o nível superior, ao contrário da oligarquia, que queria mesmo ter seus filhos “doutores”, não só para lhes dar a formação desejável e adequada aos cargos políticos, mas, sobretudo, para ampliar o “*status quo*” do prestígio familiar de que era dotada. Os comerciantes, funcionários públicos e privados, por sua vez, viam na Faculdade um meio de ascensão social para seus filhos.

3.4. A Estadualização da FUNEC e sua Transformação em FUNESA

Se por um lado era notável a contribuição da Faculdade para o processo de qualificação profissional da região, por outro já se previa engendrado um contexto da crise do fumo, com conseqüências sérias para toda a sociedade. É que esse período compreende tanto a consolidação quanto a crise da produção do fumo no município. Suas bases vão estar assentadas em alguns fatos: o primeiro deles relaciona-se com o “Milagre Brasileiro”, entre 1966 e 1975, que se deu, sobretudo, pela expansão de fumos claros nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, e fez do Brasil a primeira região fumageira do mundo; o segundo vai estar relacionado à Reforma Tributária de 1966 que, criando o ICMS, vai modificar as condições de comercialização, elevando o custo da expedição do fumo de Alagoas para a Bahia, e este processo não favorecia as pequenas empresas, vindo a provocar a falência de diversas fábricas de cigarro. Isso fez com que empresas multinacionais viessem se instalar aqui com condições de competir com a “Souza Cruz” que já existia há muito tempo e tinha uma larga experiência neste campo.

Outro aspecto que merece destaque é o da migração para as cidades. Este fato afastou o consumidor do fumo de corda da zona rural, vindo a refletir no cultivo desse tipo de fumo, cuja produção nacional cai de 50% para 8% entre 1950 e 1990. O cultivo do fumo desaparece de quase todos os estados brasileiros, ficando Bahia e Alagoas, e este com a maior fatia, cerca de 80% de fumo de folha para exportação.

Com a queda de produção do fumo nos demais estados brasileiros, a Bahia dobra o preço deste produto na proporção de menos de 1 dólar o quilo para 2 dólares. Embora a literatura revisada não traga ainda posições mais claras sobre as razões dessa mudança, se está no plano nacional, internacional ou se a procura do fumo baiano teve efeito no preço, de qualquer forma, acredita-se que, em reação, as empresas da Bahia “reajustaram o preço do fumo local para adequá-lo ao mercado externo (NARDI, 2004, p.44). A princípio, se essa medida não surtiu efeito imediato no volume do fumo produzido na Bahia, em Alagoas ela provocou aumento da procura do fumo da terra que representava quase a metade do preço da Bahia. Com isso, os compradores incentivaram a produção nesse Estado, que vai dar um salto de 65% entre 1976 e 1977, passando de 20 mil para 30 mil toneladas e a lavoura

expande-se nos municípios da região fumageira, sobretudo em Arapiraca. É nesse contexto que de forma contraditória vamos falar de crise, não a crise da escassez, mas, a **crise da superprodução do fumo**, fenômeno, aliás, bem característico do capitalismo. O que é fundamental reter daqui é que a concentração de fumo em Arapiraca e demais municípios da região fumageira deixou o Estado vulnerável, questões como relações de produção, qualidade e assistência técnica estavam no centro dos problemas. Faltava, aos produtores, maior incentivo do governo federal ao acesso a crédito. Nisto uma questão se coloca, não estaria aí a origem da crise? Claro que sim. Na análise feita por Nardi, essa situação, além de ser complexa, trazia prejuízos para ao produtor, de forma que ao financiar sua cultura com recursos próprios, o produtor ficava sujeito à especulação dos atravessadores por ser geralmente obrigados a vender sua safra por um vil preço a fim de satisfazer seus gastos de produção (insumos ou outros); quando o financiamento era da responsabilidade das empresas, aumentava a dependência do produtor em relação àqueles e este pouco podia influir sobre o estabelecimento dos preços (NARDI, 2004, p.47).

O fato é que essa situação provocou declínio da cultura fumageira, afetando também a maioria dos alunos egressos do ensino médio, que não podiam continuar seus estudos numa instituição particular. Esse período, no seu final, vai coincidir com a Crise Fiscal do Estado, que, como já disse no capítulo anterior, atingiria todo o Estado de Alagoas, “não sendo favorável ao “desenvolvimento de Arapiraca e de outros municípios (LIRA, 2007).

Junto à crise política, que há muito tempo vinha se agravando em nosso Estado, a crise Fiscal do Estado de Alagoas assume dimensões mais sérias atingindo ao setor econômico, por meio da alta inflação e de altas taxas de desemprego que também crescia a cada ano, alcançando a todas as camadas sociais, principalmente a classe trabalhadora. Com este quadro, a inadimplência na **FFPA** alcançava níveis elevados. O desemprego, e os salários atrasados do funcionalismo público estadual vão também ser responsáveis pelo atraso no pagamento dos professores e funcionários desta instituição e pela escassez de material didático- pedagógico. Neste período, vivenciamos uma experiência ímpar, chegamos ao extremo de escassez de materiais. Sem pretender aqui fazer uma lista de tais materiais, na secretaria, por exemplo, não se encontrava uma folha de

papel ofício ou mesmo um clips para os trabalhos internos. Dito de outra forma: faltava o essencial para o desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas, provocando uma verdadeira calamidade acadêmica. Os professores desestimulados por não terem salários dignos e pagamento em dia, e sem condições de trabalho, por várias vezes deixaram de cumprir suas obrigações docentes. De outro, os estudantes, mesmo não podendo pagar suas mensalidades, reclamavam da ausência dos professores e do ensino de má qualidade.

É em meio a esses conflitos que o Sindicato dos Professores e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) trazem à tona o discurso de Fernando Afonso Collor de Mello feito em meados de 1986, quando em campanha eleitoral para governo do Estado. Ali ele assumiu, em cima do palanque, que, se vitorioso, os alunos da **FFPA** não teriam mais preocupação com “pagamento de mensalidades”, pois seus estudos, a partir de então, seriam gratuitos. (PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO AFADMINISTRATIVA DA FUNESA, 2000).

Com base nesse discurso, não só ecoaram vozes que resgatavam a auto-estima de professores, alunos e funcionários, como renascia a esperança de uma instituição promissora. Acreditava-se que, tendo o corpo docente um salário definido, a atividade docente, por exemplo, deixaria de ser “bico” para muitos dos professores, o que na realidade não dava para ser diferente, de tão irrisório que era o valor da hora/aula trabalhada²³. Neste período, muitas das escolas de nível médio do Estado já ultrapassavam em média a 400% desse valor. Dessa forma, o professor precisaria trabalhar a semana inteira, isto é, 20h semanais para chegar ao final do mês com um salário de mais ou menos CZN\$ 319,00 (Trezentos e Dezenove Cruzados Novos), como foi o caso do professor entrevistado nº 04, que tem registrado esse salário em sua carteira de trabalho, no ano de 1989. Essa situação nem sempre era possível para muitos professores, por depender da carga horária da(s) disciplina(s) e do número de turmas que lecionavam, considerando que o vestibular era realizado uma vez por ano, alguns professores só seriam convocados para um semestre. A partir desse quadro ia ficando cada vez mais claro que a solução para a crise da **FUNEC/FFPA**, seria mesmo sua estadualização.

²³ CZN\$ 3,19 (Três Cruzados Novos e dezenove centavos) era o valor nominal, cujo valor real não é difícil de concluir se considerarmos o montante que nem em dólar é significativo.

Esse processo teve seu início organizando-se uma “Comissão Pró-Estadualização” que teve a incumbência de fazer um levantamento da atual situação do quadro de professores e funcionários, bem como uma avaliação do ensino nos últimos anos, para definir diretrizes e ações que deveriam nortear o trabalho da instituição daí por diante. Essa foi, sem dúvida, a fase mais crítica vivida pela comunidade acadêmica. A Comissão e todos os professores estiveram envolvidos num grande dilema - continuar trabalhando “sem salários”, valendo-se de toda a fé que se movia de suas convicções religiosas enfrentando caminhos pedregosos da crítica de adversários e os ventos tempestuosos trazidos pela falta de apoio político mais consistente das lideranças deste município, ou decretar “estado de falência” na instituição. Como a opção foi a primeira, segundo o professor entrevistado nº 02,

com o Dossiê em mãos, a Comissão partiu para a grande batalha em direção ao Palácio dos Martírios. Lá, jogando todas as cartas de sua argumentação, mostrava-se ao governador Fernando Collor de Mello a importância da **FFPA** para o desenvolvimento da região e, sobretudo, para o avanço educacional de Alagoas. Alegava-se que a sociedade arapiraquense precisaria de um contingente maior de indivíduos com instrução superior.

Após uma jornada de quase dois anos e, em meio a conflitos internos, resistência de alguns elementos do governo do Estado e forte movimentação estudantil que se manifestava em passeatas sucessivas e noites de vigília no Palácio dos Martírios, nas quais se aclamavam o nome da **FFPA** e do **Governador do Estado**, em janeiro de 1990, com o afastamento de Fernando Collor de Mello do Governo do Estado, em 1989, para candidatar-se à Presidência da República, coube ao seu vice, **Moacir Lopes de Andrade**, que assumiu em seu lugar, honrar o “compromisso de campanha” e, autorizar a incorporação ao executivo estadual da **FUNEC**, por meio da **Lei nº 5.119**, de 12 de janeiro de 1990, transformando-a, assim, em pessoa jurídica de direito público. As despesas decorrentes de pagamento de professores e manutenção da própria instituição estariam garantidas com a execução desta Lei. Nos dias 11 e 14 de março de 1991, através dos Decretos Governamentais de números 34.830 e 34.877, são enquadrados no regime jurídico do Estado de Alagoas, instituído pela Lei nº 1806, de 18 de setembro de 1954, os Servidores do Quadro de Pessoal da Fundação do Agreste Alagoano,

sendo publicado no “Diário Oficial” do Estado de Alagoas nas manhãs de terça e sexta- feira, 12 e 15 de março desse mesmo ano.

A partir desta data, a Diretoria da FUNEC/FFPA e toda a Congregação fizeram cumprir o que estava determinado pela Lei nº 5.119/90, e logo cuidaram em adaptar seus Estatutos. Esta determinação está expressa no Art. 3º que diz:

Dentro de 180 (cento e oitenta) dias o Poder Executivo Estadual adaptará os Estatutos da Fundação referida à legislação e normas estaduais pertinentes, podendo, ouvido o Ministério Público, integrá-la a ente fundacional já existente, mediante alteração estatutária desta, respeitado o regramento da legislação federal e estadual de ensino (ESTADO DE ALAGOAS- LEI Nº 5.119 DE 12 DE JANEIRO DE 1990).

Assim, em 29 de maio desse ano, por meio do Decreto nº 34.928, são aprovados os Estatutos da Fundação. Embora o quadro geral dessa instituição fosse de muitas dúvidas em relação à gestão pública desse Estado, seu caráter transitório de muitas situações concernentes à estrutura e funcionamento do governo e da gestão da FUNEC permitiu a elaboração desse documento no prazo determinado. Após quase dois anos, não se registrou nenhuma alteração na forma de gestão da instituição, até que em 22 de outubro de 1991, o governador nomeou uma nova Diretoria para a instituição que ficou assim constituída: Diretor/Presidente- Flaudízio Barbosa Santos; Diretor Administrativo-Financeiro- Profª. Maria José Santiago de Melo; Diretor para Assuntos Acadêmicos – Prof. Mário César Fontes; Secretária Executiva - Profª. Maria Helena de Melo Aragão. Para a Direção da Faculdade foram nomeados a Profª. Deusdeth Barbosa da Silva na qualidade de Diretora da instituição e como Vice-Diretor, o professor Erasmo Soares de Oliveira, todos com mandato de 04 (quatro) anos. (PROJETO DE REFORMA ADMINISTRATIVA DA FUNESA, 2000).

Com essa nomeação, concretizava-se um processo de rupturas na gestão da Instituição. Quando estávamos em pleno período de Abertura Política, e o país voltando a acender as luzes da democracia, tendo como palavras de ordem: reconstrução nacional, descentralização, gestão democrática e eleições diretas, a Instituição tem seus estatutos alterados na forma mais vertical possível, e, após um ano e nove meses de estadualização, recebe a nomeação do primeiro presidente da nova “ente universidade”, uma pessoa que não pertencia ao Quadro de Funcionários

da Instituição, embora já fosse previsível esta situação, pelo que diz o Art. 4º, da LEI Nº 5119 de 12 de JANEIRO de 1990, que incorporou a FUNEC:

Enquanto inexistirem as normas previstas no artigo anterior, continua inalterada a situação legal da Fundação exceto a administração, podendo o executivo modificar a Diretoria, Conselho de Curadores e integrantes da Assembléia Geral indicados pela instituidora.

O Art. 11 dos Estatutos da FUNEC prescrevia a composição da Diretoria com “3 (três) diretores escolhidos e nomeados pelo Governador do Estado para um Mandato de 4 (quatro) anos”. Mesmo assim, ainda que se reconheça o poder do Executivo para modificar a Diretoria, esse fato representou rompimento no processo democrático praticado pela IES, que desde o início de seu funcionamento seguia a orientação da Lei de Reforma do Ensino Superior - Lei nº 5.540/68 -, que definia o processo decisório para dirigentes das Universidades Federais por meio de seus Colegiados, com base nos estatutos e regimentos. Esta Lei estabelecia ainda que “o Reitor e o diretor da universidade, unidade universitária ou estabelecimento isolado, de caráter particular, serão escolhidos na forma dos respectivos estatutos e regimentos” (LEI Nº 5.540/68, § III). Assim, os processos de eleição e nomeação de Diretor e Vice-Diretor da IES fundamentavam-se na observância de princípios democráticos, ainda que ligados a uma lista sêxtupla, como se pode ver a seguir:

Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior mantidas pela União, salvo o disposto no §3º deste artigo, serão indicados em lista de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo presidente da República (ART.16, INCISO IV, §1º). Mesmo a FUNEC sendo antes uma instituição privada, a Congregação elegia seis (6) nomes, que eram apresentados ao presidente da Fundação por ordem de colocação (do 1º ao 6º lugar). De posse dessa lista, o presidente teria amplos poderes para escolher, um dentre os seis, aquele que atendesse melhor aos critérios por ele definidos para conduzir os destinos da instituição. Entretanto, em respeito à expressão da maioria, a nomeação saía sempre para o primeiro colocado. Dessa forma, observou-se que o fato de ser o governo do Estado orientado pelo que consta nos estatutos e regimento, em sua sagacidade cuidou logo em alterá-los, retirando todo processo de decisões horizontais por meio de Colegiados, logo implantou um sistema verticalizado de gestão administrativa nos velhos costumes de apadrinhamentos políticos, mesmo usando de prerrogativas de gestão democrática em que se

encontra constituído a administração da FUNEC no novo estatuto aprovado, através de órgãos colegiados, tais como: Conselho de Administração, Conselho Curador e Diretoria. Finda a ditadura no Brasil, em Alagoas a escolha dos dirigentes da nova instituição seguiu uma regra mais draconiana do que a do regime Militar

Assim, esse ato foi considerado, no mínimo, um retrocesso ao processo de democracia vivida pela IES e que se elevava a cada dia com a abertura política que se instalara no Brasil. A instituição converteu-se naquilo que poderia se chamar de instituição-problema, uma espécie de instituição que, organizada para atingir certos fins e apresentar melhores rendimentos, não consegue fazer bem nem uma coisa nem outra: a partir daquele momento se estabeleceram formas conflitantes e antagônicas de administração superior.

Embora todos, governo e comunidade acadêmica, quisessem uma instituição eficiente, ágil e eficaz, os acordos foram sempre difíceis de ser conduzidos, deixando de preencher satisfatoriamente as funções acadêmicas ou socioculturais que justificam sua existência. Nisto podemos afirmar que as deficiências constatadas não se produziam como simples efeito da estrutura interna da instituição (mesmos que esta por razões econômicas, políticas e culturais já se apresentava com certas deficiências) e, muito menos, por conta exclusiva dos que a constituíam. O meio social e político concorreu definitivamente para criar, manter e agravar as deficiências já existentes. “Se são as instituições que formam a sociedade, como queria Durkheim, não é menos certo que as sociedades regulam os dinamismos estruturais e históricos das instituições (FERNANDES, 1975, p. 51). Podemos agora perguntar se na origem da crise da universidade não há uma crise mais radical que se apóia sobre as raízes históricas da educação na busca do saber? Porque o legado que temos do Brasil e particularmente de Alagoas, desde a época colonial até a república das oligarquias (República Velha) é de uma educação propensa a bloquear todo o processo de democratização do ensino e de uma concepção de ensino superior voltada para as elites.

Evidenciou-se, neste período, que o Governo do Estado não tinha um projeto consistente para incorporar o ensino superior ao Estado. A lei que incorporou a FUNEC estabelecia apenas sua incorporação, porém sobre as condições de funcionamento não faz menção, de modo que o bom ou mau tratamento dado à instituição dependia dos esforços da Diretoria, dos Departamentos da Faculdade e

da luta incessante da Presidência da Fundação para conseguir, junto ao Gabinete Civil, a quem estava vinculada naquele período, os recursos necessários à manutenção e pagamento de professores e funcionários contratados.

Simplesmente, não havia orçamento garantido para a IES. Diante desses fatos, posso afirmar que a estadualização da FUNEC/FFPA não estava relacionada ao atendimento dos anseios da população arapiraquense, nem às exigências do mercado de trabalho por níveis mais elevados de escolaridade e, muito menos, para acompanhar o crescimento econômico do município, mesmo com a queda da produção e comercialização do fumo, mas porque a educação, que inicialmente passara a ser vista como instrumento de ascensão social, agora se transformava num instrumento político na mão de quem estivesse no Palácio dos Martírios.

Em tese, com a transferência dessa instituição para a responsabilidade do Estado, havia possibilidades da melhoria da qualidade do ensino. Mesmo que esse ato tenha sido uma decisão política de caráter populista, havia uma esperança de que, num futuro bem próximo, esse processo pudesse representar a passagem de um estado de dependência cultural relativa para um estado de autonomia cultural relativa, libertando o ensino superior da condição majoritária de transmissor de conhecimentos preestabelecidos, resultante de pesquisas externas, para um estado de produtora de conhecimentos científicos, fruto de pesquisas científicas institucionalizadas, de professores qualificados para esse mister e de outras medidas de melhoramento do ensino superior. Mas não foi bem assim o que aconteceu: logo nos deparamos com alguns obstáculos, que de certa forma implicariam em mudanças substanciais nos processos administrativos e pedagógicos da instituição.

É verdade que todos nós desejávamos uma faculdade pública que, além da excelência no ensino, pudesse avançar na área da pesquisa e da extensão. Mas como isso seria possível, se nem dotação orçamentária tínhamos para fazer face a um projeto dessa natureza? E não só isso: nem todos os atores da instituição estavam envolvidos nesta causa, havia uma pseudo convicção de que, ministrando-se bem as aulas com algumas pesquisas didáticas, a situação neste campo estaria a contento, haja vista que a maioria dos professores eram contratados, “com vínculo empregatício precário” (TAVARES e VERÇOSA, 2007, p.200).e que por isso se

dedicavam somente ao ensino e em horas exclusivamente dedicadas ao trabalho frente aos discentes.

Diante destas e de outras limitações, as transformações dessa instituição só puderam ser sentidas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado da ampliação de vagas em alguns cursos existentes na sede (Arapiraca) e pela abertura de novas IES no interior de Alagoas, sob a responsabilidade da FUNEC.

Tanto assim que em 1992, vamos ter alguns acontecimentos que vão marcar a história da educação superior. O primeiro ficou por conta da criação de uma nova instituição de ensino superior, pela Lei nº 5384, de 06 de Agosto deste mesmo ano, em sua sede (Arapiraca): refiro-me à **Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste – ESAG**, que, após 6 anos de sua criação, teve seu nome alterado para **Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas**, pela Lei nº 6.086, de 18 de dezembro de 1998, cujo objetivo era dar suporte ao curso de Direito que já estava em construção. O segundo vai significar crescimento e fortalecimento da IES e consolidação dos anseios de estudantes, primeiro, os de Estudos Sociais que vão ter seu curso reconhecido, em nível de Licenciatura Plena, com habilitação em educação Moral e Cívica, pela Portaria Ministerial de nº 718, publicada no Diário Oficial da União em 12/05/1992; depois, os de Ciências, que, pela Portaria Ministerial nº 1.441, de 1 de outubro de 1992, vão ter o seu Curso de Licenciatura Plena reconhecido, com habilitações em Matemática, Química e Biologia.

Em 1993, por meio do Decreto Federal de 14 de outubro, o curso de Administração é autorizado para funcionamento, tendo seu primeiro vestibular realizado em março de 1994, oferecendo 60 vagas para funcionamento no horário noturno. (DECRETO FEDERAL DE 14 DE OUTUBRO DE 1993). Inaugura-se, assim, o primeiro curso da nova instituição, abrindo novas perspectivas para o empreendedorismo em Arapiraca. O incremento desses cursos com licenciatura plena representou crescimento quantitativo e qualitativo para o ensino médio na região, que também exigia da IES ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior através de mais outras opções nas áreas de atividades humanas. Tanto assim que, pela Lei Nº 5.554, de 4 de novembro de 1993, o governo do Estado instituiu o curso de Ciências Contábeis, obtendo autorização para funcionamento,

pelo Decreto Presidencial de 26 de abril de 1995, com oferta de 60 vagas, que passou a funcionar no horário noturno.

Em 1994, **o município de Santana do Ipanema** recebe a sua primeira Escola Superior denominada, conforme Lei Estadual nº 5.600 de 10 de janeiro do mesmo ano, de **Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão- ESSER**, para fins de ensino, pesquisa e extensão, vinculada e mantida pela FUNEC, com os cursos de Zootecnia e Pedagogia, ambos tiveram autorização para funcionamento, através do Decreto de 26 de abril de 1995, e, pelo Parecer do Conselho Estadual de Ensino nº 104/94, de 8 de novembro de 1994, acrescido de mais 50 vagas para a cidade de Arapiraca, sob a responsabilidade da Faculdade de Formação de Professores- FFPA.

Ao curso de Pedagogia competia oferecer as seguintes habilitações com licenciaturas plenas: Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º Graus, e Orientação Educacional²⁴. Assim, com a criação dessa escola, o Governador do Estado, Geraldo Bulhões, por ser santanense, não mediu esforços para ostentar essa Instituição com prédio próprio em estilo moderno, mas com fachada neoclássica, e equipamentos novos. Nesse mesmo ano, o Estado amplia o quadro de professores para atendimento da demanda nas extensões, e autoriza o primeiro Concurso Público para provimento de cargos para Professor Auxiliar, e que foi realizado em outubro de 1994.

Em 1995, cria-se a Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios, por intermédio da Lei 5.606, de 26 de janeiro de 1995, com os cursos de Ciências Econômicas e Pedagogia. Segundo o Prof. Flaudízio Barbosa, 1º Presidente nomeado pelo Governador após a estadualização, esses cursos foram avaliados, naquele momento, como inadequados ao mercado de trabalho dessa região, e por isso, não foram autorizados a funcionar. Essa nova Instituição, mesmo sem prédio próprio, passou a desenvolver suas atividades em forma de extensão de Arapiraca, com os cursos de Letras com habilitação em Português/Inglês e Português/Francês; Estudos Sociais, com habilitações em História e Geografia; Ciências, com habilitação em Biologia, Química e Matemática.

²⁴ Convém lembrar que este curso sofreu alteração com a Nova LDB - Lei nº 9394/1996 -, quando retira as habilitações deixando o curso mais generalista.

Para isso, o Conselho Estadual de Educação, em dezembro de 1994, já havia concedido autorização para funcionamento, como extensão da FFPA e ampliado as vagas de cada curso, de 60 para 100, ficando 50 vagas de cada curso para Arapiraca e 50 de cada curso para Palmeira dos Índios. Assim, a distância entre o pretendido e o realizado foi logo superado, deixando a comunidade de Palmeira dos Índios mais tranquila para dar início às suas atividades educacionais em nível superior.

Outro fator que merece destaque neste ano, foi a alteração do nome da Fundação Educacional do Agreste Alagoano - FUNEC para Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA, através da Lei Estadual nº 5.762 de 29 de dezembro de 1995. O ato em si teve repercussões bastante positivas, principalmente em se tratando do reconhecimento dos serviços prestados ao interior de Alagoas. Acreditou-se que a mudança do nome não se tratava apenas de uma simples alteração de nomenclatura: o termo “universidade”(mesmo sem as credenciais acadêmicas de uma universidade: como a pesquisa e a extensão) vinha para sinalizar crescente desenvolvimento para o interior alagoano. Afinal, no Brasil, nesta década , estava em curso o resultado de uma discussão que vinha da segunda metade dos anos de 1980 e que apontava para a necessidade de que todas as universidades federais dessem conta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com a denominação de “fundação universidade”, o projeto de expansão do ensino superior da FUNEC prometia alcançar novos territórios, mesmo que para isso tivesse muito que aprender. Na verdade, a instituição tinha nome de Universidade, tinha um projeto de expansão que já estava em evidência, mas lhe faltavam recursos humanos qualificados, mais verbas e experiências didático-científicas para que a instituição se aproximasse de uma verdadeira universidade. Baseado neste quadro, a análise de Verçosa e Tavares nos encaminha para a compreensão de que, mesmo pelas razões acima expostas, a noção de universidade parece responder a uma definição conceitual que articule as três funções básicas acima elencadas.

Embora sem contar com a credencial acadêmica de universidade, primeiro pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), já que “transformada” sob o império das velhas normas educacionais, e, depois da última LDB, pelo Conselho Estadual de Educação, uma

vez que integra o Sistema Estadual de Ensino Superior, no entanto, àquela altura, a instituição parecia ter todas as condições legais e de financiamento para avançar da situação acadêmica de faculdades integradas para o *status* de instituição universitária capaz de desenvolver, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão de que as regiões onde estava instalada necessitavam (VERÇOSA e TAVARES, 2008, p.241).

De qualquer forma, neste momento, ainda que não preenchesse os requisitos acadêmicos de uma universidade, a FUNESA se constituía num grande atrativo para os alunos que concluíam o 2º Grau. Afinal, a expansão do ensino superior ia ganhando forças com o estabelecimento de novos cursos na sede, como foi o caso do curso de Ciências Contábeis da Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste, que neste ano teve autorização por Decreto Presidencial, no governo de Dr. Fernando Henrique Cardoso; e novas instituições em outras regiões de Alagoas, tendo como principal meta atender e interagir com as demandas locais.

Mas, a expansão, apesar de ter sido motivada por demandas cada vez mais crescentes da educação de massas, principalmente do ensino médio no interior de Alagoas, precisaria estar sustentada por outras forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-la. Refiro-me, não a alguns dirigentes municipais que, encampando a ideia de universidade, uniram-se a ela em parceria para ter o ensino superior em seu município, mas, aos empresários, aos cidadãos individualmente ou coletivamente organizados, grupos sociais, sindicatos, ou movimentos políticos progressistas, interessados em fomentar articulações de cooperação mútua entre a universidade e os interesses sociais que representam. Alguns, mesmo sendo induzidos a discutir sobre esse novo empreendimento intelectual, mantiveram sempre uma relação distante e até hostil com a Instituição e, como já mencionei anteriormente, permaneceram indiferentes à sua existência.

Convém destacar que essa expansão não teve apenas sentido de ampliação geográfica, mas também de alcance social. Com esse empreendimento de caráter intelectual, alguns setores sociais que antes haviam sido excluídos da formação em nível superior, encontraram na FUNESA condições igualitárias de acesso para sua qualificação profissional. O modelo de expansão adotado pela instituição direcionou a oferta para cursos de licenciatura que já existiam na sede, com exceção de Administração e Ciências Contábeis em Arapiraca e Zootecnia em Santana do Ipanema, e por isso, operou um certo desequilíbrio no panorama do

quadro de profissões almejado pelas vocações profissionais dos jovens do interior de Alagoas.

Mesmo assim, a instituição progrediu, se não do ponto de vista acadêmico, conforme recomendavam a antiga Lei do Ensino Superior e a nova LDB, que têm como princípio básico a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao menos na afirmação de um paradigma de universidade rigorosamente napoleônico, voltado para a profissionalização, respondendo na prática à ideia de ser apenas depositária e transmissora do saber humano, cultural e científico produzido por outras instituições. A ausência dessa articulação entre as três funções - ensino, pesquisa e extensão - parece ser comum na prática de outras universidades – nas particulares, ao menos - e, talvez por isso, é que o PNE/2001 tenha se preocupado em recolocar a responsabilidade das universidades em “qualificar os docentes [...] da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que atinjam as metas previstas na LDB...”. Nesse sentido, essa mesma preocupação deveria ser para os dirigentes, orientando-os para uma política institucional que favorecesse a implantação, implementação e desenvolvimento de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, que de fato ultrapassassem as prescrições de estatutos e regimentos, numa articulação mais estreita entre o pedagógico e o administrativo dentro da universidade.

A partir dessas considerações, questiona-se: Que caminhos deveriam ter sido traçados para que seus integrantes se aproximassem de uma universidade em seu sentido acadêmico? Seguir o modelo de universidade moderna, associando o ensino à pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, conforme recomendação da Lei de Reforma do Ensino Superior - Lei 5.540/68? Ou focar no ensino - substrato básico desta instituição enquanto “faculdades integradas”, que eram de fato, com suas dificuldades precisando ser sanadas?

Para analisar a trajetória da instituição nesta nova fase foi preciso fazer algumas reflexões sobre o que a Reforma Universitária de 1968 determinou para as instituições de ensino superior (IES) brasileiras, já que tudo aconteceu na transição constitucional de um marco regulatório da vida universitária para outro que se esboçou na nova LDB.

No art.1º da lei 5.540/68 lê-se: “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de

profissionais de nível universitário e no Art. 2º: “o ensino superior indissociável [sem grifo no original] da pesquisa será ministrado em universidades e excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. “A lei nº 5.540/68, em todo seu conteúdo, procura afirmar ou reafirmar a indissociabilidade das três funções ou atividades-fim da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão” (NISKIER: 1996, p. 395). Afinal, a matriz dessa reforma foi a educação superior dos Estados Unidos da América, trazida via acordos MEC/USAID.

Por ser dotada de uma vocação profissionalizante desde seu nascedouro, a função da pesquisa, naquele momento, não assumia centralidade na FUNESA, não se reconhecendo essa função relevante e como via para o desenvolvimento científico e tecnológico. Até porque a crise da economia dos anos de 1980-1990 que atingia a todo o mundo ocidental (países centrais e periféricos), e que chega, em Alagoas, com repercussões negativas para administração pública, era ainda mais agudizada pela Crise Fiscal do Estado a qual já me reportei anteriormente. A Universidade Estadual de Alagoas apresentava-se naquele momento como um “custo” a mais para o Estado, que além de se inserir na política neoliberal, estava econômica e politicamente falido.

À FUNESA, naquela conjuntura, só restava um caminho: continuar seguindo em sua vocação profissional ou promover uma revolução na instituição, usando o ensino e a pesquisa como meio de ruptura da inércia cultural que há muito tempo vinha imperando.

Mas como implementar a pesquisa se neste período as produções acadêmicas brasileiras já abordavam a crise da universidade pública com enfoque na discussão sobre a (im)possibilidade e a (des)vantagem do Governo Federal em manter o modelo moderno de universidade?

Por outro lado, a nova LDB - Lei nº 9394/96 – estava às portas de chegar e com ela toda a legislação complementar trazendo uma nova configuração para o ensino superior, definindo princípios de flexibilidade e diferenciação. Entretanto, para as universidades, essa Lei mantinha o caráter pluridisciplinar que associa o ensino e a pesquisa. Ora, para a FUNESA, que desde sua estadualização não conseguira sequer estruturar-se e gozar de autonomia didático-científica e financeira, o problema só se agravou. Enquanto o país passou a debater sobre as causas e implicações desta política de reforma universitária para estruturação da

pesquisa, na FUNESA, nem se podia pensar neste assunto. Sufocados com a crise que assolava Alagoas e, por extensão, a IES, os debates que foram travados no início desse processo estavam focados no credenciamento da instituição, na estruturação dos cursos, na busca de recursos para pagamento de professores e manutenção da própria instituição, quando não na necessidade pura e simples de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de muitos de seus novos cursos espalhados pelos diversos campi. Ali, a luta era pela sobrevivência da instituição. Sequer se discutia a unidade entre ensino e pesquisa.

Vieira (1991, p.148) analisando a situação dos debates sobre o ensino superior que se deram em finais dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, advertia que:

O exame do debate sobre ensino superior demanda que o investigador esteja atento não apenas àquilo que aparece oficialmente como projeto [...] mas observe também como o discurso vai sendo gestado e identifique as forças que interferem na sua elaboração.

A partir desse enfoque, pude compreender que o real significado de reforma não se abstrai somente do exame de documentos nem da legislação: é preciso ficarmos atentos ao contexto histórico, político, social e cultural que demanda essa reforma. Naquele momento, a estruturação da universidade, a organização dos cursos e a busca de equilíbrio financeiro já era uma manifestação da mudança social, ao nível da instituição. Como afirma Florestan Fernandes,

A reforma universitária já é, em si mesma, uma manifestação da mudança social, ao nível institucional. As pressões de mudança, a partir do meio externo e da própria universidade, precisariam tornar-se muito fortes para que ela se desencadeasse (FERNANDES, 1975, p.153).

Logo, essa crise que já vinha perseguindo a FUNESA desde o início da década de 1990, respira mais forte em 1996, com o processo de desregulamentação da economia brasileira e da crise enfrentada pela agroindústria canavieira alagoana, cuja raiz se encontra no “Acordo dos Usineiros”, celebrado no governo de Fernando Collor de Mello (1987-1990), agravada nos governos Geraldo Bulhões (1991-1994) e cujo desfecho trágico dar-se-ia no Governo Divaldo Suruagy/Manoel Gomes de Barros (1995-1999). Ao se unir à crise política do Estado de Alagoas, mais conhecida como a **Crise Fiscal do Estado de Alagoas**, essa situação vai afetar

profundamente as finanças públicas estaduais, tornando-se não só elemento central da crise alagoana, como principal fator de desmantelamento do Estado, gerando instabilidade econômica, social e política.

Na FUNESA, essa crise teve seu ápice com o Programa de Demissões Voluntárias – PDV -, em fins de 1996 e 1997, quando um número significativo de funcionários com vínculo permanente desde 1991, por força da Lei Estadual José Tavares que lhes dera estabilidade sem concurso, a revelia da Constituição de 1968, conforme entende Almeida (1999), encontravam-se no risco de manterem seus empregos e sob pena de perder todos os direitos trabalhistas correspondentes aos quase seis anos de atividade na instituição, juntaram-se aos servidores que ficavam meses sem receber seus salários. Não fosse a confiança que cada um depositava em um ser superior , não temendo a desgraça dos vendavais deste plano, não sobraria um sequer para contar, de cadeira, essa história

Neste período, a execução orçamentária do Tesouro Estadual era orientada pelo critério financeiro, que procurava reduzir os gastos públicos para dar conta de suas dívidas e investimentos. Esse ajuste incidiu sobre os gastos com pessoal que havia aumentado nos governos anteriores, provocando um inchaço na folha de pagamento do Estado. Por não haver uma política de ajuste fiscal autêntica que garantisse ao Estado assumir os compromissos firmados, segundo Araken (2001); Lira (2007), a inflação era um grande aliado, pois permitia reduzir salários reais e fazer cortes das demais despesas de custeio. Neste sentido, podia-se dizer que a inflação era um meio eficaz para reduzir o gasto público real.

Com a queda da inflação a partir de meados de 1994, decorrente da implementação do Plano Real e a crise financeira do Estado de Alagoas, resultante, sobretudo, do “Acordo dos Usineiros” e da implementação da Lei Complementar Federal nº 82, de 27 de março de 1995, conhecida como Lei Camata, que disciplinava o limite de despesa com pessoal dos estados a 60% das receitas correntes líquidas, concluíram os governantes que somente implementando o Plano de Demissões Voluntárias (PDV), combinada com outras medidas de adaptação à Lei Camata, poder-se-ia manter equilíbrio financeiro do “erário público”.

Assim, o PDV foi gerando impacto em todos os órgãos do Estado, principalmente na área de educação, sendo que na educação superior/FUNESA

esse Plano produziu efeitos mais perversos, porque além de retirar do sistema, após mais de um ano sem receber salário, cerca de 26% do corpo docente com vínculo permanente e 83% do pessoal técnico e de apoio administrativo, conforme Decretos nº 34.830 e nº 34.877 de 11 e 14 de março de 1991 que incorporaram os funcionários da FUNEC no regime do Estado, ficando o ano letivo também prejudicado. Os dados acima referidos encontram-se comprovados na Tabela a seguir:

Tabela nº 5 - Situação Funcional da FUNESA antes e depois do PDV

Espécie funcional	Docentes	Pessoal técnico e administrativo	Total Parcial
Servidores permanentes	50	23	73
Serv. afastados - cargo eletivo e outros	02	-	02
Servidores que aderiram ao PDV	16	19	35
Servidores da FUNESA depois do PDV			
Servidores remanescentes	32	04	36
Nomeados por concurso	28	-	28
Contratados com vínculo precário	144	80	224
TOTAL GERAL			288
Fonte: Diretoria Para Assuntos Acadêmicos,(FUNESA, 2004).			

Convém destacar que a diferença percentual entre docentes e pessoal administrativo não traduz vantagens para a instituição em relação aos primeiros, até porque o número de docentes com vínculo permanente na instituição esteve sempre na faixa de mais ou menos 20% de suas necessidades; os demais, cerca de 80% da carência, a instituição cobria pelo sistema de “contratos precários. Desses contratados, incluíam-se concursados de 1994 que estavam na espera de suas nomeações e que só vão conseguir no final de outubro de 1997 quando essas primeiras tempestades já estavam se acalmando. Assim, fui percebendo que dentro da instituição foi se criando um clima de tratamento remuneratório desigual entre os professores do quadro permanente, que “remanesceram dos chamados pedevistas” e os professores do quadro provisório, admitidos por meio de “contratos precários”: com salários diferenciados que, diga-se de passagem, eram muito baixos, vinculados à instituição pelo “sistema horista”, sem fluxo regular de recebimento remuneratório. Algumas vezes, esses professores chegavam a concluir o semestre sem ter ressarcimento de suas atividades docentes, e sem falar de direitos

trabalhistas, que, pelo sistema de contrato implantado na instituição, nem se cogitava tal prerrogativa em benefício dos trabalhadores.

Pelo que se pode observar, a instituição chegou ao final da década de 1990 em situação de calamidade, seja pela **crise fiscal do Estado de Alagoas** que levou o Estado a bancarrota atingindo a todos os cidadãos trabalhadores do Estado, seja porque o PDV desestruturou ainda mais a instituição, levando nessa enxurrada muitos profissionais competentes e com larga experiência no magistério superior. De qualquer modo, a questão central era a falta de definição clara de políticas públicas direcionadas ao ensino superior do Estado.

Com a redução do quadro de professores com vínculo permanente, os remanescentes da mesma área ou áreas afins iam preenchendo as lacunas deixadas pelos pedevistas e, ao aumentar sua carga horária, eles se distanciavam cada vez mais da função da pesquisa. Durante esse período, nossas produções acadêmicas foram sempre limitadas, e voltadas para matérias tais como: TCCs, jornais, “folderes” de eventos da instituição e documentos oficiais, e mesmo assim, parte desses documentos como jornais, relatórios, atas de reuniões, de matrícula, etc., inexistem hoje na instituição. Como nesse período os interesses e valores sociais que orientavam o crescimento e desenvolvimento da instituição conflitavam na direção das facções políticas da Região e do Estado, isso acarretava quebra de forças para romper com as práticas politiqueiras que eram impostas à administração central da instituição e esta, por não ter alcançado ainda maior grau de amadurecimento, acadêmico, intelectual e crítico, e, sobretudo, por carecer de legitimidade política – já que era discricionariamente designada pela autoridade máxima do Poder Executivo Estadual -, encaminhava as ações educativas em direção à dependência e à conquista de um novo “status” que a legitimasse, por meio de prestígio político e do poder que parecia ostentar na sociedade local e regional.

É a partir dessa realidade que se acirram os conflitos entre professores e estudantes de um lado, e gestores, de outro. Não tendo estes condições de responder satisfatoriamente, nem a um, nem ao outro segmento universitário, vão avançando ao sabor da política do momento. Por isso, quando estes não conseguiam trazer mudanças significativas para a instituição, e nem poderiam trazer

pelo distanciamento que havia entre os líderes e liderados, a instituição acabava sofrendo as consequências da falta de compromisso político-administrativo, representado pelas mudanças de presidentes, que gerava descontinuidade dos processos administrativos e organizativos da instituição. Neste contexto, muitos documentos foram extraviados, outros incinerados, o que me impede de apresentar mais alguns dados quantitativos sobre a vida acadêmica da FUNEC/FUNESA, principalmente no período de sua estadualização e após sua transformação em “Fundação Universidade”.

Esta situação ficou patente quando em entrevista realizada em 1º de dezembro de 2009, com um grupo de professores desta instituição, o entrevistado nº 2 assim expressou:

Considerando os períodos de grandes dificuldades administrativa e pedagógica desta instituição, ora pelo descrédito do ensino, ora pela ausência de apoio político-administrativo e, sobretudo, pelo despreparo da instituição para lidar com as questões públicas, muitos assuntos, e até mesmo documentos importantes receberam tratamento inadequado, chegando a desaparecer entre uma gestão e outra, o que não justifica a descontinuidade do processo administrativo, embora, o processo democrático com responsabilidade no dia-a-dia desta instituição tenha sido sempre marcado por regimes de caráter ditatoriais, alternando momentos de maior afirmação com outros de quase inexistência.

Analisando sobre o que acontece numa sociedade que se submete a um processo de reforma universitária, Florestan Fernandes diz que:

[...] a destruição envolve reposição: os homens não destroem socialmente senão aquilo que eles querem reconstruir. Os alvos e os objetivos visados contêm, pois o que é substantivamente “dinâmico” e “construtivo” do movimento de reforma universitária (1975, p.155).

Entendo que a universidade é uma produção do ser humano, tanto assim que foi essa a concepção que movia as estruturas mentais dessa geração de professores e alunos que, mesmo sem condições de ter a pesquisa institucionalizada, não hesitou em continuar lutando pelo seu crescimento. Assim, a cada obstáculo enfrentado pela FUNESA durante sua trajetória, acendia-se uma chama de nossa convicção e do que pretendíamos com ela. De forma que, nem mesmo nesta fase de transição confusa e deplorável em que a FUNESA toma

proporções dramáticas, em reação, a sociedade exigia maior expansão de seus serviços prestados à comunidade.

Foi aí que em 1998, no governo de Manoel Gomes de Barros, em União dos Palmares, há muitos anos sem ensino superior, pessoas da comunidade juntamente com o governador empreenderam esforços para levar a FUNESA para esse município. Inicialmente, com o curso de Letras, com habilitações em Língua Portuguesa/Língua Inglesa, e Língua Portuguesa/ Língua Francesa, até os dois primeiros anos, e as duas últimas turmas com habilitação somente em Língua Portuguesa/ Língua Inglesa vinculadas, até então à Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca - FFPA, sob a Coordenação da Professora Maria José de Brito Araújo, que passou a dividir sua carga horária de 20h/semanais, com Arapiraca e com União dos Palmares.

Em 2004, com a nomeação dos aprovados no 2º Concurso Público para docentes desta instituição, realizado em agosto de 2003, o Professor/ Mestre Jairo José Campos da Costa assume a Coordenação do Curso de Letras no município de União dos Palmares, e logo teve que enfrentar problemas de ordem acadêmica, uma vez que a instituição, a partir de 2002, por não ter apoio legal para manter extensão fora de sua sede sem as credenciais necessárias à sua existência, tais como: criação de uma escola superior autônoma, com infraestrutura apropriada a esse nível de ensino, foi desautorizada pelo órgão competente (CEE/AL), a realizar Concurso Vestibular na condição de Extensão da FFPA/Arapiraca. Tanto assim que, em 2006 quando a última turma estava prestes a concluir seu curso, a instituição encontrava-se ameaçada de sofrer descontinuidade de suas atividades, caso não viesse a se adequar às novas exigências.

Assim, a FUNESA, junto com a comunidade de estudantes, professores, empresários e outras pessoas da sociedade local e regional reuniram-se com as forças políticas deste município e de municípios adjacentes, aglutinando suas influências conseguiram criar a Escola Superior de União dos Palmares - ESUP e realizar seu 1º Concurso Vestibular na nova instituição nos dias 28 e 29 de janeiro de 2006, com autorização concedida pelo Conselho Estadual de Educação para funcionamento dos cursos de Geografia com 50 vagas e Letras com 50 vagas, tendo este habilitações distintas, com vagas assim distribuídas: 50% para Habilitação em

Língua Portuguesa e 50% para Habilitação em Língua Inglesa (COSTA, 2008, p. 145).

Em 1998, foi também criada no município de São Miguel dos Campos uma extensão da Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca- FFPA, através da Resolução 258/CONSED deste mesmo ano, que autorizou o funcionamento do curso de Licenciatura em Letras em União dos Palmares, com 50 vagas. Esse curso vinha atender a uma demanda educacional do ensino médio, assim como à necessidade de qualificação profissional dos professores de Educação Básica da região, segundo a nova LDB. Assim, ele teve seu transcurso normal dentro dessa modalidade até 2005, quando o Conselho Estadual de Educação resolve desautorizar a realização de novos Concursos Vestibulares até que a FUNESA criasse uma IES autônoma, o que chegou a acontecer naquele ano, graças ao empenho da Direção da Instituição e dos esforços empreendidos pela Prefeitura de São Miguel dos Campos.

Com essa expansão, a universidade se ressentia da necessidade de um corpo de professores titulado conforme a LDB, e de um novo estatuto que viesse a definir as diretrizes dessa Instituição. Nesse sentido, renascendo das cinzas deixadas pela crise do PDV e para se adequar ao Projeto de Reforma Administrativa do Estado, no ano 2000 foi realizado, por iniciativa da comunidade acadêmica, o primeiro Fórum Universitário - FORUNIV, que vai definir o Estatuto Geral e uma Proposta Pedagógica para a Instituição. A princípio, essas propostas geraram impactos políticos junto ao governo do Estado, uma vez que, nascendo das bases da instituição, conflitava em alguns aspectos com os ideais políticos e administrativos do governo do Estado. Essas propostas, portanto, não são bem acolhidas pelas autoridades competentes no campo do ensino superior, obtendo como resultado o seu engavetamento, ainda que o grupo que ocupava o Governo estadual naquele momento se autodeterminasse socialista e democrático.

Inconformados com a morosidade no tratamento das questões desta universidade, principalmente por não ter Estatuto e Regimento adequados e aprovados à luz de seu crescimento e desenvolvimento e, funcionando mesmo em condições precárias, a administração da FUNESA, professores, pessoal administrativo e alunos não mediram esforços para levar avante sua missão. Em 2001, além do apoio da Coordenadoria de Educação Superior e Ensino

Profissionalizante, contou com o apoio do Conselho Estadual de Educação, que se reorganiza trazendo novas esperanças para a educação do Estado, sobretudo, para a educação superior, e logo vai tratando de regularizar os cursos e orientar novos procedimentos acadêmicos com os quais a instituição deveria caminhar a partir daquele ano.

Seguindo os ritmos desse incremento, as matrículas nos cursos da FUNESA atingiram um crescimento acelerado, tanto na esfera local, quanto na esfera regional, através dos “Campi”, possibilitando, como já foi dito anteriormente, alargar um pouco mais o atendimento a uma classe menos privilegiada que merecia compor as estatísticas da educação superior de Alagoas, atingindo o ápice dessa pirâmide. De um lado, porque o ensino superior se mantinha à disposição da oligarquia, tornando-se por natureza elitista; de outro, porque as linhas escolhidas para tecer os fios dessa etapa de ensino ainda se apresentavam obscuras, encaminhando-se a cada dia para aumentar as contradições e as anomalias do padrão brasileiro e alagoano, principalmente no seu início. É o que nos revela a Tabela abaixo, sobre as matrículas nos cursos de graduação, extraída do PDI da FUNESA em 2006:

Tabela nº 6 - Alunos nos cursos de graduação na FUNESA em 2005 e nº de formados em 2004.

CAMPUS	CURSO	MATRÍCULA POR CURSO	FORMADOS POR CURSO EM 2004
ARAPIRACA	História	232	23
	Geografia	197	22
	Letras	246	65
	Pedagogia	336	57
	Matemática	197	19
	Química	166	10
	Ciências Biológicas	186	18
	Administração de Negócios	302	32
	Ciências Contábeis	286	37
	Pedagogia	319	-
PALMEIRA DOS ÍNDIOS	História	148	21
	Geografia	149	20
	Letras	172	42
SANTANA DO IPANEMA	Matemática	153	15
	Química	40	-
	Pedagogia	168	38
	Zootecnia	182	03
TOTAL GERAL		3.479	422

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD, PDI/2006.

Ao analisar a relação entre o número de concluintes e o de matrícula na universidade, levando-se em consideração um prazo estimado de integralização de 4 a 6 ou 7 anos para a conclusão do curso, verifica-se discrepância entre essa matrícula e a saída desses alunos da universidade. Mesmo com seus cursos regularizados, esta instituição começa a perceber suas limitações quanto à formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que este curso vinha se mostrando, na sua forma regular de funcionamento com número limitado de vagas, incapaz de atender à demanda de professores municipais de educação básica que necessitavam de qualificação profissional para adequar-se às exigências da nova LDB. Tanto assim que, em parceria com prefeituras municipais de 49 municípios de Alagoas, a instituição lança um desafio com a implantação do Programa Especial de Graduação de professores- PGP, qualificando cerca de 4.000 (quatro mil) professores em exercício, funcionando em oito pólos distintos: Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, Viçosa, Maribondo, Marechal Deodoro e Coruripe. Esse Programa contou com investimentos compartilhados na ordem de 60% para cada município integrante e 40% para o Estado. Essa primeira versão teve início em 2002 indo até o ano de 2007.

Em 2005, o Programa contava com um atendimento a 3.793 alunos, conforme mostra o quadro a seguir.

PÓLOS	Número de Municípios atendidos pelo Pólo	Número de turmas	Número de alunos
I – Arapiraca	14	36	1.282
II – Santana do Ipanema	07	09	430
III – Palmeira dos Índios	07	06	303
IV – Coruripe	01	03	169
V – São Miguel	03	07	368
VI – Viçosa	06	06	362
VII – Marechal Deodoro	07	11	580
Total Geral	49	75	3.793

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD, PDI/2006.

Algumas características comuns podem ser observadas na Proposta Pedagógica do PGP: contrariamente ao que muita gente falava sobre esse Programa, caracterizando-o como um curso aligeirado, a organização didática do curso era extremamente rigorosa, apenas acompanhava a disposição dos professores em exercício no município, com aulas que iniciavam às sextas-feiras, final de tarde, e aos sábados com horário integral (1º e 2º horários), com carga horária igual a do Curso de Pedagogia regular da IES, que era de 3.200h. Seu currículo era orientado pela então “Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia”, organizado por módulos, sendo cada disciplina desenvolvida de forma ininterrupta durante um mês ou dois, dependendo de sua carga horária. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PGP- FUNESA/2001)

Com o regime de parceria IES/Municípios alagoanos, o PGP funcionava, em muitas situações, bem melhor do que o Curso de Pedagogia em sua própria sede. Uma questão merece destaque nesta história: é que por ser pequeno o contingente de professores com vínculo permanente na instituição, os processos seletivos realizados para formação do quadro de docentes do Programa traziam, para o seio desta universidade, professores com mestrado, o que de certa forma elevava a qualidade do ensino-aprendizagem. Lembro-me bem de um depoimento feito por um Secretário Municipal de Educação que dizia, com muita ênfase, ao reportar-se à importância desse Programa para educação em seu município:

A educação em nosso município está de cara e roupa novas, nossos professores não só modificaram sua maneira de ser, mas também a de ensinar, eles trazem para a sala de aula tudo que vão aprendendo na universidade, as aulas são mais dinâmicas, porque eles estão sempre motivados.

Dessa forma, as mudanças na prática do aluno-professor iam operando transformações significativas no exercício de suas funções docentes.

À medida que a educação superior na FUNESA ganhava importância como formadora de professores com os cursos de licenciatura específicos e com o PGP, aumentava a necessidade de requalificação do seu corpo docente com vínculo permanente e ampliação desse quadro na proporção de 1/3 com mestrado e doutorado e ainda 1/3 desse corpo em regime de tempo integral (BRASIL- LDB/96, ARTIGO 52). Foi com essa preocupação que em 2003, o Sindicato dos Professores e o DCE realizaram o segundo Fórum Universitário - II FORUNIV, que reavaliou o

Estatuto, elaborou o Plano de Cargos e Carreira e definiu o Concurso Público, para provimento de cargos de professor, vindo este a acontecer em agosto de 2003. Aqui importa registrar o papel desempenhado pelo Conselho Estadual de Educação na recomposição dos quadros docentes da IES, já que, nos pareceres e resoluções de reconhecimento de todos os cursos constava a necessidade imprescindível de concurso para docente como condição de novo reconhecimento.

Esse Concurso contou com o apoio da Coordenação de Educação Superior e Ensino Profissionalizante - CESEP, da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, à qual a FUNESA era administrativamente vinculada, e durante seis meses de discussão com professores efetivos dos três *Campi*, foi levantado um quadro de carência de professores em todas as áreas, como também foram tomadas outras decisões administrativas que deveriam subsidiar a elaboração do Edital do Concurso Público, conforme expressa a Proposta do Concurso Público para Docentes da FUNESA (2003):

- ❖ A carga horária do Concurso seria de 20h semanais;
- ❖ O aumento de carga horária para 40h semanais seria concedido primeiro aos professores aprovados e nomeados portadores de cursos de pós-graduação “*stricto sensu*”, e logo após, os demais que aspiravam dedicar mais tempo de seus serviços na universidade.

Com essas medidas, a instituição sinalizava um novo tempo de sua história, propiciando a implantação de um programa de iniciação científica e cursos de especialização, bem como todo um processo de reforma dos projetos pedagógicos dos cursos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Esse foi um processo complexo, como todos os demais já realizados pela instituição, pois teve que passar por toda uma burocracia que demandava muita sabedoria e paciência.

Enquanto isso, em 11 de junho de 2002, foi encaminhado ao governador do Estado, a solicitação do Concurso, através de ofício da SECTES, nº 069/2002, acompanhado do impacto financeiro realizado pela CAPEAL e SEPLAN, o qual deveria se adequar à Lei de Responsabilidade Fiscal e da Proposta Orçamentária da FUNESA. Para isto, a Procuradoria Geral do Estado solicita a criação de um projeto

de lei para reestruturar o Quadro de Pessoal e ampliar quantitativamente os cargos de professor. Esse projeto foi aprovado sob o nº 6.353 de 17 de janeiro de 2003, resultando na autorização desse Concurso em 31 de março do mesmo ano. Esse concurso foi realizado no período de 04 a 29/08/2003, obtendo-se como resultado final a aprovação de 211 candidatos, cuja publicação no Diário Oficial do Estado se deu no dia 10 de setembro de 2003.

Quanto à pesquisa, no ano de 2005, a instituição já apresenta alguns núcleos cadastrados na Diretoria Para Assuntos Acadêmicos e em efetivo funcionamento.

Tabela nº 7 - Núcleo de Pesquisa em funcionamento - 2005

NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas Estatísticas	Prof. MS. Edel Guilherme S. Pontes
NÚCLEO DE ESTUDOS DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	Prof. José Carlos Valério
HIDROGEO – Núcleo de Pesquisa em Hidrologia e Geomorfologia	Prof. Ms. Rafael A. Xavier
ARGONAUTAS – Pesquisa em História de Alagoas	Prof. Ms. Antônio Felipe P. Caetano
NUPURB – Núcleo de Pesquisas Urbanas	Prof. Roberto Silva de Souza
Núcleo de Estudos Josué de Castro	Prof. Ms. Antônio Alfredo T. de Carvalho
NEHA – Núcleo de Estudos Históricos e Antropológicos	Prfª. Ms Jeannie Menezes
NUPEQUI – Núcleo de Pesquisa em Química Orgânica e Físico-Química	Prfaª. Drª. Janesmar Camilo de M. Cavalcanti.
NUPECH – Núcleo de Pesquisa em ecologia humana	Prof. MS. Deyvson Rodrigues Cavalcanti
NEPEF – Núcleo de Estudos Políticos e Estratégicos	Prof. MS. Luziano Pereira Mendes de Lima
Metereologia e Geoprocessamento	Prof. Ricardo Correia

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD, PDI/2006. (FUNESA).

Convém salientar que a pesquisa, àquela altura, continuava sendo um nó que precisava ser desatado da crise institucional que parece não ter fim. Essa realidade é refletida pelos números. São poucos grupos de pesquisa, vinculados aos três “Campi” da Universidade. Orientados pelos professores, os alunos participam ativamente dos estudos por meio de bolsas de iniciação científica ou como voluntários.

Outro fator marcante é que nem sempre os pesquisadores trabalham nos laboratórios equipados com microscópios . É preciso lembrar que nas Ciências Humanas e Sociais, a concepção clássica da pesquisa dá lugar a experiências

diferenciadas, tão intensas e relevantes quanto as realizadas nas áreas de Exatas e Biológicas. Mesmo assim, esses números já sinalizam possibilidade de credenciamento desta instituição como universidade de direito e de fato junto ao CEE-AL, ao qual passou a caber, desde a LDB de 1996, a responsabilidade de regular as IES de seu sistema, sendo esse o caso da FUNESA, criada e mantida pelo Poder Público Estadual.

Na tentativa de cumprir com sua função social, e de fato poder adquirir o “status” de universidade nos termos acadêmicos recomendados pela LDB/96, a FUNESA abre as portas para buscar fora de seus muros sua inserção na sociedade, analisando, discutindo e equacionando diferentes problemas existentes no município-sede e na região. Assim, a função de extensão nesta universidade começaria a se desenvolver, e a partir dos núcleos de pesquisas e extensão, professores e alunos, envolvidos numa ação multidisciplinar, foram redimensionando a própria direção do ensino e da pesquisa ao priorizar as demandas locais e regionais.

Tabela nº 8 - Atividades institucionais de extensão

CAMPUS	Projetos
Arapiraca	Programa Especial de Graduação de Professores – PGP Educação Ambiental – uma proposta para o município de Arapiraca Olimpíada Regional de Matemática da FUNESA Empresa Júnior de Administração
Palmeira dos Índios Arapiraca	Educação, Gênero e Sexualidade: novas experiências nas relações cotidianas entre professores e alunos no Colégio Estadual Costa Rego – Arapiraca.
Santana do Ipanema	Qualidade de alimentos e leite de cabras leiteiras da raça parda alpina do sertão de Alagoas. Incentivo à criação de aves em sistema caipira Universidade Popular Capacitação e adequação genética da ovino-caprinocultura na região de Santana do Ipanema. Jornada ampliada do PETI – uma proposta de unificação discurso-prática efetiva.

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD, PDI/2006.

No âmbito da Pós-Graduação, a FUNESA neste período ainda apresentava restrições quanto à sua institucionalização, tanto quanto aos limites de seu corpo docente, com titulação de mestrado e doutorado, inicialmente, e também

quanto à carga horária disponível, razão pela qual ela sempre ter oferecido apenas poucos cursos neste nível, registrando-se apenas 13 até 2005, conforme Tabela abaixo.

Tabela nº 9 - Oferta de Cursos de Pós- graduação

Cursos Ofertados	Nº de turmas
Pedagogia Organizacional e Gestão do Conhecimento	1
Formação de Professores para a Educação Infantil	1
Geo-História	1
Língua Portuguesa e Geo-História	1
História dos Movimentos Sociais no Brasil	1
Gestão de Pequenas e Médias Empresas	1
Psicopedagogia	1
Educação, Trabalho e Desenvolvimento Agrário	1
Formação para a Docência do Ensino Superior	1
Pedagogia – desafios à gestão: novos mercados, novas relações	1
Agropecuária Sustentável	1
TOTAL	13

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD, PDI/ FUNESA/2006.

Com o aumento do Quadro de Professores, através do segundo Concurso Público, o Sindicato dos Professores e a Presidência da instituição conseguem elaborar e encaminhar aos órgãos superiores do Estado o anteprojeto de lei solicitando a transformação de suas unidades em uma universidade, tendo sido feita a avaliação da FUNESA por comissão externa de docentes nomeados pelo Conselho Estadual de Educação, para fins de credenciamento da IES. Em resposta aos esforços desta instituição, no ano de 2006, o Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer nº 100/2006 credencia a FUNESA como UNIVERSIDADE, sendo para isso necessário uma reestruturação administrativa da Instituição, que foi realizada pelo Governo do Estado de Alagoas, pela Lei 6.785/2006, de 21 de dezembro de 2006 e logo em seguida, em 27 de dezembro do mesmo ano, teve seu Estatuto aprovado pelo Decreto Nº 3.538, passando de Fundação a Autarquia, sendo, por isso, necessário alterar sua denominação para UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL, a partir de quando, nesta pesquisa, deixo de

examinar a vida da IES, seja por se tratar de um fato ainda muito recente, portanto em consolidação, seja porque me seria muito difícil lidar com tamanha heterogeneidade institucional nos limites desta pesquisa.

Para concluir este capítulo, todos os fatos, tendências e mudanças da FUNESA expostos até aqui vão trazendo evidências de que o ensino superior nesta instituição passou e vem passando por transformações de natureza e grau tão profundos que apontam para uma nova era cujos resultados ainda não se pode dimensionar. Entretanto, o perfil que virá a ser o universo do ensino superior nesta universidade estadual, somente no futuro será definido, essencialmente, pela evolução de alguns aspectos, como por exemplo, daqueles cujas forças externas incidem sobre o seu funcionamento (forças econômicas, sociais, políticas e culturais) e das forças internas, movidas por seus dirigentes eleitos democraticamente pela comunidade acadêmica, pelo corpo docente e discente e pelos resultados que estas transformações venham provocar no ambiente econômico, político, social e cultural de Arapiraca, da Região do Agreste e em todo o Estado de Alagoas. Assim, o seu futuro estará condicionado em boa parte às escolhas que seus atores fizerem em relação às demandas sociais locais e regionais e da capacidade de levar adiante esta universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior na FUNESA, em linhas gerais, tem sido caracterizado por traços bastante similares aos que o identificam em outras IES do Estado de Alagoas e do Brasil. Percebi que nessa trajetória, o ensino superior foi marcado por uma imposição cada vez crescente de uniformidade de estilo, práticas e objetivos. Isso leva-nos a crer que o pano de fundo dessa situação é o plano econômico financeiro que, a partir das políticas neoliberais de educação e da crise fiscal do Estado, Alagoas, como os demais Estados deste país, entrou na malha fina da mercantilização do ensino, e da desregulamentação dos setores públicos, vindo a refletir na desestruturação da instituição que acabara de ser chamada universidade.

Para compreender melhor o que estava por trás dos bastidores desta instituição, foi necessário fazer uma análise dos modelos de universidade que deram origem aos modelos que foram implantados no Brasil. Foi aí que percebi a centralidade daquele que orientou a universidade de Berlim, em 1810, dedicando-se à pesquisa, constituiu-se como uma unidade indissociável, cujas características se amoldam a uma universidade. Nele, o docente tem seu ponto de apoio na investigação científica. Essa foi a mola propulsora no desenvolvimento das grandes universidades européias e norte-americanas, e que deu origem ao projeto de universidade de São Paulo, na década de 1930, bem como as grandes universidades do Brasil.

Esse modelo (Humboldtiano) tem sobrevivido, é verdade, mas não sobrepõe a uma rede de IES que atualmente existe, das quais, em menor escala são denominadas universidade, que se analisadas rigorosamente pelo crivo legal, não seriam universidade de fato, por não terem como prioridade a investigação. Esse foi o caso da FUNESA que desenvolvendo o ensino fundamentado na pedagogia tradicional caracterizou-se como transmissora de conhecimentos, muitas vezes de forma a-crítica e ausente da pesquisa. Teve suas origens no modelo

Jesuítico, vigente por mais de duzentos anos e permaneceu entre nós pela força do hábitus até hoje.

Convém destacar o fato de que para esta instituição ser enquadrada em universidade, foi necessário elevar o nível de qualificação dos docentes, a partir de Concurso Público(incluindo mestres e doutores), aumentar a carga horária de grande parte do corpo docente,entre outras medidas recomendadas pelo Mec , pelo CEE e pela legislação vigente. Essas medidas foram importantes, entretanto, não foram precedidas de uma reflexão sobre o ensino superior que se estava empreendendo na instituição e que pudesse responder, em sua organização acadêmica, a uma universidade, que de fato priorizasse a investigação científica na resolução de seu problemas, dos problemas da sociedade onde está inserida e na formação qualificada de profissionais, necessários ao desenvolvimento de uma nova cultura de educação e ensino que privilegie o ser humano em suas dimensões: intelectuais, sociais, culturais e religiosas, que o prepare para ser autônomo, capaz de exercer seus papéis de cidadão e deixe de contribuir para confiná-lo a funções utilitaristas predeterminadas, próprio da sociedade capitalista.

A análise dessas características sobre os desafios e tendências atuais do ensino superior na UNEAL podem constituir-se num grande desafio a ser desenvolvido em torno de perspectivas atuais dessa instituição.

Diante desta realidade, pela minha experiência como docente, a cerca de 30 anos nesta instituição e pelos estudos realizados durante dois anos no Mestrado em Educação Brasileira na UFAL, pude concluir que, na trajetória espaço-temporal da FUNEC/FUNESA até chegar a UNEAL, os efeitos regulatórios do sistema têm se mostrado insuficientes para promover alterações significativas no ensino superior dessa instituição.

Por outro lado, convém destacar que nesta análise histórico-social do Ensino Superior da FUNESA, à luz das teorias de Le Goff, Maurice Halbwach, Pierre Nora, que nos remetem à reconstrução dessa história, enfatizando o uso da memória e da história oral, tornou-se imperativo ultrapassar a visão positivista da história que se prendia a fatos, leis e regulamentos sem, contudo, abrir espaço para novas interpretações. Assim, de tudo que foi possível extrair de visibilidade sobre a FUNESA e o que se pode vislumbrar da UNEAL que surge a partir de 2006, foi fundamental e importante trazer da memória um passado que ainda hoje é presente

em nossa vivência enquanto profissionais desta instituição. Todo processo de construção e crescimento dessa IES não se deu de forma unilateral. Envolve problemas materiais, humanos e submersa na crise fiscal do Estado, sobretudo, na crise do “PDV”, como já foi falado nos capítulos 2 e 3 desta dissertação, essa instituição, como as demais universidades que adotaram o critério de flexibilidade, a partir de uma concepção de “universidade de modelos e de organização, foi adquirindo traços de singularidade análoga a estrutura e o modo de funcionamento dessa sociedade.

. Com a crise do capitalismo e a implantação do neoliberalismo na educação dos anos 1990 para cá, os organismos internacionais passaram a exigir das IES reformas estruturais e administrativas. Neste período, a privatização das IES parecia, para alguns políticos, ser o meio mais eficaz para que as IES pudessem responder significativamente aos desafios da contemporaneidade. Esse, porém, não foi o caso da FUNESA: na contramão da corrente que desfraldava a bandeira da privatização, o Poder Executivo Estadual, ao incorporar a FUNEC ao Estado, cuidou logo para que a reforma se desse na direção contrária ao que se discutia e se viabilizava no país naquele momento, mesmo no seio das forças mais à esquerda.

Seguir em direção contrária naquele momento, para o Estado de Alagoas, a meu ver, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, representou, por mais paradoxal que possa parecer, um ato de coragem e determinação, quando tudo parecia acabado. De qualquer forma, nasce a FUNESA envolvida em um cenário de subdesenvolvimento e em meio à crise fiscal do Estado, à desativação do IAA e do Proálcool, numa época em que vai se dar, em Alagoas, a desregulamentação setorial, que desarticula todas as medidas que protegiam os produtores regionais, deixando o Estado em total falência.

Analisando, assim, as consequências do esgotamento já no seu nascedouro de uma perspectiva de universidade firmada no tripé ensino, pesquisa e extensão, em que pesem todos os esforços para se manter uma educação superior com qualidade, faz com que a FUNESA, mesmo superando muitas de suas limitações, não se deixando abater pelos vendavais que assoreavam os rios e mares da educação superior que se encontravam envoltas nas tramas políticas e sociais deste Estado, conseguiu apenas ser uma IES caracteristicamente napoleônica, com feições mais delineadas de um conjunto de faculdades administrativamente

integradas do que uma universidade com o perfil que estava em pauta, no Brasil, naquele momento.

Os resultados desse estudo comprovaram algumas evidências do que foi responsável pelo perfil assumido pela FUNESA e herdado pela sua sucessora – a UNEAL – e que podem ser assim resumidos.

Observam-se, em Alagoas, claras diferenças de interesses entre indivíduos, grupos, governantes, que por isso levam as decisões a se expressarem, em meio a pressões e negociações, como atos de reação e submissão (movimentos de contestação, greves, etc.) e de processos regulatórios e emancipatórios, predominando, porém, os aspectos que preservam as permanências, também na implantação e desenvolvimento da educação superior.

Tanto na lei de reforma do ensino superior – Lei 5.540/68, quanto na atual LDB – Lei 9394/96 e suas regulamentações, é possível perceber não só nas “linhas”, mas também nas “entrelinhas” que os legisladores modelam uma “universidade” ou mesmo uma IES como sendo um tipo de instituição ideal que, entretanto, na realidade, tomam a conformação da cultura em ação, recriando, permanentemente, essa dicotomia entre o país legal e o país real;.

Convém lembrar que, tanto a universidade, quanto a IES representam uma “sociedade em miniatura” com uma estrutura, pessoal e cultural própria, alimentando o fluxo dessa sociedade, e sendo por ela alimentada. E se essa instituição universitária ou IES não conseguiu, ainda, atingir um patamar de uma universidade ideal, é porque nós e os que fazem as políticas públicas de educação em Alagoas não conseguimos ainda a soltar os laços do conservadorismo, que por muitos governos nos uniram e conformaram a educação superior estadual pública a essa direção política.

Não se concebe a reconstrução de uma universidade, se a sociedade fica à margem dessa reconstrução. A sociedade nunca será atendida em suas necessidades, se na universidade não houver uma transformação em direção à democracia, que abale ou destrua o monopólio do poder que ainda há nas mãos de conservadores. É exatamente aí onde reside o ponto central de minha defesa nesta Dissertação, sendo corroborada por Fernandes (1975): sendo a universidade um “lócus do saber” é também lá onde se acumulam as tensões, que jamais serão resolvidas por conflitos permanentemente acirrados ou por arranjos exteriores de

mudanças - são as alterações que nelas vierem a ocorrer que conseguirão servir de termômetro para sinalizar mudanças no seio da instituição e na própria sociedade. Para ser o foco original de alteração da estrutura da sociedade, a universidade precisa definir-se e antecipar-se diante de padrões e valores emergentes. E essa é a força que impulsiona a pesquisa e a extensão evoluindo na sua missão de efetivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Neste sentido, quero reforçar minha posição inicial de que “somente quando a pesquisa e a extensão estão em sintonia com o ensino, com a universidade e com a sociedade é que se pode confirmar que há unicidade na relação “teoria x prática”, democratização do saber construído e contextualizado com a realidade social. Essa relação entre universidade e sociedade como tema de relevância, ontem na FUNESA e hoje na UNEAL precisa ocupar lugar de destaque enquanto instituição indicada a dar respostas apropriadas às demandas sociais de Alagoas. Há uma tendência para reduzir essa discussão às preocupações com as demandas da formação de pessoal docente dos níveis precedentes, ou do setor empresarial. Não há dúvida de que essa instituição sempre teve sob suas expensas cuidar dessas questões, mas sua relevância transcende esses limites. É necessário levar em conta os desafios que essa sociedade impõe a qualquer Universidade em sua totalidade. Trata-se, portanto, de traduzir objetivos da sociedade em ações concretas: formação de pessoal especializado, pesquisa e extensão. Sua preocupação deve se voltar tanto à educação básica, quanto à educação especializada, específica para determinadas carreiras, que atendam não só às necessidades mais emergentes, mas, o seu olhar deve estar focado nas tendências futuras, criando ou manipulando o conhecimento, via tecnologia, para as novas gerações.

Vejo que a principal responsabilidade da FUNESA residia em assumir criticamente suas funções constitutivas. Com todas as suas limitações e dificuldades, o ensino na FUNESA, que era elemento prioritário na agenda acadêmica de reflexão e pesquisa, vinculando-se à análise do fenômeno com visão prospectiva do cenário futuro que a sociedade alagoana/arapiraquense esperava, não conseguiu inspiração, forças e meios para ultrapassar o credencialismo que a sociedade dela exigia.

Quais são os principais desafios enfrentados hoje pelo ensino superior na instituição? Sem precisar de muito esforço, porque essa pesquisa muito nos ajudou nessa compreensão, e por isso, com o auxílio de Carlos Tünnerman e Marilena Chauí(2003), apresento algumas pistas que considero pontuais para encaminhar a instituição que dá continuidade à FUNESA ao cumprimento da missão educativa/científica que lhe cabe na sociedade alagoana:

- ❖ O primeiro desafio situa-se no campo *quantitativo*. Consiste em atender ao número de matrícula sem sacrificar a qualidade dos serviços prestados. A educação superior precisa deixar de ser privilégio de poucos, as massas estão à espera de uma oportunidade - afinal, o saber é um direito do cidadão – mas isso não pode precarizar o trabalho docente ou, o que é pior, permitir que a IES seja apenas um “bico” para muitos de seus docentes;
- ❖ O segundo desafio está em estreitar *as relações entre a universidade, a sociedade e o Estado*, já que suas práticas sociais precisam estar fundamentadas no reconhecimento público de sua legitimidade, e de suas ações. Educação, Ciência e Cultura devem ser concebidas como parte integrante da cidadania e tarefa de qualquer Universidade que mereça esse nome. Que essa relação aqui proposta não seja, pois, de aparências. As mudanças que acontecem na universidade acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e com instituição social de caráter democrático, sua relação com a sociedade e o Estado precisa caminhar na direção democrática,
- ❖ O terceiro desafio consiste em manter *equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e extensão*. Esse desafio só será resolvido quando as três funções convergirem ao foco principal de sua missão: formar especialistas, profissionais com conhecimento e capacidade para contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento da sociedade alagoana, trabalhando, para tanto, comunidade acadêmica e poder constituído a quem cabe manter a instituição.

- ❖ O quarto desafio é o da *qualidade* que está intimamente relacionada ao interesse de avaliar o grau de resolutividade que este ensino traduz à sociedade em que a IES está inserida.
- ❖ O quinto desafio consiste na proposição e implementação de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), não para ser elaborado e engavetado, mas para servir de guia em todos os setores da instituição e de espelho para o financiamento público de suas ações;
- ❖ O sexto desafio, por sua vez, implica o fato de que a instituição incorpore a *cultura da informática*, através da oferta de cursos on-line, ou mesmo nos cursos regulares, que se utilizem da *web* para distribuir material e recursos de apoio ao aprendizado do aluno. O uso das ferramentas: e-mail (correio eletrônico), MSN, Blog, Skype, Chat, Fórum de Debates – de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, enfim - são recursos que já fazem parte de muitos países “em desenvolvimento” e que potenciam a formação superior contemporânea de seu tempo,
- ❖ O sétimo desafio, que é o desafio da *geração de conhecimento*, mostra o papel fundamental que tem a universidade no que concerne à pesquisa e à promoção do conhecimento científico e tecnológico. Esse esforço relaciona-se diretamente com as possibilidades existentes na instituição de criar um “sistema interno de inovação” genuíno que lhe permita elevar seu nível científico e tecnológico, desde que, evidentemente, para tanto lhe sejam proporcionados os meios;.
- ❖ O oitavo e último desafio consiste no *relacionamento da universidade com os setores produtivo e industrial*. É importante promover um relacionamento mais estreito e mutuamente benéfico entre os setores universitário e produtivo. De modo geral, o setor produtivo e industrial não toma conhecimento do trabalho feito nas universidades no campo da pesquisa. É por isso que ele vai buscar tecnologia importada na qual deposita toda confiança.

Em síntese, o grande desafio enfrentado e não vencido pela educação superior na FUNESA aponta para o estabelecimento e implementação de uma política que considere o conjunto da universidade como um todo e não apenas parte

dela. Uma política que atente para o fato de ser a universidade uma instituição multifacetada, composta por seus “*campi*”, com uma multiplicidade de papéis e funções acadêmicas. Sem essa visão, a universidade que sucede a FUNESA jamais conseguirá fazer grandes realizações acadêmicas.

Há uma percepção de que o momento atual está propício para inovações de gestão das Universidades, primeiro porque sendo um “ente” universidade, o processo de escolha de seus dirigentes será mediante eleições diretas por seus pares, e este servirá de carro-chefe para orientar todo o processo de democratização da instituição. Enfim, todos esses desafios podem promover novas culturas que levam a transformações no interior da universidade, desde que haja adoção de novos paradigmas de gestão e de práticas pedagógicas que superem o conceito de educação como mera transmissão/acumulação de conhecimento e informação por processos mais dinâmicos e criativos, que promovam a emancipação do homem e sua inserção na sociedade, sendo ocioso dizer que essa cultura precisa permear as mentes dos acadêmicos, dos governantes, mas, antes e sobretudo, da sociedade para a qual a universidade existe. De outro modo, a FUNESA, que formalmente não mais existe, continuará viva, na sua cultura e nas práticas que insistem em permanecer, apesar de um discurso – aqui e ali – aparentemente moderno.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAL

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Decretos presidenciais, resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE**

_____. **FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**, 1990.

FUNEC. **Documentos constitutivos e relatórios de atividades**.

_____. **Atas de reuniões e Propostas Pedagógicas de Cursos**.

FUNESA. **Relatórios anuais de atividades**.

_____. **Atas de reuniões, Proposta de Reforma Administrativa, Propostas Pedagógicas de Cursos- PPC e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**.

GOVERNO DE ALAGOAS.

_____. **LEI ESTADUAL Nº 5 119 de 12 de janeiro de 1990**.

_____. **LEI Nº 5. 762, de 29 de dezembro de 1995**

_____. **LEI 6.785/2006, de 21 de dezembro de 2006**

_____. **DECRETOS GOVERNAMENTAIS**.

BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Leda Maria de. **Rupturas e permanências em Alagoas: o 17 de julho de 1997 em questão**. Maceió: Catavento, 1999.

ALMEIDA, Luiz Sávio de. (org.) **Dois textos alagoanos exemplares**: José Próspero Jeová da Silva Carotá e João Francisco Dias Cabral. Arapiraca: FUNESA, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. 3.ª ed da obra A Cultura Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, Brasília, INL, 1976.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

_____, **Los Reys Taumatargos**. São Paulo: Fondo de Cultura Economica, 2006.

_____, **A Sociedade Feudal**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BURKE, Peter (2002). **História e Teoria Social**; tradução de Klauss Brandini Gerhardt, eide Venâncio Majer. – São Paulo: UNESP, 2002.

_____, **A revolução francesa da historiografia**: a Escola dos annales 1929 – 1989. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia)

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neo-liberal e universidade. In OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C., (orgs.). **Os sentidos da democracia**. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. **A universidade em ruínas**. In. TRINDADE, Helgio. (Otg.).

Universidade em Ruínas na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Economia popular**: Uma via de modernização para Alagoas. Maceió: EDUFAL, 2005

_____. Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira alagoana. Maceió: EDUFAL, 2006, 2009.

CHARLES, Christophe; VERGER, Jacques (1996). **História das Universidades**; tradução Elcio Fernandes. – São Paulo: UNESP, 1996.

CHAGAS, Valnir. **A luta pela um universidade no Brasil**. MES, UFRS, Comissão de Planejamento/Serviço de Divulgação, 1967.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. – Ensino superior da colônia a era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: Edições UFC, 1980.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. **Universidade crítica**: o ensino superior na República Populista; Rio de Janeiro, 1989.

_____. O Ensino superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, vol.24, nº 82, abril, 2003.

DIAS SOBRINHO, José e RISTOF, Dilvo I. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: RAIES/Insular, 2000.

DREZE, Jacques; DEBELE, Jean. **Concepções da Universidade**; tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DURKHEIM, Emile. **Evolução pedagógica**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FARIAS, Maria Aparecida de. **O romper do silêncio**: A trajetória da educação escolar em Arapiraca (AL), de seu povoamento até a década de 1950. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

_____. A Implantação do Ensino Privado em Arapiraca: a história de uma experiência singular. In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (Org.). **Intelectuais e Processos Formativos em Alagoas(séculos XIX-XX)**. Maceió: EDUFAL, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder**. Análise Crítica e fundamentos Históricos (1930-1945). Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. et al. **A Cátedra na Faculdade Nacional de Filosofia**. Educação Brasileira. Brasília, 12, nº 24, 1º semestre de 1990

_____. **Universidade no Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, INEP, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira**: reforma ou revolução. São Paulo: Alfa ômega, 1975.

FÈBVRE, L. "Vers une autre histoire", **Revue de Metaphysiques et de Modtrale**, LVI-II, 1949.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1986

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**; tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, J. **História-Memória**. Tradução Bernardo Leitão. {et. all.}. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, 2004.

LIMA, Araken Alves de. **A Agroindústria Canavieira Alagoana**: da criação do IAA à desregulamentação na década de 1990. Dissertação de Mestrado, Campinas/SP, 2001.

LIRA, Fernando José de. **Formação da riqueza e da pobreza em Alagoas**. Maceió :EDUFAL, 2007

LIRA, Sandra Lúcia dos Santos. **O FUNDEF em Alagoas**. Dissertação de Mestrado, Convênio CEFET/PB/CEFET/AL-,Paraíba/Maceió: UFPB/UFAL, 2001.

NORA, Pierre. “**Entre Memória e História**: a problemática dos lugares”, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO Jaime (Orgs.). **Educação Superior Brasileira 1991 – 2004**. Brasília: INEP, 2006.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; VERÇOSA, Elcio de Gusmão. UFAL - De um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In: **Universidade no Brasil**: Concepções e Modelos; Brasília – DF / INEP, 2006.

_____. A Estadualização da Educação Superior Pública em Alagoas: Da desconcentração do ensino para o interior do Estado às condições de possibilidade de diversificação da ação acadêmica das IES. In: **Formação do Pesquisador em Educação**: questões contemporâneas. Maceió - Al: EDUFAL, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Burocracia e Oligarquia**- um estudo de caso sobre o poder universitário. Tese de Doutorado, USP/SP, 1996.

_____. **Cultura e Educação nas Alagoas**: Histórias, histórias. 4ªed. Maceió: Edufal, 2006.

_____. **História do Ensino Superior em Alagoas**: verso e reverso; Maceió: EDUFAL, 1997.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão; TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Educação Superior em Alagoas – 10 anos pós – LDBEN: da predominância da ação profissionalizante ao alargamento das condições de produção e socialização do conhecimento. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós – LDB**. Brasília / INEP, 2002.

_____; TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Educação Superior em Alagoas 1991 – 2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação Superior Brasileira 1991 – 2004**. Brasília: INEP, 2006.

_____; Educação Superior em Alagoas – 10 anos pós-LDBEN: da predominância da ação profissionalizante ao alargamento das condições de produção e socialização do conhecimento. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília / INEP, 2008.

VERGER, J. **As Universidades na Idade Média**. São Paulo: Unesp, 1990.
_____. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**.
Bauru: EDUSC, 2000.

COMPLEMENTAR

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: 2000. (INTERNET).

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**; tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: por uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1979.

DIMESTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. UFG, 2001. (2005)

ENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, 1998

ERRANDONEA, Alfredo. **A universidad en la encrucijada: hacia un outro modelo de universidad**. Montevideo: Nordon-Comunidad, 1998.

FÓRUM NACIONAL DE PRO- REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis:Vozes, 1986

FREITAG, Barbas. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. s.l.: Objetiva, 2002.

KLEIN, Lucia; SCHWARTZMAN, Simon. "Higher education policies in Brazil 1970-90." *Higher Education*, 1993.

KLEIN, Lucia; SAMPAIO, Helena. **Políticas de ensino superior na América Latina**; uma análise comparada. Disponível em < >. < Acessado em 20.12.2009>

KOWARZIK, S. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LARAIA, Roque de Barros (1989) .**Cultura** - um conceito antropológico. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

LUSIGNAN, S. *La construction d'une identité universitaire en France (XIII-XV siècle)*. Paris: Publications de la Sorbonne, 1999.

MENEZES, Luiz Carlos. **Universidade Sitiada**: a ameaça de liquidação da universidade brasileira S. Paulo: Perseu Abramo, 2000

MACEDO, Valdemar de. **Arapiraca Até Hoje**. Arapiraca: Gráfica e Editora Santa Rita, 2010.

MORAES, M.M. de; EVANGELISTA, O. **Universidade Brasileira**: de *alma mater a causa mortis*. Florionópolis, mimeo, 2000

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução: Eloá Jacobina. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

,

MOROSINI, M. T. **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: INEP, 2006

educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

NARDI, Jean Baptiste(Coordenador) **Fumo e Desenvolvimento Local em Arapiraca/Al:** primeiras observações e análises para elaboração do diagnóstico sócio-econômico municipal e regional. Arapiraca, 2004. Projeto Fapeal/CNPQ-FUNESA

NISKIER, Arnaldo. LDB: a nova lei de educação, Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PEREZ LINDO, Augusto. **Universidad, Conocimiento y Reconstrección Nacional,** Buenos Ayres: Biblos Educacãoy Sociedade, 2003

RANIERI, Nina. **Autonomia Universitária.** São Paulo: Edusp, 1994.

RASHDALL, H. What is a university? In: The Universities of Europe in the Middle Ages. (1895). London: Oxford, 1952, 3v.

READINGS, Bill. **The university in ruins.** Cambridge: Harvard University Press, 1996

ROSSATO, Ricardo. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e Educação Superior:** Estrutura e funcionamento. 21. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDE, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma no estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Sidnei dos Santos; MEDEIROS, Dhiego Antonio de. **Território Usado e Expansão do Ensino Superior** :Uma Leitura do Agreste Alagoano – Brasil. Disponível em: http://egal2009.easyplanners.info/area05/5616_Santos_Silva_Sidinei.doc

SHIROMA, Ineida Oto, et. all. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004

SCHWARTZ, Laurent. **Pour sauver l'Université**. Paris: Seuil, 1983

SCHWARTZMAN, Simon. **A revolução silenciosa da educação superior brasileira** NUPES/USP, São Paulo, 2000 (mimeo).

SCHWARTZMAN, Simon. (1991), "O ensino superior no Brasil: tradição e modernidade", *Revista USP*, 8, dezembro-1990/fevereiro-1991, pp. 33-38.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2. Ed. Vol. II – Século XIX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

TRINDADE, Hégio (org). **Universidade em ruínas na república dos Professores**. Petrópolis: Vozes/Cipedes. 2001

VIEIRA, S. L. **O (dis)curso da (re)forma Universitária**. Fortaleza: Ed.UFC/PROED, 1982.

_____. *O Discurso sobre a Universidade nos Anos 80*. In: Revista **Educação Brasileira**. Brasília, 13 (26):147-159; 1º sem./1991.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza e |HOLANDA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.