

O ACESSO DAS CLASSES POPULARES AO ENSINO SUPERIOR NOVAS POLÍTICAS, ANTIGOS DESAFIOS

THE ACCESS OF THE POPULAR CLASSES TO HIGHER EDUCATION: NEW
POLICIES, OLD CHALLENGES

EL ACCESO DE LAS CLASES POPULARES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: NUEVAS
POLÍTICAS, ANTIGUOS DESAFIOS.



Thiago Ingrassia Pereira*

Doutor em Educação pela UFRGS | Brasil
E-mail: thiago.ingrassia@uffs.edu.br

Fernanda May**

Acadêmica em Ciências Sociais na UFFS | Brasil
E-mail: fmay2010@hotmail.com

Daniel Gutierrez***

Acadêmico em Ciências Sociais na UFFS | Brasil
E-mail: daniell.mx@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: PEREIRA, T. I. MAY, Fernanda. GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.16, n.32, p. 117-140, jan./jul. 2014.

RESUMO: os percursos escolares das classes populares no Brasil são permeados por contradições oriundas da desigual estrutura social construída historicamente. Em especial, o ensino superior brasileiro é produto tardio no contexto ocidental, tendo em vista as peculiaridades do processo de colonização, se efetivando nos marcos de uma sociedade que se modernizava em contradição com suas estruturas arcaicas de concentração de poder e prestígio. Um dos resultados mais visíveis deste cenário é a elitização do ensino superior, com sua progressiva “mercadorização”. Nesse sentido, este artigo reflete aspectos históricos da constituição do ensino superior no Brasil, destacando as políticas públicas de expansão e interiorização ocorridas a partir do início do século XXI. Dessa forma, o acesso e a permanência dos segmentos populares nas instituições universitárias se apresentam como grandes desafios a serem compreendidos, contribuindo para um ambiente de reinvenção do próprio conhecimento universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Classes populares. Políticas públicas.

ABSTRACT: The school pathways of the popular classes in Brazil are permeated by contradictions arising from the unequal social structure historically constructed. In particular, the Brazilian higher education is a late product in the Western context - considering the peculiarities of the process of colonization -, being developed in a society which was modernizing in contradiction with its archaic structures of concentration of power and prestige. One of the most visible results of this scenario is the elitism of higher education, with its progressive “commodification”. In this sense, this work reflects historical aspects of the constitution of higher education in Brazil, highlighting public policies expansion and internalization occurred since the beginning of the XXI century. Thus, access and permanence of popular segments in universities present themselves as major challenges to be understood, contributing to an atmosphere of reinvention of the university knowledge itself.

KEYWORDS: Higher Education. Popular classes. Public policies.



* Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Doutor em Educação (UFRGS). Professor da área de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Tutor do Grupo PET/Conexões de Saberes (Práxis - Licenciaturas).

** Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Bolsista do Grupo PET/Conexões de Saberes (Práxis - Licenciaturas).

*** Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Bolsista do Grupo PET/Conexões de Saberes (Práxis - Licenciaturas). E-mail: daniell.mx@gmail.com

PRIMEIRAS PALAVRAS

Proceder a um esforço de compreensão acerca das possibilidades e limites do atual cenário reformista do ensino superior brasileiro é uma tarefa importante e que tem encontrado espaço na agenda de pesquisadores das Ciências Humanas e da Educação. Segundo Lampert (2010, p. 19), “no século XXI, esse é um tema desafiador que merece uma análise acurada do governo, da sociedade civil organizada e, principalmente, da academia”.

O ensino superior, segundo a bibliografia internacional sobre sua expansão, abarca, nos dias atuais, cerca de 20% da população mundial entre 18 e 24 anos. Por isso,

um dos temas que tem marcado a produção internacional sobre o ensino superior diz respeito à *expansão* de seu acesso. Inicialmente voltado a uma restrita clientela dotada de capital econômico e cultural, o ensino superior passou a incorporar gradativamente, em escala internacional, novos grupos sociais que até então estavam às suas margens. [...] o ensino superior tornou-se um dos canais de mobilidade social para determinados grupos da população (Martins; Weber, 2010, p. 151-152).

No caso brasileiro, historicamente o ensino superior esteve reservado a uma pequena parcela da população, também, entre outros fatores, pela sua formação tardia, se comparado a outros países latino-americanos, e pelo alto grau de seletividade em seu acesso¹. O tema da expansão da escolaridade em todos os níveis, mas particularmente no superior, está colocado na agenda de vários pesquisadores da educação brasileira, em especial, da Sociologia da Educação no Brasil.

a recorrência de determinados temas – desigualdades sociais e políticas educacionais – confirma que a expansão do ensino nas diferentes modalidades, sem a correspondente ênfase e atenção à qualidade da formação oferecida, produz e reproduz desigualdades no interior das instituições escolares. Por outra parte, a expansão do ensino superior que propiciou a inserção de novos grupos sociais, mas não assegura o acesso ao mercado de trabalho, finda por distribuir, entre muitos, desigualdades sociais localizadas, tornando ainda mais tênue a relação entre Educação e construção da democracia, mote de tantas lutas sociais. Ambas as questões ainda carecem de equacionamento com base em conhecimento científico rigoroso (Martins; Weber, 2010, p. 172).

O viés sociológico que pretendemos trabalhar nesse texto nos remete ao exame dos condicionantes sociais presentes na trajetória dos estudantes das classes populares, ou seja, aqueles e aquelas que se encontram em situação de desvantagens socioeconômicas e educacionais, geralmente

¹ O concurso vestibular é um traço peculiar do sistema de ensino brasileiro. Ainda que na década de 1910 já se fizesse menção a ele, apenas com o Decreto 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como a Lei Rocha Vaz, é que o vestibular passa a ser largamente reconhecido como exame de ingresso ao ensino superior. É nesse período que começa o fenômeno da discrepância entre o número de vagas ofertadas e o número de candidatos habilitados a prosseguirem seus estudos (Pereira, 2008). Para Pinto (1994, p. 55), o vestibular opera como uma seleção de classe, pois “os estudantes foram preparados para estar mal preparados”, caracterizando um “estudanticídio”.

moradores de bairros periféricos das grandes cidades ou do interior, estudantes de escola pública e pertencentes a grupos étnicos não brancos (Tettamanzy et al, 2008; Zago, 2007; Pereira, 2014; Mayorga, 2010), mas que conseguiram chegar, a partir de diferentes estratégias, ao ensino superior.

Nesse sentido, este artigo constitui-se em mais um esforço interpretativo (hermenêutico) acerca da atual expansão das vagas públicas no ensino superior. Consideramos que o entendimento do atual contexto de expansão e interiorização do acesso ao ensino superior passa pelo entendimento do processo histórico de construção da universidade no Brasil, pois o cenário que fomenta as políticas públicas no início do século XXI tem suas raízes nas contradições de nossa sociedade. Dessa forma, apresentaremos um panorama histórico da construção da universidade no Brasil, destacando suas relações com os aspectos políticos, econômicos e culturais da sociedade nacional. Em seguida, discutiremos as atuais políticas de expansão universitárias do governo federal, problematizando condições de acesso e permanência das classes populares.

ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

De fato, explicitamente, não tenho falado muito da universidade mas implicitamente sim. Isto não quer dizer que não me preocupe ou não goste da universidade, aliás eu sou professor universitário. O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade (Freire, 2004, p. 159).

Quando Paulo Freire aponta que o problema histórico da universidade brasileira é que ela tem sido “elitista, autoritária e distanciada da realidade”, indica uma possibilidade interessante de análise: a universidade brasileira não é, mas *está sendo*. Dessa forma, discutir alguns traços históricos que construíram a experiência universitária em nosso país pode nos indicar os projetos em disputa e suas contradições. Ou seja, entender o passado nos permite melhor situarmos o presente, tendo em vista o processo de expansão e interiorização do acesso ao ensino superior em nosso país.

O Brasil é parte do contexto de expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI, sofrendo a colonização portuguesa. Os ciclos econômicos indicam como a organização colonial foi sendo implementada, tendo por base um modelo agrário-exportador dependente entre 1549 e 1808 (Ribeiro, 2010). Esse modelo vai influenciar a organização escolar no país, além de outro traço importante que acompanhou o processo colonial: a presença da Igreja Católica.

Em termos educacionais, a Companhia de Jesus vai desempenhar importante papel na construção de escolas

e instituições educacionais durante o período colonial. É a partir dos jesuítas que podemos falar do início do ensino superior no território brasileiro, ainda que não seja possível classificar como universidade essas primeiras escolas que formavam membros da elite colonial.

Para Cunha (2010, p. 152), “o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550 [...] Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia”. Contudo, a estrutura do ensino superior no Brasil é muito tímida durante o período colonial, em muito devido ao legado da colonização lusa que não investiu nesse segmento em sua colônia, diferente do observado na colonização espanhola, que já no século XVI instalava universidades em suas colônias na América.

As possíveis causas apontadas pelos historiadores para a proibição de universidades por parte da metrópole portuguesa seriam: a) o papel que os estudos universitários poderiam desempenhar na construção de aportes teóricos para movimentos de independência, tendo por base os ideais iluministas em voga no século XVIII; e b) a disponibilidade de recursos docentes e da própria estrutura universitária em cada país, pois a Espanha, no século XVI, já possuía oito universidades de ponta na Europa, ao passo que Portugal tinha apenas uma consolidada e de grande porte (Coimbra) e outra de pequeno porte e construída um pouco mais tarde (Évora) (Cunha, 2010).

De todo o modo, essa primeira experiência jesuítica não influenciará a construção do ensino superior brasileiro, nem tampouco a criação do modelo universitário em nosso país. Assim,

[...] o ensino superior brasileiro como conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas no século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação (Cunha, 2010, p. 153).

O *testemunho* de Darcy Ribeiro é ilustrativo da criação de instituições de ensino superior após a chegada da família real portuguesa no início do século XIX, momento em que, de fato, teremos a construção inicial daquilo que seria a universidade no país: “o Brasil veio a conhecer seu primeiro curso de nível superior depois da transferência forçada da corte para a colônia americana. Tais cursos, porém, não tinham um caráter propriamente acadêmico” (Ribeiro, 2009, p. 103). A opção brasileira no século XIX foi pela criação de cursos superiores profissionalizantes (Trindade, 1999), com destaque para o tripé que caracteriza

a formação universitária brasileira em seus primórdios: Direito, Medicina e Engenharia.

Tal orientação já indica a influência do modelo francês, que se volta à formação de quadros profissionais para funções de Estado e para atividades liberais. Portanto, o descompasso e o atraso do sistema universitário brasileiro são notórios em comparação com as demais colônias da América ibérica e, posteriormente, nações latino-americanas, ficando mais evidente quando comparado ao sistema europeu e estadunidense.

Além disso, o ensino superior brasileiro tem ligado ao seu processo de surgimento aspectos que remetem ao *status* e ao prestígio que o este espaço possui (Hardy; Fachine, 2000), principalmente em uma sociedade marcada pela desigualdade social proveniente de seu modelo concentrador de renda.

Durante o império, no século XIX, o historiador José Murilo de Carvalho (1995, 2007) cria uma imagem sugestiva quanto ao cenário educacional no Brasil: tínhamos uma *ilha de letrados em meio a um mar de analfabetos*. Esse era um dos traços de unificação da elite brasileira, pois que se alocava em postos de comando estatal, fato que contribuiu, desde a colônia, para a imposição do Estado antes da formação da sociedade. Assim, de clerical até 1808, o ensino superior tornou-se estatal durante o império.

Com a influência positivista no processo que culminou com a proclamação da república em 1889, o sistema universitário brasileiro ainda encontrou mais um obstáculo para sua efetivação. Os positivistas classificavam a universidade como uma instituição medieval e - dentro do sistema proposto por Auguste Comte - metafísica, o que ia de encontro com a concepção de ciência que acreditavam.

Nesse sentido, nas primeiras décadas da república, o embate entre positivistas e liberais pela questão do “ensino livre” foi uma constante. Com o advento da república e com o estabelecimento de uma concepção liberal (ainda que conservadora), o acesso ao ensino superior foi “facilitado”, flexibilizando-se regras em vigor no período imperial. Ilustrativa é a condição do Colégio Pedro II, que perdeu o privilégio de concessão de vagas aos seus concluintes em qualquer curso superior, criando-se os chamados *exames de admissão*, embrião do vestibular (Pereira, 2008).

Outro elemento importante nesse contexto é que em 1890, 85% da população brasileira era analfabeta (Souza, 2008). Por isso, falar em ensino superior era falar de uma elite (uma “ilha”), tendo em vista o pequeno percentual de pessoas que tinha acesso inclusive aos níveis elementares de formação. A matrícula no ensino superior em 1900 representava 0,05% da população total do país que, nesse momento, chegava a mais de 17 milhões de habitantes (Ribeiro, 2010). Contudo, a república abriu a possibilidade de

se pensar a educação dentro de um projeto modernizante de país, claro, com todas as suas contradições:

a centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (Souza, 2008, p. 19).

O ensino superior vai ser pensado dentro de um projeto nacional que segue sendo articulado pelas elites dirigentes. Num primeiro momento, durante a República Velha (1889/1930) o sistema oligárquico do café com leite (São Paulo e Minas Gerais), em conexão com a chamada política dos governadores, vai fomentar um quadro político e econômico ainda muito preso ao modelo agrário-exportador. Ainda assim, neste período (1891/1910) ocorrerá uma rápida expansão do ensino superior, no qual foram criadas 27 escolas superiores (Cunha, 2010), todas elas ainda de caráter profissionalizante.

A década de 1920 vai ser marcada por intensos processos que vão influenciar transformações importantes no país. Ermelio Rossato (2008) considera que, neste período, as transformações econômico-político-sociais vão propiciar um “novo espírito” que vai induzir a criação da universidade no Brasil. Em especial, o autor se refere ao Movimento Modernista e à Semana de Arte Moderna, indo ao encontro do que também destacam Leite e Panizzi (2005, p. 276):

nas primeiras décadas do século, em um contexto de analfabetismo, insuficiente número de escolas e ausência de universidades, o setor das artes liderou um movimento de re-descobrimto do País, com a busca de novas formas de expressão na literatura, na pintura, na música, na poesia e na caricatura. Parece que se procurava decifrar o Brasil ainda pouco conhecido de então.

Também originado do contexto dos anos 1920, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), liderado, entre outros, por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, vai representar, no campo educacional, uma proposta de educação de viés liberal, buscando consolidar uma sociedade democrática, na qual a melhora no nível médio de escolarização em muito contribuiria. Especificamente,

para a educação superior, o Manifesto propunha o alargamento dos horizontes científicos e culturais e considerava a pesquisa, a ciência, como o centro nervoso de toda universidade, o qual se abasteceria de um caráter humanístico, buscado no ensino da Filosofia (Leite; Panizzi, 2005, p. 286).

Dessa maneira, teremos no Brasil aquilo que se denomina de uma “universidade temporã” (Cunha, 1985). Assim,

no Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no nosso século [XX], embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que precederam desde 1808, quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (Trindade, 1999, p. 12).

Para Marlene Ribeiro (1999, p. 101), “pode-se dizer que, de uma certa maneira, a *universidade brasileira* nasceu tardia, descaracterizada, e ultrapassada”. Tardia na comparação com os países vizinhos de língua espanhola; descaracterizada, pelo método de agregação de faculdades isoladas, que não abrem mão de suas particularidades; por fim, ultrapassada, tendo em vista os processos de modernização produtiva, a partir da industrialização pelo modelo nacional desenvolvimentista, passavam a exigir mais do que o ensino *livresco* em voga até então.

Como a criação da universidade brasileira é um processo das primeiras décadas do século XX, já no contexto da 2ª Revolução Industrial e do pós-1ª Guerra Mundial que abre espaço para a administração científica do trabalho, já nasce pressionada à eficiência: “a universidade brasileira diferentemente da latino-americana dos países de origem espanhola, não tem origem renascentista. Foi concebida de acordo com os modelos de países desenvolvidos e já nasceu comprometida com a eficiência” (Machado, 1996, p. 143).

Portanto, na década de 1920 vamos ter a primeira instituição denominada de Universidade com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (em 1937, Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), reunindo as faculdades de Medicina, Direito e Engenharia². O método de agregação de faculdades profissionalizantes preexistentes deu o tom do processo inicial de um conjunto expressivo de instituições universitárias no país. A organização dessa universidade se dava por meio de cátedras e o seu acesso estava reservado basicamente às elites do estado do Rio de Janeiro, naquele momento capital do Brasil.

Mesmo com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, apenas no governo Vargas foi aprovado o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, conhecido como *Estatuto das Universidades*, pelo primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos. Para Rossato (2008, p. 59), “a promulgação do Estatuto se deu num contexto político autoritário que buscava reforçar o aparelho de Estado no campo educacional e inculcar a ideologia do poder dominante”.

O Estatuto das Universidades estava organizado em três partes: a primeira, que continha o texto do Estatuto; a

2 Como estamos discutindo, desde a colônia há movimentos em busca da criação de instituições universitárias no Brasil; contudo, a metrópole portuguesa obstruía todas as tentativas, inclusive, dos jesuítas (Fávero, 2006a). No império, surgem as primeiras faculdades brasileiras em 1808: Curso Médico de Cirurgia na Bahia (embrião da Universidade Federal da Bahia – UFBA) e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro (embrião da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). A Universidade do Amazonas, em 1909, e a Universidade do Paraná, em 1912, foram as primeiras instituições com *status* de universidade (Benincá, 2011), mas não tiveram continuidade administrativa, sendo classificadas como “universidades passageiras” (Rossato, 2005, p. 142). Pela duração efêmera dessas instituições, os historiadores consideram a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira universidade brasileira (Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920 – Governo Epitácio Pessoa).



segunda, que versava sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro; e a terceira parte, que criava o Conselho Nacional de Educação. O bloco liberal-conservador varguista que foi vitorioso em 1930 transplantava concepções de sociedade para dentro da organização normativa. Um exemplo disso é a cátedra como forma de organização das relações entre a comunidade universitária, causando

[...] a dependência total de todas as demais categorias docentes, em relação ao catedrático, ao mesmo tempo que consagrava um espírito aristocrático na condução do ensino, criava o mesmo tipo de relacionamento vigente entre os políticos e a sua clientela, numa verdadeira transplantação, para o âmbito universitário, das relações sociopolíticas características do coronelismo (Romanelli, 2012, p. 136).

Nesse sentido, Rossato (2008) considera que o Estatuto das Universidades foi concebido a partir do modelo francês (napoleônico), no qual o governo federal assume a direção do processo, operando em nível superestrutural (ideológico). Além disso, a formação de instituições preocupadas, sobretudo, com o ensino e a formação de quadros profissionais é outra característica presente neste documento.

Ainda nos anos 1930, assume destaque a criação de duas instituições que vão se aproximar de outros modelos universitários: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), esta criada em 1935, e aquela em 1934. A concepção *uspiana* vai de encontro aos pilares que sustentam a Educação Popular como estratégia de resistência das classes populares ao sistema que as oprime e exclui. O projeto universitário da USP pautava-se em uma compreensão hierárquica de sociedade e se desdobrava na própria organização das atividades de ensino e pesquisa que, via de regra, estiveram sempre reservadas a um pequeno segmento da sociedade, conforme problematizava Florestan Fernandes (1975, 2010). A concepção elitista é um traço que aparece com força no debate atual sobre o acesso e a permanência na universidade pública. Como pôde ser percebido, suas raízes são profundas no processo de criação da universidade brasileira.

Outra experiência histórica importante dos anos 1930, a UDF foi uma instituição pioneira na preocupação de elaborar um plano político pedagógico direcionado para a universidade, o que ia ao encontro dos posicionamentos da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciência (ABC), no sentido de ser a universidade um lugar de atividade científica livre e de produção cultural desinteressada (Fávero, 2006b).

Para Rossato (2008, p. 75), “a Universidade do Distrito Federal que visava a profissionalização, a pesquisa científica, a formação de quadros intelectuais e da cultu-

ra nacional tinha a inspiração de Humboldt e de Ortega y Gasset”. Assim, seria um misto entre os modelos alemão e espanhol, buscando, também, inspiração nos pioneiros da Educação Nova.

Desse modo, o espaço universitário brasileiro, como de resto em todas as sociedades com alto nível de concentração de riquezas e de desigualdade, é ocupado majoritariamente por pessoas dos estratos de renda mais altos da população. Assim, a entrada na faculdade torna-se muito mais difícil ou até inacessível para a massa assalariada e para os desempregados, fato que colabora para a elitização dos espaços universitários.

Outros acontecimentos foram importantes para que o sistema de ensino superior brasileiro fosse se expandindo entre os anos 1930 e 1960: a) o processo de federalizações das universidades (Saviani, 2012); b) o surgimento das universidades católicas entre 1945 e 1964 (Rossato, 2006); c) a chamada “modernização” do sistema, com a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947, e com a fundação da CAPES (1950) e do CNPq (1951). Vale ressaltar que Anísio Teixeira (1989), ao examinar a expansão da universidade brasileira nesse período, mostra preocupação com a qualidade da formação oferecida.

O contexto da política populista e o modelo nacional desenvolvimentista, pautado na industrialização e urbanização do país, vão fomentar processos dinâmicos em termos econômicos e sociais. A mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília, a indústria automobilística e a chegada, já no início dos anos 1960, de João Goulart à presidência, vão desencadear mobilizações em torno das chamadas reformas de base.

Uma dessas reformas pretendidas foi a universitária. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961) “parecia não atender às exigências de adequação do ensino superior à realidade do país” (Rossato, 2008, p. 97), e o movimento estudantil passava, com a União Nacional dos Estudantes (UNE), a ser um ator importante na pressão por mudanças na universidade.

Nesse cenário, também no ano de 1961, o filósofo Álvaro Vieira Pinto escreve, a pedido da UNE, “A questão da universidade”, discutindo aspectos “da universidade na fase pré-revolucionária, atualmente vivida pela sociedade brasileira” (Pinto, 1994, p. 13). Nesse texto, Pinto realiza um exame da universidade brasileira a partir do materialismo histórico dialético. Para ele,

a reforma da universidade tem de ser considerada como ator social, destinado a anular um passado de privilégios, a situação cultural de alienação, a pretensão da aristocracia doutoral, só justificados enquanto o país vivia a fase de sua total dependência e opacidade intelectual, mas agora em franca superação por

efeito das transformações materiais ocorridas e das lutas sociais em curso. Para enfrentar o problema de que nos ocupamos, decisiva é a pergunta inicial. Pois, pela maneira como é formulada, já se define a possibilidade de ser correta ou incorretamente analisado tudo o mais que dela decorre. Para nós, a pergunta inicial justa consiste em indagar *para quem* é preciso fazer a reforma da universidade. Só depois dela respondida adquire sentido passar à pergunta imediata: *que universidade se deve instituir*. Por fim, no terceiro momento tem cabimento indagar *como organizá-la* (Pinto, 1994, p. 71).

De um lado, a mobilização estudantil e a intenção governamental de promover mudanças na universidade. Por outro, mais uma tentativa concreta de construção de uma universidade voltada ao desenvolvimento da cultura nacional. Assim, em 1961, há a criação da Universidade de Brasília (UnB) que, de certa forma, retoma alguns ideais que estiveram presentes na UDF, extinta duas décadas antes.

Dessa forma, é possível compreendermos que esse processo de elitização é proveniente, também, da seletividade do acesso por meio dos concursos vestibulares que encobrem as assimetrias na relação dos estudantes com a escola. O vestibular unificado e classificatório é redesenhado no período da ditadura militar que se instala no país a partir de 1964. É nesse contexto que a expansão do número de instituições universitárias aprofunda a lógica privada (Rossato, 2008; Minto, 2006) e voltada para o ensino. Foi no contexto ditatorial que ocorreu a reforma universitária na década de 1960 e início da década de 1970.

A reforma de 1968 (Lei n. 5.540/68) atendeu à demanda das classes médias - oriundas do “milagre econômico” - por mais vagas no ensino superior, fato que tinha como objetivo a estabilidade política do regime. Também, o texto da reforma buscava aprimorar o desenvolvimento dos setores científicos e tecnológicos com base na pesquisa acadêmica, o que pode ser considerado uma aproximação com o modelo alemão de universidade. Contudo, o modelo proposto pela reforma foi adotado praticamente apenas em nível de pós-graduação (Sguissardi, 2006) nas instituições públicas federais, não absorvendo grande parte das instituições privadas que focavam sua atuação na *venda* de aulas e diplomas.

Ainda, com a reforma de 1968, é reorganizada³ a gestão da universidade para além da intenção de associar pesquisa e ensino, se destacando o fim das cátedras, a criação da unidade departamental e dos institutos congregando áreas de conhecimento. Assim, essa concepção de aumento relativo de vagas, ainda que insuficiente para a demanda, e a expansão privada do ensino superior posta em prática naquele contexto

3 Para além de estudiosos da história da educação brasileira, temos registrados depoimentos de professores que viveram este período da Reforma de 1968. Mais do que uma reorganização, alguns enxergam como “pulverização” da universidade. Remeto ao instigante texto-testemunho de Antônio Cláudio Nuñez (1994), bem como aos demais textos que integram a coletânea “UFRGS: identidade e memórias (1934-1994)”.

histórico resultaram no desenvolvimento do sistema universitário brasileiro.

O período entre 1968 e 1973 caracterizou-se por uma enorme expansão do sistema de ensino superior. No período houve um aumento de 192% do alunado (de 278.000 para 811.000), mas em lugar das instituições voltadas à pesquisa, como se pretendia, o que se obteve foi a criação de escolas isoladas, geralmente atendendo a matérias de ciências humanas e sociais, pequenas em tamanho e mantidas pela iniciativa privada. O número de escolas subiu 117% no período mencionado (de 329 para 716) e a matrícula 262% (de 125.000 para 452.000). O ensino de pós-graduação, meta desejada, também cresceu. Em 1965, havia no país 43 cursos de mestrado e 19 programas de doutoramento. Entre 1970 e 1973, uma média de 95 novos cursos foram sendo criados a cada ano (Hardy; Fachin, 2000, p. 207).

A lógica que guiava a política de expansão do ensino superior no período militar voltava-se para a formação rápida de profissionais especializados para o trabalho, tendo por base os pressupostos da Teoria do Capital Humano⁴. A universidade passava a adaptar seus currículos, programas e atividades para atender o mercado e inserir a classe média em postos na burocracia estatal e nas grandes empresas privadas, fato que está fortemente presente na atualidade.

Examinando esse contexto da Reforma de 1968, Otávia Romanelli (2012) associa à dependência estadunidense muitos dos pontos propostos, indo ao encontro de Florestan Fernandes (1975), quando pondera:

assim, pois, a modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura do poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontado este aspecto pelas forças internas e externas interessadas na modernização [...] Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos (Romanelli, 2012, p. 240-241).

Assim, é importante identificarmos que a universidade brasileira chega aos anos 1970 como uma universidade “funcional”, passando nos anos 1980 para “de resultados” (voltada para a atividade empresarial) e chegando à década de 1990 como “operacional” (voltada para si mesmo e formadora de mão de obra qualificada para o mercado), fases que representaram, segundo Marilena Chauí, a passagem das instituições universitárias para uma forma de “organização social”⁵ (Chauí, 1999), dentro de um processo de privatização desse segmento (Rossato, 2006).

4 “A Teoria do Capital Humano é um constructo ideológico e doutrinário que associa trabalho humano a capital físico, ambos tidos como fatores da produção regidos por lógicas de rentabilidade econômica a partir de cálculos utilitaristas de maximização do benefício individual. Sob alegação de promover as capacidades humanas, esse quadro teórico reforça o domínio ideológico do capitalismo, acirrando a concorrência entre os indivíduos e transferindo, para os trabalhadores, a responsabilidade pela existência das desigualdades no mercado de trabalho” (Cattani, 2006, p. 57). Sobre a discussão atual acerca de novas concepções de capital humano frente ao conjunto de procedimentos que forma a “sociedade do conhecimento”, a “educação para a competitividade” e a “formação abstrata e polivalente”, ver Frigotto (2003).

5 Aqui Chauí (1999) diferencia instituição social – oriunda das lutas sociais e políticas para a afirmação dos espaços democráticos e de políticas públicas populares – da organização social – com princípios de gestão mercadológicos, esta operando em uma dimensão privada e aquela em uma dimensão pública.

O processo de abertura democrática dos anos 1980 não trará mudanças substantivas ao quadro que vai ser criado pela Reforma de 1968 (Fernandes, 1989). No âmbito governamental, temos a construção, em 1985, do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que não chegou a efetivar propostas que alterassem a lógica estabelecida (Minto, 2006; Saviani, 2012), ainda que fosse preparando as condições para a guinada reformista de corte neoliberal a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Nos anos 1990, o contexto do neoliberalismo atacou a estrutura universitária, em especial, a pública. Diversos autores⁶ convergem para o entendimento de que os pressupostos neoliberais precarizaram o investimento público, sucateando as estruturas físicas e atacando direitos dos trabalhadores em educação.

Assim, a universidade brasileira chega ao novo século apresentando novos traços que acompanham as reformas econômicas e políticas que influenciam o ambiente cultural, apresentando maior desenvolvimento quantitativo (número de instituições, de vagas e de estudantes que ingressam e se formam) e qualitativo (uso da tecnologia), formando aquilo que Sguissardi (2006) chama de “universidade heterônoma”, ou seja, que é influenciada por setores externos à comunidade acadêmica (Estado, indústria, mercado etc).

Essa “universidade heterônoma” é fruto de uma simbiose entre sua estrutura, as empresas e o governo, transformando-se em uma “universidade inovadora ou empreendedora” (Audy, 2006). Ratificamos que é nesse mesmo período que a universidade sofre o impacto do contexto neoliberal e passa a ser, retomando a expressão de Chauí (1999), “operacional” ao sistema, em que, em nome da flexibilização e do gerenciamento empresarial, a autonomia universitária é, na verdade, uma forma encontrada para diminuir os investimentos públicos de um Estado que se apequena (é apequenado) por reformas orientadas para o mercado. Assim,

essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí, 1999, p. 222).

Essa é a mesma compreensão de Milton Santos, quando examina os limites da produção acadêmica numa universidade subjugada pelo mercado e por interesses alheios ao desenvolvimento científico e social do país. Por isso, ele fala de uma universidade de resultados:

6 Ver os trabalhos de Ribeiro (1999), Machado (1996), Minto (2006), Chauí (2001), Leher (2010), Sguissardi (2009) e Sabia (2009).

em nome do cientismo, comportamentos pragmáticos e raciocínios técnicos, que atropelam os esforços de entendimento abrangente da realidade, são impostos e premiados. Numa universidade de *resultados*, é assim escarmentada a vontade de ser um intelectual genuíno, empurrando-se mesmo os melhores espíritos para a pesquisa espasmódica, estatisticamente rentável. Essa tendência induzida tem efeitos caricatos, como a produção burocrática dessa ridícula espécie dos *pesquiseiros*, fortes pelas verbas que manipulam, prestigiosos pelas relações que entretêm com o uso dessas verbas, e que ocupam assim a frente da cena, enquanto o saber verdadeiro praticamente não encontra canais de expressão (Santos, 1992, p. 103-104).

Nesse contexto, a universidade brasileira estaria passando por uma tríplice crise: a) financeira; b) elitista; e c) modelo (Ristoff, 1999), se aproximando do diagnóstico de crise realizado por Santos (2005). As reformas do Estado, na década de 1990, atacaram o financiamento das universidades federais e obstruíram o desenvolvimento do ensino superior no país. A privatização e a mercadorização do ensino superior brasileiro estiveram fortemente presentes na década de 1990, inseridas na globalização capitalista. Dessa forma,

no bojo da modernização do Estado, as reformas tiveram consequências semelhantes nos diferentes países da América Latina (AL): expansão do sistema educativo privado; ampliação do acesso e das matrículas, com oferta maior na rede privada; cobrança de taxas de matrícula; diferenciação salarial entre os acadêmicos; introdução de sistema *merit pay*; realocação de recursos públicos; alteração dos percentuais orçamentários de cada país para os diferentes níveis de ensino, com menor percentual para a educação superior; submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais (Leite; Genro, 2012, p. 15-16).

A lógica de mercado se expressa na educação brasileira, segundo Oliveira (2009), por meio de alguns artifícios, tais como: a) venda de *pacotes* (apostilas, livros, gestão e cursos); b) capital financeiro (década de 1990); c) consultorias; d) parcerias (Ex: 2001, Pitágoras e Apollo Internacional); e) fundos de investimento privados – *Private Equity*; e f) “profissionalização” da gestão das instituições de ensino.

Como atores expressivos da investida do capital no sistema de ensino brasileiro, o autor cita os seguintes: Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo, Anglo e Pitágoras (abarcam cerca de 31% - 1,3 milhões de alunos/as - da fatia do ensino privado no país). Vale ser ressaltado que esse setor privado da educação superior registrou, em 2013, a fusão de duas grandes companhias: a Anhangue-

7 Matéria de capa da *Revista Isto É Dinheiro*, edição 811 de 26 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/117790_FUSAO+KROTON+E+A NHANGUERA+LICAO+DE+NEGOCIOS>. Acesso em: 17 out 2013.

ra com a Kroton/Pitágoras. Desse acordo, surgiu a Kroton Educacional. Segundo publicado na imprensa especializada⁷, “Avaliada em cerca de R\$ 13 bilhões (US\$ 6,3 bilhões), a nova gigante vale mais que o dobro da chinesa New Oriental, a segunda colocada. A transação foi baseada na troca de ações, num valor de R\$ 5 bilhões”.

Dessa forma, a expansão de forma privada do ensino superior brasileiro ocorre via capital internacional privado articulado com o capital nacional, fomentando a oligopolização do sistema (fusão de grupos empresariais que criam grandes redes). O cenário que fomenta essa situação é a liberdade de trânsito do capital financeiro (*financeirização*), por isso, considerando a mercadorização da educação, em especial a superior, Oliveira (2009) apresenta um *remédio*: expansão do sistema público em uma perspectiva de massa, a partir de uma ideia central: a valorização do público.

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Podemos notar que essa expansão de universidades federais no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), acontece de forma concomitante ao ProUni (Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005), ou seja, à compra de vagas nas universidades privadas.

É interessante a complexidade desse processo: o governo, portanto, a esfera pública, expande a rede de ensino superior de forma pública, buscando a massificação do sistema (um dos *remédios* apontados por Romualdo Oliveira), juntamente com a compra de vagas ociosas nas instituições privadas. Nesse ponto, o REUNI seria o grande exemplo, pois em busca de indicadores (dimensão quantitativa) o governo *incha* as universidades de estudantes, sem, contudo, privilegiar a sua formação (dimensão qualitativa). Nesse sentido,

no período 1995-2006, o número de estudantes de graduação cresceu 65%, os de mestrado 170% e os de doutorado 280%, enquanto o número de professores aumentou somente 20%. Como as metas do Reuni foram estabelecidas a partir dessa expansão anterior, não surpreende, pois, que, com o Reuni, o custo aluno deverá ser reduzido de R\$ 9,7 mil (conforme estudo do Tribunal de Contas da União) para R\$ 5 mil, redução na ordem de 50%, que, na Europa, aconteceu em duas décadas e se deu a partir de um per capita muito maior e em instituições com infraestrutura consideravelmente superior, mas que, ainda assim, deflagrou importantes lutas estudantis e de professores em diversos países (Leher, 2010, p. 398).

O REUNI é um programa contraditório, pois parte de um diagnóstico do descompasso da oferta e da procura

do ensino superior brasileiro, que o sistema é majoritariamente privado, que é preciso investir em cursos noturnos e aprofundar processos de interiorização de instituições públicas federais. De certa forma, essa é a agenda de movimentos reivindicatórios da democratização da universidade pública em nosso país. Contudo, para atingir esses objetivos, fixa metas pautadas em indicadores quantitativos (como o número de matrículas e a relação professor/aluno) e condiciona a liberação de recursos financeiros a elas.

Lançado sob um discurso que enfatiza a democratização, como que criando uma suposta oportunidade para todos na sociedade, as propostas de aumento do acesso de camadas populares à universidade pública, a eliminação do vestibular, uma formação ampla, aumento dos índices de aprovação, dentro outros aspectos sedutores, ganham adesões de muitos desavisados, mesmo porque essas mesmas metas já foram móveis de lutas por parte dos defensores da universidade pública (Mancebo, 2010, p. 45).

Conforme assinalado por Leher (2010), a questão das reformas propostas pelo REUNI e a conseqüente expansão das instituições ocorre em um contexto de continuidade e, principalmente, redução dos investimentos por parte do governo federal. Expandir a oferta de vagas é bandeira política dos movimentos de defesa da educação pública nacional que, de certa forma, foi incorporada ao plano de ações do governo federal pós-2003. A interiorização das universidades públicas, a abertura de concursos públicos para provimento de vagas, novos cursos noturnos, enfim, esses fatores configuram uma pauta antiga de diversos movimentos sindicais. O fato decisivo reside naquilo que alguns autores vêm apontando em suas pesquisas: o descompasso entre a expansão do sistema e seu financiamento.

O programa REUNI, que praticamente *obrigou* as Ifes a substantivos aumentos adicionais, com apenas 20% de recursos a mais, muito contribuiu, em tempos mais recentes, para o ainda maior descompasso entre a expansão das matrículas e a do financiamento hoje vivenciado (Silva Júnior, Sguissardi, Silva, 2010, p. 125).

Sobre os objetivos do REUNI e seus desdobramentos, foi produzido um documento pelo Ministério da Educação (2012) a partir do trabalho de uma comissão instituída pelas Portarias nº 126, de 19 de julho de 2012, e nº 148, de 19 de setembro de 2012, composta por dois representantes da Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), dois representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), dois representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e dois representantes da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu). O objetivo era realizar um exame sobre a expansão das universidades públicas no

período 2003 a 2012, ou seja, do início do governo Lula até a metade do governo Dilma.

Produzido a partir de dados estatísticos do governo federal, em especial do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), esse trabalho aponta para o entendimento dos agentes envolvidos acerca do REUNI. É ilustrativo o que consta na conclusão do referido estudo:

a comissão, após o diagnóstico realizado sobre a expansão das universidades federais (em especial a implantação do REUNI) e considerando, sobretudo, a opinião de reitores e de estudantes, expressa neste relatório, conclui que a expansão das universidades federais, ocorrida nos últimos 10 anos, foi, sem dúvida alguma, uma das mais importantes políticas públicas do governo federal para o país. Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o programa de expansão, notadamente o Reuni, contribuiu para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país, principalmente pela implantação de novas universidades, novos campus universitários e aumento no número de matrículas. Também cabe destaque para a forte interiorização das Ifes [Instituições Federais de Ensino Superior], com significativa contribuição para o desenvolvimento das regiões, iniciando um processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país. As metas e compromissos assumidos pelo Ministério da Educação e pelas Ifes foram cumpridos, inaugurando-se uma nova realidade para o ensino superior federal, fruto de investimento forte e dedicado à expansão das Ifes (Brasil, 2012, p. 38).

O viés preponderante da conclusão do estudo do Ministério da Educação é o quantitativo, ou seja, usa-se indiscriminadamente expansão como sinônimo de democratização do acesso à universidade pública. Ainda que seja importante a expansão quantitativa do nosso sistema de ensino superior, entendemos a democratização como algo que ultrapassa a simples inclusão de estudantes de segmentos sociais historicamente excluídos do ensino superior. No sentido que estamos atribuindo, democratizar, por outro lado, não se reduz a um conjunto de procedimentos formais, mas assume sua radicalidade substantiva, atuando contra as desigualdades sociais que fragilizam, inclusive, o próprio sistema democrático e a crença dos cidadãos e das cidadãs nas instituições.

Então, democratizar a universidade nos remete à ideia de acesso (entrada), mas, para além dessa entrada nas instituições, a questão das condições de permanência dos estudantes assume relevância. Além disso, democratizar a universidade pública relaciona-se à criação de mecanismos que possibilitem uma concorrência justa em termos do

acesso às instituições. Nesse sentido, as ações afirmativas (Tettamanzy et al, 2008) vêm se constituindo em importante ferramenta no combate às desigualdades, que são, muitas vezes, escamoteadas nos processos seletivos.

Cotas, bônus e outros mecanismos⁸ estão sendo utilizados pelas instituições juntamente com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, ao falar em democratização da universidade, estamos nos referindo a um conjunto de esforços que vislumbram uma instituição menos elitista, mais aberta, mais plural e diversa, abarcando de forma representativa segmentos etnicorraciais, etários, de gênero e de classe. Por isso,

em relação à questão da democracia, é preciso muito mais, é preciso democratizar a universidade por dentro e por fora. É preciso que um maior número de trabalhadores tenha acesso à universidade, mas também as relações internas da universidade precisam ser democratizadas. Não basta eleger os dirigentes. Às vezes, nos apegamos a um certo ritualismo mecânico e não avançamos na democratização das relações entre os diferentes segmentos da universidade. As relações entre professores e alunos precisam ser, de fato, relações educativas, dialógicas (Freire, 2004, p. 160).

Dessa forma, as novas políticas construídas a partir do governo Lula se deparam com velhos desafios, pois a desigual estrutura socioeconômica do país cria estrangulamentos à continuidade dos estudos das classes populares. Mesmo com o acréscimo importante no número de matrículas durante o período do governo fomentador do atual quadro expansionista, observando um aumento de 110% entre 2001-2010 (Brasil, 2010), ainda assim, apenas 17,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam no ensino superior, percentual longe da meta do Plano Nacional de Educação para a década 2001-2010, que era de 30% na taxa líquida.

Além da questão do acesso, a expansão no número de matrículas para fomentar um quadro de democratização do ensino superior não pode deixar de estar acompanhada do investimento na permanência dos estudantes. Ao focar na entrada de segmentos das classes populares nas universidades, sejam públicas a partir da expansão de novos *Campi* e polos de educação a distância, bem como da criação de novas universidades; sejam privadas⁹ a partir da política de bolsas parciais e integrais e do financiamento estudantil, sem a devida atenção às condições de permanência desses estudantes, podemos construir algumas “armadilhas”: a) o crescimento no número de ingressos não refletir no número de formandos (*problema da evasão*); b) a vivência universitária se restringir à sala de aula, com o tempo sendo disputado entre os estudos e o trabalho/emprego¹⁰ (*problema formativo/pedagógico*); e c) as ações formativas seguirem o modelo “tradicional”

8 Ver a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

9 É importante não criarmos uma falsa homogeneidade neste setor. A construção histórica do ensino superior brasileiro e, particularmente do sul do Brasil, aponta que, entre as instituições pagas, há o segmento das *comunitárias*, que trabalham sem fins lucrativos e se inserem numa lógica “pública não estatal”. Por outro lado, há as instituições de *mercado*, com fins lucrativos e resultantes da atividade empresarial *stricto sensu*. Pela configuração política e econômica dos últimos anos, principalmente a partir da LDB/1996, ocorre uma indiferenciação do segmento privado, seja pela preponderância da lógica de mercado na atuação das instituições, seja pela pelas dificuldades das comunitárias em encontrar seu espaço de atuação (Bechi, 2011) na fronteira entre o público e o privado.

10 Nesse sentido, ver o estudo de Gutierrez (2014) sobre os desafios dos “trabalhadores que estudam” no *Campus* Erechim da UFFS.



ou “bancário” (Freire, 2005), não levando em consideração o universo cultural das classes populares (*problema epistemológico*).

Outro aspecto relevante nesse momento de rediscussões quanto ao perfil do estudante universitário brasileiro é a relação da universidade com a educação básica (escola). Assim,

a escola pública hoje se constitui especialmente por sujeitos das classes populares, consequência das lutas pela ampliação do acesso à escola pra todos. A incorporação destes segmentos por uma instituição que historicamente também serviu a poucos, exige que se faça uma reflexão a respeito das condições que a escola oferece para qualificar esses sujeitos, tanto na dimensão técnica do conhecimento, quanto numa dimensão mais humana e cidadã (May, 2014, p. 79).

Por isso, não nos parece possível rediscutir substancialmente a universidade sem provocar o debate sobre a formação e o percurso escolar das classes populares. É a partir da consideração de todo o percurso escolar e suas implicações com o ambiente social que podemos compreender de forma mais evidente as desigualdades escolares (Zago, 2007).

Então, as atuais oportunidades educacionais de prolongamento da vida escolar ocorrem a partir da oferta de matrículas na fronteira entre o público e o privado. Ao examinarmos esse contexto, optamos por denominar de “vagas públicas” esse produto da intencionalidade governamental, pois as políticas, resultantes de pressão social, induzem a presença das classes populares nas instituições não estatais, além do crescimento das instituições públicas já existentes (a partir de *Campi* fora da “sede” e, geralmente, em regiões interioranas) e a criação de novas. Essas vagas públicas são, dessa forma, importantes, mas não suficientes, para a democratização dos níveis mais elevados de ensino, tendo em vista o debate sobre o contexto social e a permanência que procuramos desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma universidade democrática em uma sociedade desigual é um grande desafio. Por isso, entendemos que cabe às universidades se constituírem como instâncias críticas em relação à sociedade que a (re)produz, criando, dentro do possível, canais de intervenção concreta na realidade que a cerca. Evidentemente, cenários de transformação social mais amplos não partirão da universidade, até por que, revolução não se faz na universidade (Fernandes, 1989).

Assim, torna-se urgente a retomada de uma concepção que enxergue a universidade e a produção do conhecimento como um direito social. Quando analisamos os indi-

cadores referentes ao ensino superior no Brasil, podemos perceber que ainda devemos percorrer um grande caminho na democratização do acesso e da permanência aos níveis mais elevados de ensino.

Neste artigo, refletimos a partir de nossa experiência sobre o processo expansionista atual do ensino superior brasileiro. Percebemos a importância da retomada do papel indutor do Estado a partir de políticas públicas. Contudo, é igualmente possível compreendermos a complexidade deste processo, pois as desigualdades sociais condicionam as desigualdades escolares.

As novas políticas de expansão e interiorização do acesso ao ensino superior se encontram com velhos desafios sociais que se construíram historicamente no Brasil. Examinando o ambiente econômico brasileiro, em especial, questões relativas a renda e emprego, percebemos que muito recentemente a classe trabalhadora teve acesso mais universalizado a bens de consumo. Há, portanto, um passivo educacional em nosso país que começa ainda na etapa final da educação básica e se estende nos níveis mais elevados de ensino.

Ao concluirmos essa reflexão, compartilhamos algumas perguntas que se apresentam em nosso horizonte de pesquisa sobre o tema em questão: a) O que (pode) faz(er) de uma universidade pública uma universidade popular?; b) Em que bases vem ocorrendo a inclusão das classes populares (pobres, índios/as, trabalhadores/as, negros/as, camponeses/as) no ensino superior?; c) A expansão das vagas públicas pode “democratizar”, de fato, a universidade pública?; d) Até que ponto a universidade pode incluir as pessoas no mesmo sistema que as exclui?; e) Como popularizar a universidade sem abrir mão da propagada qualidade/excelência, principalmente nos cursos noturnos?; f) Quais as percepções dos estudantes das classes populares acerca das novas oportunidades de estudo?

Como desdobramentos possíveis a essas problematizações, surgem: a) a tensão entre os aspectos quantitativos e qualitativos dessa atual expansão; b) a relação sinérgica entre o sistema universitário e o contexto social mais amplo; c) a discussão sobre ingresso e permanência de forma indissociável; enfim, fica a provocação em termos acadêmicos e políticos: é possível (e de que forma/s) a efetiva inclusão de segmentos populares no ensino superior?

REFERÊNCIAS

AUDY, J. L. N. Universidade inovadora: entre a tradição e a renovação. In: MOROSINI, M. (Org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006, p. 339-350.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiaru Education**. Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11580/11580>>. Acesso em: 2 ago 2013.

BENINCÁ, D. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, D. (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.

BRASIL. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>. Acesso em: 25 set 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/centro-da-educacao-superior>>. Acesso em: 19 jan 2012.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de sombra: a política imperial. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CATTANI, A. D. Teoria do capital humano. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 57-60.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-204.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999, p. 211-222.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006a.

FAVERO, M. L. A.. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006b, p. 53-70.

FERNANDES, F. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 1. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

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

GUTIERREZ, D. Educação superior e suas interfaces: os desafios da classe trabalhadora. In: PEREIRA, T. I. (Org.). **Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado**. Erechim: Evangraf, 2014, p. 101-111.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

LAMPERT, E. (Re)criar a universidade: uma premissa urgente. In: LAMPERT, E.; BAUMGARTEN, M. (Orgs.). **Universidade e conhecimento: possibilidades e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2010, p. 19-43.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Quo vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, D. et al (Orgs.). **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 15-98.

LEITE, D.; PANIZZI, W. M. L' esprit du temps e o surgimento da Universidade no Brasil, **Educação & Realidade**, n. 30, vol. 2, p. 273-291, julho/dezembro, 2005.

MACHADO, C. L. B. **Desafios presentes na universidade:** do espelho do passado à alternativa para o futuro. Tese [doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS: Porto Alegre, 1996, 371f.

MANCEBO, D. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil:** tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, p. 37-53.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. (Orgs.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil:** sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 131-202.

MAY, F. Da escola para a universidade: o novo perfil do estudante do ensino superior. In: PEREIRA, T. I. (Org.). **Universidade pública em tempos de expansão:** entre o vivido e o pensado. Erechim: Evangraf, 2014, p. 75-85.

MAYORGA, C. (Org.). **Universidade cindida, universidade em conexão:** ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NUÑEZ, A. C. A face oculta da luta (a universidade e a ditadura). In: GUEDES, P. C.; SANGUINETTI, Y. (Orgs.). **UFRGS: identidade e memórias (1934-1994).** Porto Alegre: ED. UFRGS, 1994, p. 242-247.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PEREIRA, T. I. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições:** a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Tese [doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre: 2014, 281f.

_____. O sistema de ingresso na UFRGS numa perspectiva histórica da formação da universidade brasileira. In: TETTAMANZY, A. L. L. et al. **Por uma política de ações afirmativas:** problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008, p. 61-68.

PINTO, Á. V. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, D. **Testemunho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: Editora da UnB, 2009.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2010.

RIBEIRO, M. **Universidade brasileira “pós-moderna”**: democratização x competência. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999, p. 201-210.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROSSATO, E. **Modelos da universidade brasileira (1920/1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

_____. **A expansão do ensino superior no Brasil**: do domínio público à privatização. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

SABIA, C. P. P. **A mercantilização da universidade via projetos de cooperação universidade-empresa**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

SANTOS, M. 1992: a redescoberta da natureza. **Estudos Avançados**. São Paulo, 6(14), p. 96-106, 1992.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Universidade hoje: mutações de uma instituição milenar. In: MACIEL, A. M. R. et al. **Universidade hoje**: o que precisa ser dito? Santa Maria: Ed. UFSM, 2012, p. 169-182.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 105-131.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TETTAMANZY, A. L. L. et al. **Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e estado. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999, p. 9-26.

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 128-153.