




EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MODELOS E MISSÕES INSTITUCIONAIS

ANGELO DEL VECCHIO E
EDUARDO SANTOS
(ORGANIZADORES)


EDITORA
CASA FLUTUANTE

BT
Acadêmica

 **OBEDUC**
OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MODELOS E MISSÕES INSTITUCIONAIS

**ANGELO DEL VECCHIO E
EDUARDO SANTOS
(ORGANIZADORES)**

© 2016 by Organizadores

Organização

Angelo del Vecchio

Eduardo Santos

Editor

EDITORA CASA FLUTUANTE

Rua João de Castilho Pinto, 79

São Paulo – SP

Fone: (011) 2567-6904 / 94597-4044

www.editoraflutuante.com.br

Capa / Diagramação

João Ricardo Magalhães de Oliveira



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

378.81

E244 Educação superior no Brasil : modelos e missões institucionais / Angelo Del Vecchio e José Eduardo de Oliveira Santos (organizadores). – São Paulo : Casa Flutuante, 2016. 226 p. ; 16x23cm.

Coletânea.

ISBN

1. Sistema de Ensino Superior. 2. Modelos institucionais. 3. Universidade popular. I. Del Vecchio, Angelo, 1953-, org. II. Santos, José Eduardo de Oliveira, org. III. Título.

CDD 23 ed. 378.81

Ficha elaborada por Éderson F. Crispim CRB-8/9724

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino superior – Brasil : 378.81

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE MODELOS INSTITUCIONAIS E MISSÕES EDUCATIVAS.....	5
EDITORES	

PARTE I **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E DIVERSIDADE** **INSTITUCIONAL – APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS**

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE O LUGAR E O PAPEL DA DIVERSIDADE INSTITUCIONAL	13
ANGELO DEL VECCHIO	
EDUARDO SANTOS	

RANKINGS UNIVERSITÁRIOS: ENTRE A REGULAÇÃO DO MERCADO E A DIFUSÃO DE MODELOS ORGANIZACIONAIS – O CASO BRASILEIRO	33
EDUARDO SANTOS	
ANTÔNIO TEODORO	
REINALDO DA COSTA JUNIOR	

AS UNIVERSIDADES COM FINS LUCRATIVOS NO BRASIL À LUZ DOS RANKINGS ACADÊMICOS E DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO MERCADO UNIVERSITÁRIO	57
ADOLFO IGNACIO CALDERÓN	
CARLOS MARSHAL FRANÇA	
HENRIQUE DA SILVA LOURENÇO	

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS À LUZ DA REFLEXÃO FREIRIANA ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR	83
MAURÍCIO SILVA	

PARTE II

INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS – CASOS

UNIVERSIDADES POPULARES NA AMÉRICA LATINA: UM OLHAR PÓS-COLONIAL	101
ERICK MORRIS	
UNIVERSIDADE POPULAR E A CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL – O CASO DA UFFS	121
DIRCEU BENINCÁ	
THIAGO INGRASSIA PEREIRA	
GESTÃO E MATRIZES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÃO A PARTIR DAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	147
MARGARITA VICTORIA GOMEZ	
UNIVERSIDADES CORPORATIVAS NO BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO PETROBRAS	175
MARIVAL MATOS DOS SANTOS	
MANUEL TAVARES	
A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: SUJEITOS HISTÓRICOS E DIMENSÃO INTERNACIONALISTA	199
CARIN MORAES	
JOÃO ELIAS NERY	
CARLOS BAUER	

EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE MODELOS INSTITUCIONAIS E MISSÕES EDUCATIVAS

O Brasil em foco

Apresentar a instituição universitária como uma criação nitidamente europeia que veio à luz no fim do século XI como resultado do encontro de interesses de mestres e estudantes reunidos em corporação para debater e aprender o novo tornou-se uma verdade histórica indiscutível, ou, pelo menos, uma marca de origem inquestionável e inquestionada. Complementar a essas justificativas genéticas, propõe-se a primazia da forma institucional “universidade”, a partir do argumento de que ela – e só ela – adotaria como *modus operandi* a universalidade de campo e, assim, cobriria aquelas faculdades que se desdobram, a partir do pensamento racional filosófico, nas referências de construção dos três campos científicos fundamentais, estes vistos, a partir de então, como um saber universal e verdadeiro gestado na contramão do cânone religioso. É assim que se costuma apontar o nascimento da universidade com base em seus marcos ocidentais: Bologna, 1088.

No entanto, bastaria um breve escrutínio histórico do período de colonização do continente americano para notar, desde logo, a diversidade que preside o processo de constituição das primeiras instituições de educação superior nesta porção do mundo. Se, no território sob domínio espanhol foi criada a Universidade de Santo Domingo, em 1538, assim como Harvard, em 1636, para os territórios de fala inglesa, no espaço luso-falante, o Brasil, implantou-se a Escola Universitária Livre de Manáos (Manaus), em 1908. A marca da diversidade está em que Espanha e Inglaterra adotaram o modelo universitário desde logo para suas colônias, e Portugal optou pelo molde institucional de colégios ou escolas superiores. No entanto, isso não significou a não existência, no Brasil, de alguma sorte de educação superior, haja vista a proximidade entre os currículos do ensino de ambos os modelos. Talvez o que se possa afirmar é que a não existência de universidades em território brasileiro

implicou o retardamento do diálogo inter-faculdades e a fragilidade monocultural do ambiente das escolas isoladas dos jesuítas.

Temos, pois, ao menos uma forte razão histórica para valorizar o debate a respeito dos modelos institucionais de ensino superior em nosso país. Por essa razão, o livro que apresentamos se dedicou a debatê-los, com foco particular em suas relações com missões e objetivos pedagógicos, tomando-os seja no registro do sistema como um todo, seja na ancoragem em “casos” universitários como lugar empírico dos textos. Além disso, o traço unificador dos trabalhos está na busca da compreensão e da representação, em registro crítico e contrahegemônico, do que há de inovador, no sistema de educação superior brasileiro, em termos de modelagens institucionais alternativas e de perspectivas epistemológicas diferenciadas, seja no âmbito público seja âmbito no privado. Tais reflexões estão fundadas nas pesquisas empreendidas pelo Projeto “Universidade Popular do Brasil”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove) com apoio da linha de fomento Capes-Obeduc. Por força desse projeto, a importância deste livro está em expor caminhos conceituais e experiências pedagógicas que se dão na contramão dos modelos institucionais que, com baixa carga de crítica, moldam sistemas e políticas nacionais à imagem e semelhança dos interesses do modo de acumulação e da geopolítica desigual de produção e circulação de conhecimento que ele instaura.

O livro é organizado em duas partes. A primeira enfrenta o debate conceitual dos desafios contemporâneos da educação superior em ambiente de diversidade institucional, como vimos, marca de origem da implantação desse nível de ensino no país. Nela, o primeiro texto, de autoria dos organizadores do volume, propõe justamente o debate sobre a relevância das escolas e instituições isoladas no panorama mais geral da educação superior nacional, haja vista a presença majoritária de organizações acadêmicas não universitárias como as faculdades e os centros universitários, instituições que, em razão da legislação brasileira e da política pública que as orienta, salvo muito raras exceções, aportam pouco ou quase nada à produção de conhecimento, com resultados parcos para a formação e inserção profissional de seus estudantes.

O texto seguinte, de Eduardo Santos (PPGE-Uninove), Antonio Teodoro (ULHT-Portugal) e Reinaldo V. da Costa Jr. (PPGE-Uninove, doutorando), adota um tom crítico para a análise dos critérios que organizam os *rankings* universitários transnacionais, comparando-os ao mais prestigioso *ranking* nacional, o da Folha de São Paulo. Querem os autores revelar a presença, nesses instrumentos de avaliação, de uma orientação ideopolítica que privilegia, transformando em paradigmas, modelos institucionais, projetos de formação e diretrizes pedagógicas que ou se pautam acriticamente pela lógica dos mercados (sem escrutínio ao mundo do trabalho) ou se rendem ao corporativismo da cultura institucional, servindo de elemento de classificação de um modelo político-institucional e político-pedagógico de formação superior.

Segue o texto dos pesquisadores da PUC-Campinas: Adolfo Calderón, Carlos Marshal França e Henrique Silva Lourenço, que debate o papel possível que podem desempenhar as universidades por eles nomeadas como mercantis, dado o cenário de expansão do setor denominado lucrativo de educação superior. Para os autores, se, por um lado, essas instituições se apresentam como ponta de lança de um movimento mercadológico de formação universitária, focado na preparação para os mercados, por outro representam um modelo de gestão e formação que responde às necessidades crescentes de um contingente expressivo de estudantes que buscam formação superior.

A primeira parte do livro finaliza com o texto de Maurício Silva (PPGE-Uninove), que trabalha no registro da educação popular, de base teórica fortemente freiriana, para discutir o papel inclusivo que cabe à universidade, particularmente dos segmentos de afrodescendentes historicamente excluídos da educação superior. Nesse movimento, fiel à tradição do pensamento do patrono da educação brasileira, propõe o aprofundamento de ações afirmativas que não só incluam pessoas de etnias diferentes, mas também suas perspectivas culturais e racionalidades.

A Parte II desta publicação se dedica ao debate de casos institucionais mais específicos, exemplos de projetos de formação e estrutura institucional que se apresentam como elementos diferenciados do sistema nacional de educação superior. O texto de Erick Morris, que

inaugura essa seção, parte de suas pesquisas de doutorado sobre as universidades populares dos movimentos sociais desenvolvidas no Centro de Estudos Sociais dirigido por Boaventura de Souza Santos na Universidade de Coimbra. O autor, munido do conceito de universidade popular, busca legitimar experiências alternativas que se desenvolvem na América Latina e no Brasil, e que estão a questionar os valores eurocêntricos (e ocidentocêntricos) que formam a base cultural de nossos modelos universitários.

O texto apresentado pelos professores Dirceu Benincá, da Universidade Federal do Sul da Bahia, e Thiago Ingrassia Pereira, da Universidade Federal da Fronteira Sul, destaca a experiência institucional desta segunda universidade, apresentando-a como um modelo de universidade popular. Os autores destacam que essa instituição federal promove efetivamente a inclusão e a permanência de egressos de escolas públicas (mais de 85% dos matriculados), a inovação curricular e a gestão democrática que divide com a comunidade dos três estados do Sul do país que abrigam seus *campi*. Mais que isso, representa as demandas de formação oriundas dos movimentos populares (dos sem-terra ou assentados do campo, dos atingidos por barragens...) e promove o princípio da integração regional, com impacto no desenvolvimento local e nacional. Esse caminho procura também demonstrar a força da utopia que carregam os “esfarrapados da terra” na luta pelo direito cidadão à formação superior, no uso do fecundo conceito popularizado por Paulo Freire do inédito viável.

O terceiro texto é de Margarita Victoria Gómez, pesquisadora do Centro Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre Estudos Culturais e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Universidade Aberta. Com larga experiência na investigação de tecnologias como ferramentas voltadas ao ensino emancipatório, desenvolve elementos conceituais e práticos para a estruturação de uma pedagogia do virtual. Adotando como principal referência o pensamento pedagógico de Paulo Freire, toma como casos a educação a distância desenvolvida nas novas instituições federais de educação superior que podem ser consideradas efetivamente populares e expõe os desafios de formação

de segmentos excluídos que podem ser vencidos com as tecnologias de informação e comunicação se utilizadas na perspectiva libertária.

O quarto texto, de autoria de Manuel Tavares (PPGE-Uninove) e Marival Mattos dos Santos (Petrobras), explora o tema das universidades corporativas, tomando a Universidade Petrobras como caso empírico. No texto, os autores exploram os conceitos de capital intelectual e educação corporativa que deram origem a esse modelo de universidade e avaliam as possibilidades pedagógicas que tal modelo apresenta no âmbito dos processos de reestruturação produtiva.

Por fim, a Parte II deste livro e o próprio livro se encerram com o texto de Carlos Bauer (PPGE-Uninove), João Nery (ENFF) e Carin Sanchez (doutoranda PPGE-Uninove), no qual apresentam suas pesquisas sobre uma instituição de educação inovadora, particularmente no campo da educação superior. O texto explora a proposta de formação política da Escola Nacional Florestan Fernandes como experimento pedagógico contrahegemônico e distingue a internacionalidade dessa proposta como elemento de mobilização e aglutinação dos trabalhadores do Brasil e de outros países da periferia do capitalismo, estruturando, assim, uma alternativa de formação para a construção de uma alternativa política de interesse dos setores oprimidos.

Entendemos que tais textos avançam no debate da diversidade de instituições de educação superior brasileiras vis-à-vis suas também diversas missões pedagógicas, na direção de um sistema de educação superior, em construção, mais responsivo às demandas e desafios da formação superior nacional. Esperamos que assim sejam vistos por seus eventuais leitores.

ANGELO DEL VECCHIO E EDUARDO SANTOS

EDITORES



PARTE I

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E DIVERSIDADE INSTITUCIONAL – APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE O LUGAR E O PAPEL DA DIVERSIDADE INSTITUCIONAL

ANGELO DEL VECCHIO*

EDUARDO SANTOS**

Construída ao longo de mais de oitenta anos, a estrutura da educação superior brasileira¹ é hoje atravessada por uma série de desequilíbrios. Algo nada incomum, pois arranjos institucionais submetidos por longo tempo a múltiplas pressões sociais com frequência são forçados a realizar movimentos que, vez ou outra, os afasta do ideário que inicialmente presidiu sua constituição.

Fernando de Azevedo, no conhecido inquérito sobre a educação pública de 1926, já chamava a atenção para essa tendência, que considerava o principal problema da educação nacional à época. De acordo com suas observações, naquele momento o ensino brasileiro se apresentava como um conjunto de práticas e instituições no qual eram visíveis

[...] enxertos, retoques e achegas, variáveis segundo a fantasia e os caprichos individuais e tendências no mais das vezes criadas não por convicção de uma elite orientadora, mas por circunstâncias políticas na composição precária dos governos. (AZEVEDO, 1937, p. 4)

No caso de nosso sistema de educação superior, a exemplo do ocorrido há noventa anos, também não será difícil constatar que hoje ele exhibe seus enxertos e achegas, e as razões não devem diferir muito daquelas constatadas nos anos 1920.

Não é objetivo do presente trabalho apontar a totalidade de tais desequilíbrios, mas sim colocar foco sobre dois deles, cujas causas se

¹ Independentemente do período referido e das organizações acadêmicas envolvidas (universidade, centro universitário, faculdade ou instituto federal), adotaremos, no mais das vezes, a denominação hoje mais corrente de educação superior. Quando usado “ensino”, será para acentuar contextos institucionais em que essa atividade é exclusiva.

*Sociólogo, Professor Livre-Docente da UNESP (Campus Araraquara) e Presidente do Conselho Superior da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP).

**Sociólogo, Mestre em Geografia Humana e Doutor em Educação (FE-USP); Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove)

situam em duas linhas de fragmentação, que, por sua vez, promovem estratificações entre as instituições presentes na área, de modo a interditar a consolidação de um sistema coeso, verdadeiramente integrado, a exemplo do que preconiza, para todos os níveis da educação, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024)² e como já o fazia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932³. São eles: i. a inexistência de interação entre a organização acadêmica denominada universidade e as outras formas legalmente possíveis de arranjo institucional⁴, em especial as escolas (faculdades) isoladas, e, ii. a contraposição entre o caráter público e o privado das nossas instituições de educação superior, que define a categoria administrativa delas, que se subdividem em públicas federais, estaduais e municipais, e privadas, por sua vez subdivididas em sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais e particulares senso estrito (também denominadas mercantis).

Sob a pressão dessas clivagens estabeleceram-se critérios de avaliação e validação da epistemologia do ensino, da matriz curricular, da produção científica e da qualidade de todas essas dimensões que, de um modo geral, privilegiam a competição, em detrimento da cooperação, tanto no nível institucional (uma sorte de esquizofrenia institucional) quanto no nível do corpo docente (corporativismo acadêmico), constituindo um *modus operandi* que atua no registro do que Bourdieu (2012) denominou campos de poder. Tal situação produziu uma configuração das organizações acadêmicas, de tal modo que, num quadrante, encontram-se as universidades, em especial as públicas,

2 “Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.” (PNE, 2014-2014)

3 “Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas.” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932)

4 Pelos critérios classificatórios adotados (e criticados) neste texto, cuidamos de não “localizar” os atualmente denominados Institutos Federais (IFES), que só recentemente observaram expressivo crescimento. Pode-se apenas adiantar que, no uso do argumento da isonomia, eles têm buscado se aproximar, em termos de reconhecimento institucional, do modelo universitário, mesmo que sua missão institucional seja a promoção da educação profissional, que inclui a técnica de nível médio e a tecnológica de nível superior e que, em sua maioria, representam iniciativa público-estatal. Os IFES serão objeto de textos posteriores destes mesmos autores, mas ainda não há, hoje, estudos que exponham com mais clareza sua relevância e participação no sistema de educação superior do país, bem como a relevância e o papel que se põe ao setor de educação profissional no contemporâneo.

que supostamente detêm – talvez com exclusividade – a excelência em ensino e a inovação em pesquisa; em outro, instituições de educação superior de variado tipo: faculdades, isoladas ou integradas, e escolas, geralmente especializadas ou vocacionadas, com um ou mais cursos; ou ainda os centros universitários. Com exceção desta última tipologia institucional (as assim chamadas “universidades do ensino”⁵) todas elas são despidas da mesma autonomia administrativa e pedagógica que detêm as universidades e, regra geral, não têm compromisso com a pesquisa. Em complemento a essa separação, estabelece-se o estatuto jurídico-econômico das instituições (categoria administrativa, no jargão oficial do MEC) como fator de aprofundamento da distância e da diferença entre os centros de educação superior, pelo qual o custeio pelo poder público ou a natureza privada das IES constitui, adicionalmente, elemento de distinção⁶. (BOURDIEU, 2007)

Desse sumário quadro podem derivar inúmeras indagações. No entanto, o presente texto se ocupará de apresentar respostas, ainda preliminares, para as seguintes questões: Quais as interações possíveis entre esses entes acadêmicos? Quais as possibilidades de o conjunto de faculdades (escolas), esmagadoramente privadas e de variada tipologia institucional (sem fins lucrativos, confessionais, comunitárias e particulares senso estrito), desempenharem um papel formativo relevante e de qualidade no âmbito do sistema de educação superior?

A universidade como modelo e a diversidade institucional como contraponto

Assente-se, desde logo, que a trajetória histórica de constituição do que podemos hoje chamar de um sistema de educação superior no Brasil tem a marca original da diversidade institucional, como já demonstrado por Cunha (ANO), isto é, antes de chegar a universidade no Brasil, já no século XX, conviviam instituições públicas e privadas, universitárias

5 Sobre esse tipo de organização acadêmica, os centros universitários, ainda muito pouco estudados, sugerimos a outro trabalho: SANTOS, J.E.O. (2012), constante no item Referência.

6 Cabe notar que, no caso em questão, a formação por um ou outro tipo de IES implica na maior ou menor obtenção, por parte dos formandos, daquilo que o autor qualifica de capital cultural.

ou não, que ofereciam cursos superiores⁷. E segue com tal demarcação ao considerar que “[...] essas propostas a respeito da organização do ensino superior no Brasil, no sentido da criação de universidades [...] constituíram um conjunto complexo e contraditório. A Revolução de 30 criou condições para a diferenciação desse conjunto.” (CUNHA, p. 228)

Nesse périplo histórico configurou-se, hoje, um conjunto no qual as conexões e interações relativas à produção de ensino e ciência entre as diferentes formas institucionais de IES não são privilegiadas, o que resulta num corpo fracionado, fortemente hierarquizado e, por consequência, pouco receptivo à criatividade no que se refere à adequação dos agentes a novas necessidades postas pela sociedade. Dessa rigidez hierárquica decorre uma percepção muito difundida que reduz a diversidade e complexidade da educação superior nativa apenas à universidade.

Essa percepção não é recente, pois antes mesmo que houvesse de fato uma universidade plenamente constituída no país a legislação pertinente consolidava a prevalência das universidades no ainda incipiente sistema de educação superior brasileiro. Marco desse processo, o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, assinado pelo ministro Francisco Campos,

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931, grifos nossos)

Ou seja, embora as instituições isoladas de educação superior se estruturassem de modo diferente da futura universidade, os requisitos legais e dispositivos funcionais que as regiam e que lhes cabia prover eram, se não iguais, ao menos assemelhados aos universitários.

⁷ Aliás, trajetória que, guardadas as devidas diferenças de tempo e contexto, foi também seguida na criação de instituições europeias de ensino e pesquisa concorrentes ainda no Renascimento, conforme nos relata Burke (2003), referindo-se às academias dos humanistas, às sociedades científicas, aos cafés literários etc., que coexistiam e muitas vezes rivalizavam com as universidades.

Seja pela larga aceitação dos moldes estabelecidos no decreto de 1931, seja por fatores relativos a uma necessidade da formação de quadros mais qualificados que se acentua nos anos 1920 e 1930, é fato notável que a universidade se firmou *ex ante* como vértice articulador do sistema de educação superior brasileiro, para depois projetar-se como a forma universal do mesmo. Tal é o grau de radicação dessa ideia que ela domina não apenas o senso comum, os segmentos menos letrados da população, como também frequenta o imaginário dos profissionais de educação superior e de parte importante dos pesquisadores da área, inibindo possibilidades de rearranjos institucionais (e, correspondentemente, epistemológicos e curriculares) que atendam aos desafios de formação superior da cidadania e harmonizem os objetivos de formação de lideranças intelectuais nos mais diversos campos da vida social, da cultura e da ciência. E mais: que o faça incluindo o amplo contingente de estudantes de educação superior, constituído de cidadãos-trabalhadores, que não ostenta acúmulo precedente de capital cultural, justamente em decorrência de sua origem em grupos sociais de parcas condições econômicas e sociais.

Eunice Durham, em recente entrevista em que retoma sua trajetória, oferece testemunho a esse respeito ao afirmar que:

A grande mudança inicial do meu pensamento foi o reconhecimento de que a universidade não pode ser tomada como sinônimo de educação superior. Este constitui sempre um sistema diversificado de instituições, e a universidade deve ser analisada nesse contexto. (REVISTA FAPESP, n. 242, abril 2016, p. 26)

A professora Eunice, na condição de pesquisadora do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (Nupes-USP), está referenciada nos números que expõem as dimensões atuais da educação superior brasileira, nas quais desponta, entre outros aspectos, a diversidade institucional. Para os fins deste texto, importa destacar, entre os dados mais recentes do Censo de Educação Superior (MEC-Inep, 2014), os que apontam as quantidades de instituições por organização acadêmica e a incorporação de matrículas entre estas e

as categorias administrativas existentes, a saber: faculdades e escolas representam a expressiva maioria do quantitativo de 2.368 instituições de educação superior, com 1.986 unidades, ou 83,9% do total; seguem-se as 195 universidades, que compõem apenas 8,2% do universo de IES; em seguida, 6,2% são centros universitários e 1,7%, institutos federais. Do total de 7.828.013 de matrículas nesse grau de ensino, 25,1% pertencem à rede pública de instituições de educação superior e 74,9%, às privadas; o mesmo total se distribui, majoritariamente, entre as universidades, públicas e privadas, que participam com 53,2%; faculdades e escolas superiores somam 28,6%; centros universitários acolhem 16,5% dos estudantes e, por fim, institutos federais atingem apenas 1,7%.

Diante desses dados, o depoimento da professora Eunice oferece a dimensão e a capacidade de reprodução material e simbólica de um modelo de educação superior, que se implantou e consolidou ao longo dos anos, no qual a pesquisa, que em tese deveria ser indissociável de todo o ensino, surge como um elemento de distinção e dá fundamento a uma singular e duradoura hierarquia no âmbito das instituições e entre as próprias universidades.

Nessa escala vertical se projeta uma distribuição na qual o topo do sistema é dominado pelas universidades públicas, e, entre estas, predomina a USP, que se apresenta – e é em geral aceita – como líder e modelo para as demais. É fato inconteste que tal domínio assenta-se em um conjunto de pesquisas e respectivas publicações de qualidade, como também nos parece certo que ele se vê validado, hoje, pelo sistema de mensuração dos *rankings* nacionais e internacionais cujo modelo se materializa nas chamadas *world class universities*. Tal hierarquização, no entanto, é tomada como objetiva e sua validade raramente é questionada. Entre os efeitos que produz, ressalta a visibilidade do trabalho das universidades que se propõem “de pesquisa”, ou que aspiram à condição “de classe mundial”; de outra parte, e por isso mesmo, tem por consequência negativa o aprofundamento da hierarquia existente no interior do sistema de educação superior – que enfraquece a já débil conexão entre os seus extratos institucionais –, e acaba redundando, por assim dizer, num *ranking* simbólico, desta forma estratificado: universidades

públicas, universidades privadas, centros universitários e faculdades (nas quais se incluem escolas de variada especialidade).

Alerta o professor Naomar de Almeida Filho que as *world class universities* brasileiras utilizam a sua posição nos *rankings* como “[...] guardadas as cautelas necessárias, um dispositivo gerador de distinção institucional em relação ao modelos não universitários e privados da educação universitária.” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 223). Ademais, a tática utilizada pelas universidades públicas brasileiras para se consolidaram como de classe mundial e, como tal, confirmarem tal estatuto com uma boa colocação nas classificações internacionais, tem por instrumento uma excessiva ênfase na pós-graduação, nível de formação que permite expor com maior evidência, segundo os critérios de ranqueamento, a produtividade científica. Tal procedimento resulta no distanciamento entre o nível inicial de formação, a graduação, e a pós-graduação *stricto sensu*, seja no interior das próprias universidades, seja no âmbito mais amplo do sistema de educação superior.

Acresce que esse processo se dá em ambiente de acirrada competição, circunstância que contribui para que as grandes instituições públicas adotem postura de autossuficiência, em detrimento da interação com os demais atores do sistema (op. cit., p. 240), o que cria empecilhos de monta para a criação e consolidação de um sistema nacional que atue articulada e colaborativamente, como propugnado no último PNE. A ausência de elementos de cooperação entre os diversos agentes do sistema de educação superior gera vazios que dificultam a criação, ou mesmo ativação, de mecanismos eficientes de defesa do sistema contra ameaças que podem comprometer sua integridade, tanto no que se refere ao acúmulo de desequilíbrios, que dessa forma não são sanados, quanto no que respeita à conduta de atores externos ao próprio sistema não comprometidos com os objetivos principais da educação superior brasileira.

Tais vazios facultam uma situação em que, principalmente as universidades privadas e, sobretudo, as instituições não universitárias, ficam sujeitas à ação dos chamados *vikings* da educação superior, na feliz metáfora de Almeida Filho (2008), agora não mais inspirados por Odin, mas pelo credo global da maximização do lucro a despeito das consequências.

Reconfiguração da educação superior e investida *viking*

Um ator *viking*⁸, munido de grandes blocos de capital, atua na educação superior

[...] sem bandeira ou nação, não tem compromisso com valores acadêmicos ou humanísticos, exibindo o objetivo declarado de disputar espaço num mercado bem ou mal já ocupado por empreendedores nacionais.

Como os vikings, as multinacionais do ensino superior são rápidas, ágeis e ferozes, só se interessam pelo botim-de-guerra da graduação profissional e da especialização, já que, pelo menos no caso do Brasil, é difícil extrair lucratividade das atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação. (op. cit, p. 223)

Apenas para que se tenha ideia da escala dos valores envolvidos na operação desses agentes, segundo previsões para o ano de 2015, a cota parte do ICMs destinada às universidades públicas paulistas, que contam 106 mil alunos de graduação, montava a aproximadamente 8,2 bilhões de reais (LUQUE, 2015, p. 14-15). De outra parte, apenas a aquisição da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, por parte do Grupo Króton, grupo nacional que se internacionaliza a largos passos como empreendimento tipicamente comercial, alça a mais de 5,5 bilhões de reais e envolve a incorporação de 409 mil alunos. (FOLHA DE SÃO PAULO, 22/06/2016, p. A24). O contraste entre as cifras e o número de alunos envolvidos em cada operação nos oferece uma ideia da envergadura das ações dos gigantes privados que aportam com grande desenvoltura na educação superior brasileira, assim como seus congêneres Laureate, marca estadunidense e que se insere na perspectiva da internacionalização do ensino superior, e SER Educacional, outra gigante nacional do setor, que se expande pelo país.

8 Utilizamos a metáfora de Almeida Filho (2008), que usa o termo para designar o capital especulativo investido nos sistemas nacionais de educação superior, focando as empresas transnacionais do setor como potenciais destruidoras da diversidade cultural nacional. Aqui o aplicamos também aos conglomerados nacionais que ocupam espaço de mercado no setor e percebem e gerem a educação como tal.

Os prováveis impactos de tal movimento sobre a formação dos jovens que ingressam no terceiro grau apresenta evidências notáveis, uma vez que essas grandes empresas de educação assentam sua estratégia de implantação e expansão na dissociação entre ensino e pesquisa e no atendimento às demandas mutantes de formação profissional advindas dos mercados de trabalho, desvinculados de uma concepção e atuação que foque os mundos do trabalho⁹, da cidadania, da cultura e da ciência.

A emergência de um padrão tendencialmente hegemônico

Podemos, pois, localizar um padrão que se implanta em nosso país de forma muito intensa, e que parece ter condições de tornar-se dominante – pela força do capital investido – e hegemônico, pelo potencial consenso que a concepção que leva à prática parece obter entre a população em geral. Especialmente pelo fato de o conjunto expressivo de instituições se dedicarem, quase que exclusivamente, à preparação de “mão de obra” tal como requerida pelo atual estágio de desenvolvimento do sistema de acumulação e, em razão disso, atenderem a demandas de profissionalização imediatas e emergentes que, para muitos estudantes, se materializa no diploma. A publicidade comercial de uma dessas grandes redes ilustra à perfeição esse ponto ao oferecer “preparação para o futuro”, “todo apoio para obter o FIES e o PROUNI”, “aulas presenciais em apenas um dia por semana” e “provas em apenas dois dias por semestre.” (FACULDADES ANHANGUERA, 2016)

É desnecessário muito esforço analítico para constatar que esse conjunto de facilidades só pode ser obtido com a supressão de uma série de elementos que se deseja presentes na formação do profissional com escolaridade superior, em particular a capacidade de acesso e geração de conhecimento, que não se obtém por outro meio que não a iniciação à pesquisa científica e o contato com as várias formas de manifestação da

9 Essa separação conceitual não é gratuita. Assenta na perspectiva de uma formação superior que intenciona a formação do ser humano genérico que se prepara para encontrar, com autonomia, sua forma de ser/estar no mundo, o que implica sua inserção crítica nos diversos universos, tanto sociais quanto profissionais. Tal perspectiva se contrapõe a processos formativos que buscam inserir os egressos da formação superior na divisão internacional do trabalho tal como ela se põe no seu formato de “mercados”.

cultura. Essa constatação faz atual a advertência de Humboldt, já velha de mais de duzentos anos, que em 1810 escreveu *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, obra na qual assevera a diferença entre uma instituição dedicada à pesquisa e também ao ensino e a simples escola:

[...] na escola, a tarefa da instituição se limita à transmissão de conhecimentos prontos, ou seja, conhecimentos previamente estabelecidos. Já numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência; o trabalho do professor depende da presença dos alunos e sem eles o trabalho não conheceria os mesmos resultados. (HUMBOLDT, 2003, pg. 81)

Parece evidente que, se dermos atenção a essa velha e sábia advertência, poucas instituições de educação superior brasileiras poderiam ser consideradas mais do que simples “escolas”. Talvez mesmo aquelas que afirmam primar pela qualidade da pesquisa não atinjam, em determinados cursos, a almejada unidade desta com o ensino, uma vez que o trabalho empírico e/ou aplicado é figura ausente em muitas graduações, em particular na área de ciências sociais. Um efeito colateral disso é que a pesquisa é vista como um domínio do *stricto sensu* e que se dirige exclusivamente a estudantes de pós-graduação; que não chega, portanto, na intensidade devida, aos que estão em sua formação superior inicial, que certamente ganhariam com a incorporação das práticas da investigação científica à matriz curricular de seus cursos.

Seja como for, ao contrário do que por vezes é anunciado, o ataque desses grupos não ameaça, de modo direto e imediato, as principais universidades públicas, dado que a maioria delas tem por fundamento de seus projetos institucionais o incremento da pesquisa concentrada na pós-graduação *stricto sensu*, que, com efeito, não é o foco de investimento dos grupos multinacionais. Logo, é razoável supor que nesse campo tais grupos não atuarão concorrencialmente com a universidade pública e tampouco apresentarão interesse na aquisição de ativos públicos de

educação superior, dados os níveis elevados de custeio e, acima de tudo, a natureza da produção que neles se opera, que, sobre ser custosa, não apresenta a necessária remuneração dos investimentos efetuados.

Em suma, a estratégia do capital transnacional em relação às universidades públicas brasileiras parece passar mais pelo isolamento destas em relação ao sistema de educação superior, do que pela aquisição ou incorporação. Ou seja, é precisamente nos espaços vazios do sistema, em boa parte causados pela postura de autossuficiência das IES públicas, que os *vikings* têm sua melhor ambiência. Em outras palavras, a eles favorece a manutenção e, se possível, a ampliação das desconexões entre os membros nativos desse mesmo sistema.

Ao que tudo indica, os grandes grupos transnacionais têm boas condições de lograr seu intento, pois hoje é visível o progressivo insulamento das IES privadas em relação às universidades públicas. Se estas últimas se afastam deliberadamente dos outros entes do sistema, as IES privadas, por sua vez, parecem adotar uma agenda política que só faz acentuar a distância. Uma atitude do representante corporativo das IES privadas, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), ilustra esse ponto. O sítio do Sindicato apresenta notícia sobre a rede de cooperação constituída pela entidade, cujo

[...] objetivo é divulgar startups, fab labs, novas tecnologias no ensino-aprendizagem e outros projetos que representem a inovação acadêmica.

É importante destacar que as redes de cooperação regionais, entre as instituições associadas ao SEMESP, também terão o objetivo de reduzir os custos operacionais. (SEMESP, 2016)

É interessante notar que a rede organizada pelo sindicato das IES privadas não conecta privilegiadamente a inovação acadêmica à produção de ciência, mas sim à adoção de tecnologias e formas de organização negocial que, em última instância, permitem “reduzir custos operacionais”. Ademais, nesse quesito, as entidades privadas contam com projetos de aporte governamental como o Fundo de

Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Ambos os programas devem implicar um dispêndio do Tesouro Federal que montará a aproximadamente R\$ 2,5 bilhões em 2106, dos quais 56%, a se repetir a média observada nos últimos anos, serão apropriados por instituições com fins lucrativos (FELICIANO, 2016). O financiamento público decorrente desses programas compreende parcela significativa da receita das IES privadas e, nos grandes grupos ligados a fundos de investimentos, chega a responder por aproximadamente 40% dos ingressos financeiros. Em números simplificados, parte expressiva de um fundo público – composto por FIES e PROUNI – que amalha pouco menos de meio ponto percentual de nosso PIB, serve para sustentar a margem de lucro de grupos transnacionais. Estes têm suas ações negociadas em bolsa, e estão corriqueiramente envolvidos em movimentos de fusões e aquisições, além de primarem por padrões acadêmicos de duvidosa qualidade de ensino, os quais, por fim, levam à degradação da qualidade do sistema nacional de educação superior. (ALMEIDA, 2014)

No entanto, é bom lembrar que esses fundos *vikings*, quando aqui aportam, já encontram um sistema no qual o setor privado nacional, com raras exceções, pratica um padrão de ensino divorciado dos temas da ciência e da cultura e que responde a objetivos típicos do empresariamento educacional. Assim, esse fenômeno parece ser mais do que uma contingência, indica uma política que se afirma no setor.

Nesse aspecto, reside um problema de larga repercussão para a sociedade brasileira, pois é de se esperar que a generalização de práticas de formação com tais características tenderá a produzir profissionais com qualificação limitada, baixa capacidade de compreensão da realidade nacional e internacional e parcas condições de intervenção no sentido de melhoria das condições de vida da população. Completa esse perfil o fato de que, dada a formação recebida, não terão o necessário tirocínio para produzir conhecimento novo, ou mesmo mobilizar o conhecimento que, a permanecer essa situação, cada vez mais será produzido preponderantemente pelas universidades públicas. Tudo indica que a resultante social que deve derivar dessa dinâmica será a construção de gerações expostas a um processo educativo que não busca referências sólidas na

ciência e tampouco na cultura. São, potencialmente, indivíduos para os quais terá pouca importância a inserção subordinada de nossa sociedade no tenso processo que ora surge em todo o contorno da chamada globalização, ora pelo prisma específico da financeirização, cuja característica é, em essência, desconstruir as linhas de defesa e afirmação da economia, da cultura e da ciência daqueles países que nele se colocam em posição heterônoma.

É certo que, embora já sejam visíveis os efeitos deletérios dessa concentração no setor, o destino da educação superior não está selado, pois, felizmente, ainda há campos de incerteza e questões de importância em disputa, que contemplam, por exemplo, investimentos recentes dos últimos governos em propostas institucionais e projetos político-pedagógicos alternativos, seja ao modelo transnacional das *world class universities* seja ao que orienta as investidas *vikings*¹⁰. (ALMEIDA FILHO, 2008; ROMÃO; LOSS, 2013; BENINCÁ, 2013; TAVARES; SANTOS, 2016, entre outros)

Considerações finais

Para concluir acerca dos desafios propostos neste texto, cabe considerar as consequências possíveis para dois cenários antagônicos aqui projetados, ambos resultantes de construções que buscam se afirmar num movimento que, ao fim e ao cabo, é político.

O primeiro seria fruto do desfecho menos desejável: aponta para o avanço do processo de constituição de megablocos de capital e a consolidação de seu domínio no campo da educação superior, nos moldes do que deve resultar das mencionadas negociações em torno da aquisição de universidades privadas. O efeito esperado é a generalização de um padrão de ensino com as qualidades acima apontadas. Teríamos, assim, a radicalização do movimento circular no qual o setor privado da educação

10 Sobre tais modelos alternativos, que não são, diretamente, objeto de estudo deste trabalho, sugerimos consulta a produções anteriores de pesquisadores vinculados ao Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil” e do Grupo de Pesquisas em Políticas de Educação Superior, ambos vinculados ao PPGE-Uninove, especialmente o livro *Universidade Popular* (2013), referenciado no fim deste texto. De resto, esta publicação apresenta diversos artigos que realçam essa condição “alternativa” das novas universidades federais.

superior, dado o fato de ter ralas conexões com a produção da ciência, acentuaria sua especialização na exclusividade do ensino. Essa especialização, por sua vez, implica a ampliação do interstício entre os estratos do sistema – pré-requisito do avanço dos *vikings* sobre as universidades privadas, objeto preferencial de sua “conquista” –, com a debilitação especialmente dos centros universitários e das instituições isoladas.

Um outro cenário, alternativo ao aprofundamento da lógica atualmente em curso, é de implantação difícil. Estrutura-se em torno de ações que perseguem o estabelecimento de laços sólidos e sinérgicos entre os diferentes tipos de organizações de educação superior, de modo a fortalecer simultaneamente o sistema e cada instituição. Dito diretamente, trata-se de promover vínculos de cooperação e complementariedade entre universidades públicas, universidades privadas, centros universitários e faculdades isoladas. Além dos óbvios motivos que existem para tal ação, relacionados à missão da educação superior em um país com nossas características, essa proposição, ao tempo que se contrapõe a um dos dois grandes desequilíbrios de nosso sistema de ensino superior, a saber, a baixa interação entre as universidades públicas e o restante do sistema, tem o mérito de constituir um mecanismo de autodefesa do sistema existente.

De certo modo, algumas aproximações dessa natureza já ocorrem por meio da participação de docentes das instituições privadas em programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, cursos de extensão e aperfeiçoamento etc. das universidades públicas. No entanto, esse é, por assim dizer, o modo fraco da interação, pois produz baixo ou talvez nenhum impacto dinâmico na vida das instituições envolvidas. A interação necessária só poderá ocorrer se ela se constituir em política estruturadora do próprio sistema. Ou seja, muito mais do que o eventual vínculo que professores da rede privada venham eventualmente a estabelecer com as instituições públicas, importa a ação recíproca entre a diversidade de organizações presente no ensino superior brasileiro em torno de agendas de pesquisa que supram necessidades nacionais, sejam aquelas de natureza técnica ou tecnológica – o genoma da cana de açúcar, por exemplo – sejam outras que se coloquem apenas no plano das representações, como, a título de ilustração, os marcadores de

identidade cultural do brasileiro. Cabe notar que, quando aqui se afirma a preponderância de agendas de pesquisa que supram necessidades nacionais, defende-se de algo profundamente diverso de uma política de isolamento xenófobo, que, aliás, é intrinsecamente contraditório com a prática e o espírito da ciência. Trata-se de fornecer marcos orientadores aos agentes da pesquisa científica de modo que a sua produção venha ao encontro de necessidades sociais prementes, que nem sempre são percebidas, o que dirá contempladas.

A considerar o quadro atual, em que predomina certo espírito de *laissez faire*, essa parece ser uma tarefa que, muito embora deva ter por protagonistas as próprias IES, requer a ação normativa e estimuladora de entes estatais no sentido de conformá-la como política pública de caráter permanente – mais do que plano de governo, tal objetivo deveria ser uma política de Estado, dado seu valor estratégico. Como tal, carece de ser respaldada por um conjunto de ações que envolva todos os entes do sistema – de natureza pública e também privada – e conte com ações de estímulo, ao lado de rigorosa e transparente supervisão e avaliação (qualidade, condições de oferta etc.) dos órgãos públicos tais como Ministério da Educação, CNPq, CAPES e Conselho Nacional de Educação, os quais já desenvolvem programas com as características que apontamos como necessárias.

Ora, se essa possível agenda de pesquisas, depois de adequada às especificidades de cada tipo de instituição, abranger o conjunto do sistema, o estatuto jurídico de cada uma delas – público ou privado – deixaria de ser um marcador tão forte da distinção. Desse modo, em alguma medida, estaria superado o segundo elemento de clivagem que apontamos ao início deste capítulo.

É de evidência que mudança dessa ordem implica revisão de condutas da parte de vários componentes do arcabouço da educação superior brasileira, inclusive, e sobretudo, dos órgãos de regulação e supervisão. Um movimento dessa natureza deve certamente mover as posições relativas das representações de interesses estabelecida em vários planos, desde a organização corporativa até a representação parlamentar, a composição dos colegiados oficiais da área de educação, ciência etc. No entanto, sem a ilusão pueril de que, por simples revelação, atores

e interesses há muito estabelecidos revejam suas condutas e posições; trata-se, então, de travar aquilo que em tempos antigos chamava-se “luta ideológica”, ainda que seja para obter o acúmulo de expressivas derrotas e minúsculas vitórias, que valerão a pena, desde que se tenha a *fortuna* e a *virtu* para perseguir a hegemonia.

Entre todos os atores do sistema de educação superior, são as faculdades os mais necessitados e os maiores beneficiários de uma interação forte com a pesquisa e, por extensão, com as instituições, públicas e privadas, que a ela se dedicam com mais ênfase. Ainda que se considere que uma inflexão dessa ordem exija investimento considerável de recursos, e que ela inicialmente só ocorra em pequeno número de IES, há que avaliar o razoável poder multiplicador das experiências inovadoras num universo de organizações de educação superior que abrange a larga maioria delas. Afinal, são 2016 instituições entre as 2391 IES existentes no país (INEP, 2105, p. 15), que, em sua quase totalidade, são privadas, e em 85% dos casos contam com corpos discentes de até 2000 alunos, abrigando cerca de 30% das mais de sete milhões e trezentas mil matrículas de graduação do país. Em síntese, trata-se de uma maioria de organizações de pequeno porte, dedicadas ao ensino de graduação como formação final, que eventualmente oferecem cursos de especialização (*lato sensu*) e se encontram espalhadas em todo o território nacional, e que, mal ou bem, recebem os cidadãos-trabalhadores.

Além disso, o interesse, e também certa urgência, nessa inovação se assenta no fato de que as faculdades são mais frágeis, seja do ângulo institucional, seja no aspecto econômico, pois operam capitais de dimensão comparativamente diminuta quando comparadas às outras organizações acadêmicas. Essa conformação tem tornado praticamente compulsória a moldagem baseada na concepção de que a graduação é o ponto terminal da formação acadêmica, fato que as leva a concorrer involuntariamente com as instituições dirigidas pelos *vikings*, em condições que aliam às já anotadas fragilidades das IES isoladas, mais esta, qual seja, a de oferecer formação semelhante. Nos casos não raros de identidade ou semelhança de cursos, apresenta-se um quadro que aponta para a incorporação dessas IES por parte dos grandes grupos empresariais, ou, na pior hipótese, para a sua simples extinção.

A proposta que apresentamos ao debate é a de que a saída virtuosa dessa situação implica na implantação, em todos os entes do sistema, da pesquisa acadêmica, inclusive e principalmente na sua dimensão aplicada. Desse modo, todas formas de organização acadêmica, sobretudo o elo mais fraco do sistema, as faculdades isoladas, poderiam sediar pesquisas que dialogassem com os cursos de graduação que oferecem, de modo a completar o ciclo indicado por Humboldt. Essa dinâmica enseja e seria grandemente favorecida pela implantação de mecanismos de compartilhamento de cursos e eventos acadêmicos, especialmente os de iniciação científica, que socializam o mesmo público – estudantes de instituições públicas e de instituições privadas – e os espaços de seus campi ou unidades. Trata-se de um contingente de jovens e adultos da ordem de três milhões e meio (Censo da Educação Superior/MEC-Inep, 2014) de estudantes de graduação, se considerados apenas aqueles que estavam matriculados em faculdades e centros universitários, no ano acima indicado, e de mais de 187.000 docentes em atividade.

Mobilizar academicamente esse conjunto heterogêneo de estudantes, professores e instituições, na oportunidade do esforço coletivo de constituição de um sistema nacional de educação (PNE, 2014-2024), provavelmente sob a liderança de universidades com tradição em pesquisa, traria ao campo da educação superior extraordinária vitalidade e o atualizaria, gradativamente, à imagem e semelhança da cidadania.

Ao mesmo tempo, é de vital necessidade que movimentação semelhante se dê em relação à cultura, pois é nesse campo que se reside a alma à qual a ciência confere matéria, a vinculação aos elementos simbólicos que conferem especificidade ao nacional, ao regional e ao local, e que influem na escolha do investigador científico. Claro está que esta concepção da pesquisa tem por elemento norteador os “fatores existenciais”, ou as motivações extra teóricas – políticas, culturais etc. – que levam a instituição e o pesquisador nela engajado a eleger um problema em detrimento de tantos outros. (MANNHEIM, 1968, pg.289)

Essa ligação se fez visível nos melhores momentos de nossa cultura e de nossa ciência; tudo indica que sem ela seria inviável que nossa educação superior cumprisse um desígnio que lhe propôs Darcy Ribeiro, mais precisamente o de constituir-se em conjunto de dispositivos “[...]”

através dos quais a sociedade nacional ou regional domina, e difunde o patrimônio do saber humano.” (RIBEIRO, 1978, pg. 175)

Um primeiro obstáculo que se interporia a essa proposta é o aumento dos custos operacionais que ela implica, ainda que seja implementada em escalas modestas, com expansões progressivas. No entanto, parece-nos que risco maior se apresenta na manutenção dos atuais padrões, pois inertes em um ambiente onde gigantes se movimentam, muitas dessas instituições correm o risco de simplesmente serem extintas.

Ainda que se considere as inúmeras dificuldades que tal movimento pode enfrentar, a começar pela falta de interesse imediato dos controladores das faculdades, é razoável supor que, ao menos para uma fração das IES isoladas, a estratégia de adotar uma articulação virtuosa do binômio ensino e pesquisa nas graduações pode oferecer ganhos que se projetam para muito além do enfrentamento da ameaça representada pela ação dos conglomerados da educação superior com fins exclusivamente lucrativos. Tais ganhos se referem à possibilidade de oferecer formação de nível mais elevado, hoje privilégio das universidades públicas, e de umas poucas instituições privadas que oferecem cursos de formação para uma elite de alunos com alto poder aquisitivo, notadamente nas áreas de administração e direito.

Ademais, se bem articuladas as capacitações entre o ensino e a pesquisa em sentido amplo, isto é, cobrindo o escopo que vai da dimensão teórica à aplicação prática, as faculdades permitiriam não apenas a formação de profissionais mais capacitados à intervenção em problemas sociais de maior emergência, como também a progressão no sentido das pós-graduações *stricto sensu*, as quais, se bem articuladas às graduações, permitiriam que uma mesma faculdade, ainda que com poucos ou um único curso de graduação, apresentasse aos seus alunos o percurso completo da formação profissional, bem como contasse com um quadro docente de qualificação elevada.

A trajetória aqui proposta certamente terá mais chances de êxito em grandes centros e em faculdades de alguma tradição. No entanto, ainda que se considere esse fato, é lícito supor que algumas experiências exitosas no sentido que propomos tenham um caráter exemplar, indutor, considerável.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Rankings, Vikings, Master & Colleges: dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização. In: VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi (orgs.). *Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira*. Brasília: Verbená Editora, 2012. p. 218-243.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Carta Capital <http://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionarios-em-troca-de-ma-qualidade-na-educacao-7396.html> –*PROUNI criou milionários em troca da má qualidade da educação*. 19/12/2014 –

AZEVEDO, Fernando de. *A educação pública em São Paulo – problemas e discussões*. (Inquérito para o Estado de São Paulo em 1926). São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração brasileira e a ideia de universidade*. Apresentação de Antonio Paim. São Paulo: Convívio: EDUSP, 1986.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Decreto n.19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial*, 15 abr. 1931, p. 5800.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *A universidade da comunhão paulista (o projeto de criação da Universidade de São Paulo)*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

CENSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013: RESUMO TÉCNICO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. In http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf, consultado em 23/06/2016.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014. file:///F:/CENSOS%20EDUCACIONAIS/Censo%20de%20Educacao%20Superior%202014.pdf, consultado em 10/06/2016.

FELICIANO, SAMUEL. IN PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS- RECEITA FEDERAL. prouni instituições fins lucrativos – <http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/eventos/iii-workshop-internacional-sobre-gastos-tributarios-tax-expenditures/m-educacao-samuel-feliciano.ppt/view>

FOLHA DE SÃO PAULO, 22/06/2016, Caderno A, pg. 24: “Líder acirra disputa no ensino superior”.

HUMBOLDT, Wilhelm Von; CASPER, Gehard. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. ("In: CASPER, Gehard).

LUQUE, Carlos Antonio. Alguns desafios para o financiamento das universidades públicas estaduais do estado de São Paulo. *REVISTA USP*, São Paulo: n. 105, pg. 9-18 – abril/maio/junho 2015. <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/106670/105284>., consultado em 22/06/2016.

MAFRA, Jason F.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, Eduardo. *Universidade Popular – teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. Tradução de Sergio Magalhães Santeiro, Revisão técnica de César Guimarães.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 188-204, 2006.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REVISTA FAPESP, no. 242, abril 2016. Entrevista de Eunice Ribeiro Durham, p. 26.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RUF-Ranking Universitário da Folha de São Paulo, <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/>consultado em 28/05/2016.

SANTOS, J.E.O. *Transformações na educação superior brasileira – presença e participação dos centros universitários (1997-2006)*. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), 2007.

SANTOS, Eduardo; TAVARES, Manuel. Desafios históricos da inclusão: características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(X). 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24>

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Legislativo, São Paulo, 10 maio 1934. p. 1. Disponível em: <<http://www.usp.br/leginf/criacao/decreto6283.htm>>. Acesso em: 12/03/2013.

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Educação superior. *SEMESP procura projetos inovadores em IES*. In <http://www.semesp.org.br/site/inovacao/>, consultado em 29/06/2016.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA. *Conheça 10 motivos para fazer Anhanguera*. In <http://www.vestibulares.br/localidades>

RANKINGS UNIVERSITÁRIOS: ENTRE A REGULAÇÃO DO MERCADO E A DIFUSÃO DE MODELOS ORGANIZACIONAIS – O CASO BRASILEIRO

EDUARDO SANTOS*

ANTÔNIO TEODORO**

REINALDO DA COSTA JÚNIOR***

Introdução

Os sistemas de educação superior passaram por intensa transformação e experimentaram, sobretudo na segunda metade do século XX, extraordinária expansão. Sobre este aspecto, há dados contundentes a demonstrar a velocidade e o volume alcançados: “O número de estudantes matriculados em todo o mundo multiplicou-se por mais de seis vezes, de 1960 a 1995, passando de 13 milhões em 1960 para 82 milhões, em 1995, chegando, em 2007, a 150 milhões de estudantes a nível mundial.” (GARCÍA GUADILLA, 2013, p. 23 – tradução dos autores) O mesmo processo, com o mesmo vigor, se deu na América Latina – e, nela, impactando o Brasil –, que desde a segunda metade do século passado apresentou significativo incremento, tanto em número de instituições quanto na quantidade de estudantes: “(...) el número de instituciones universitarias pasó de 75 en 1950 a más de 3.000 actualmente [...] El número de estudiantes pasó de 276.000 en 1950 a casi 15 millones en la actualidad; es decir, que la matrícula se multiplicó por 55 veces.” (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2010)

* Sociólogo. Professor-pesquisador do PPGE-Uninove. Responsável acadêmico do Projeto “Universidade Popular no Brasil” (Capes-Obeduc) e Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Superior (Grupes) do PPGE-Uninove.

** Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED). Professor Visitante da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Superior (Grupes), na mesma Instituição.

*** Historiador. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), São Paulo, na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais. Pesquisador-bolsista do Projeto “Universidade Popular no Brasil” (Capes-Obeduc) e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Educação Superior (Grupes), no mesmo Programa.

Uma das forças motrizes dessa mudança foi o entendimento crescente de que a investigação científica, a aplicação tecnológica e a qualificação das populações são fatores determinantes na geração de riqueza, da qual dependem, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência cada vez mais globalizada tem exigido um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica mais breve em quase todas as áreas da produção e da sociedade. Levantamentos sobre produção científica indicam que, hoje, na dinâmica das necessidades de circulação do capital, o ativo de conhecimento disponível dobra em curtíssimo espaço de tempo:

De acordo com dados fornecidos por James Appleberry, citados por José Joaquín Brunner, o conhecimento com base disciplinar registrado internacionalmente levou 1.750 anos para duplicar pela primeira vez, contando a partir do princípio da era cristã; depois disso a cada 150 anos e, por fim, a cada 50 anos. Atualmente, ele é multiplicado por dois a cada cinco anos, e projeta-se que, em 2020, duplicará a cada 73 dias. (BERNHEIM; CHAUÍ, 2003, p. 8)

A formação superior adquiriu uma crescente importância na promoção de mudanças, na resolução de problemas sociais e econômicos e na formação de cidadãos e profissionais contemporâneos de seu próprio tempo, passando a integrar o conjunto de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos. Generaliza-se a convicção de que o *progresso* requer o aumento dos níveis de escolaridade das populações e que as necessidades do desenvolvimento exigem flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas de uma rápida inserção em sistemas produtivos em constante mudança e em permanente competição. (SANTIAGO; TREMBLAY; BASRI; ARNAL, 2008)

Nas últimas três décadas, o discurso dominante na educação superior tornou-se uma forma de legitimação de uma nova ordem relacional, sustentada no mercado, nos setores privados e de produção, na competitividade econômica e na gestão centrada no cliente (eventualmente, usuário), inscrevendo-se esse novo paradigma de empresarialização

da educação no movimento que valoriza as dimensões mensuráveis e comparativas, bem como da avaliação e prestação de contas (*accountability*) permanentes. Trata-se, nos termos de Lima (2007), de uma educação *contábil*¹, que se manifesta por uma obsessão pela eficácia, pela eficiência, pelo sistemático recurso a metáforas do mundo da produção e pelo discurso onipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados e do rigor.

Em muitos países, em especial naqueles que ocupam o centro dinâmico do sistema de acumulação, assistiu-se a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-se dos modos de gestão empresarial. Como consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes, de gestores públicos) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de *stakeholders*, por definição exteriores à universidade. Os reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*Chief Executif Officer*) das empresas e a atuar segundo idênticos padrões de eficácia e eficiência. Mesmo quando essas mudanças não se realizaram, assistiu-se à entrada progressiva de novas formas de gestão, assentes, sobretudo, na contratualização e terceirização de serviços.

A mais significativa mudança material que sustenta o neoliberalismo no século XXI é o aumento do peso relativo do *conhecimento* como capital (OLSEN; PETERS, 2005; BERNHEIM; CHAUI, 2003). Nesse ambiente, o papel da educação superior na competição e concorrência económicas assumiu importância ainda maior, tornando estratégicos os estudos de economia do conhecimento, muitos deles puramente econométricos. As universidades são apresentadas como as principais impulsionadoras do crescimento da economia, pelo que são incentivadas a desenvolver estreitos laços com a indústria e os negócios, a partir de um conjunto diversificado de parcerias. O reconhecimento dessa importância económica da educação superior pelos centros avançados da acumulação tem conduzido à multiplicação de iniciativas destinadas a adaptar o ensino

1 Embora não seja objeto deste texto, vale a pena salientar que o desdobramento de uma educação contábil, no plano das práticas de ensino, é a educação bancária como formulada por Paulo Freire, com os prejuízos políticos e cognitivos que os pesquisadores brasileiros em educação há muito destacam.

à promoção de competências empresariais e ao desenvolvimento de medidas performativas com esse objetivo explícito, com reverberações nos países econômica e tecnologicamente dependentes.

Conjugadas as duas ponderações dos parágrafos anteriores, a saber: a origem geográfica das recomendações de políticas, sistemas e procedimentos de gestão dos sistemas terciários de educação e a orientação curricular desses sistemas para o desenvolvimento das competências que suportam a inovação corporativa, temos o receituário político-pedagógico e gestionário que se consolida no modelo, que se pretende universal, das *world class universities*. Obviamente, tal situação não representa coincidência ou fatalidade histórica: ela constitui a construção (e difusão) de um discurso político-ideológico comprometido com a adequação dos sistemas de educação superior de todo o mundo aos requisitos do modo de produção, vale dizer, dos mercados. Nesse contexto, a aplicação de indicadores de acompanhamento dos resultados e da qualidade da educação em nível superior passa a ter crescente importância, como o demonstram as iniciativas de criação e publicização de *rankings* mundiais, cujo papel explícito é o de produzir modelos institucionais que vetorizem a organização e a missão das políticas, dos sistemas e das instituições nacionais de educação superior.

Neste texto, ainda de caráter exploratório e introdutório, apresentamos e caracterizamos dois dos mais conhecidos *rankings* universitários produzidos em nível mundial – o Academic Ranking of World Universities (ARWU), do Instituto de Educação Superior da Jiao Tong University of Shanghai, e o desenvolvido pelo jornal britânico *Times*, *Times Higher Education World Universities Rankings* (THE) –, e o Ranking Universitário Folha (RUF), realizado pelo jornal *Folha de S. Paulo* e que tem como foco as universidades brasileiras. Nesse passo, ao lado da identificação dos critérios que orientam tais *rankings*, propomos elementos para sua avaliação crítica.

A hipótese defendida no presente trabalho é a de que os *rankings* desempenham um duplo papel: (i) o de *regulação do mercado*, tanto a montante, na procura estudantil, quanto a jusante, nas indicações que dão para a contratação, pelas empresas, dos egressos formados nas universidades, e (ii) o de *difusão de modelos organizacionais*, em que a

ligação entre ensino, pesquisa e aplicação tecnológica assume centralidade. As implicações dessa hipótese são múltiplas, necessitando de um amplo trabalho empírico posterior.

Academic Ranking of World Universities (ARWU)

Esse *ranking* vem a público, pela primeira vez, em junho de 2003, por iniciativa do *Center for World-Class Universities* (CWCU) da Escola Superior de Educação (ex-Instituto de Educação Superior) da Universidade de Jiao Tong, de Xangai, na China. Publicado anualmente desde essa data, apresenta as 500 melhores universidades a partir de dados já disponibilizados internacionalmente, não recorrendo a uma avaliação por pares vazada em sondagens especificamente realizadas para esse fim.

O ARWU utiliza seis indicadores, que por sua vez estão reunidos sob quatro domínios, conforme disposto no Quadro 1. Para avaliar a *qualidade da educação*, considera o número de diplomados de uma instituição que recebeu um prêmio Nobel ou uma Medalha Fields (para as matemáticas). A *qualidade do corpo docente* é avaliada por dois indicadores: o primeiro, o número de prêmios Nobel ou medalhas Field; o segundo, o número de pesquisadores que fazem parte de uma lista de investigadores mais citados em 21 domínios científicos, conforme compilação realizada pela empresa de bibliometria Thomson Reuters, que produz o *Web of Science* (WoS). A *produção científica* também é medida por dois indicadores: número de artigos publicados nos últimos cinco anos pelos professores e pesquisadores da universidade nas revistas *Nature* e *Science*; número total de artigos publicados em revistas indexadas na WoS, com uma ponderação particular nas ciências sociais. A *produtividade* da instituição é medida dividindo-se os cinco indicadores antes referenciados pelo número de professores e pesquisadores da universidade.

Para cada um dos indicadores atribui-se à instituição que obteve o total mais elevado o índice 100, sendo todas as outras classificadas de 0 a 100, segundo o seu total respectivo. Depois, é feita uma agregação para o conjunto dos indicadores, com uma normalização a 100 para a universidade que obteve o total mais elevado e uma classificação de 0

a 100 para todas as outras, em função dos seus respectivos resultados agregados. Os autores do *ranking* analisam mais de 1.200 universidades, embora só apresentem as 500 primeiras. As 100 primeiras universidades são objeto de uma classificação ordinal e as restantes agrupadas em conjuntos de 50 até o lugar 200, e em conjuntos de 100 para as restantes².

Criterio	Indicador	Código	Valor
Calidad de la Docencia	Antiguos alumnos de una institución con premios Nobel y medallas Fields	Alumni	10%
Calidad del Profesorado	Profesores de una institución que han obtenido premios Nobel y medallas Fields	Award	20%
	Investigadores con alto índice de citación en diversas materias	HiCi	20%
Producción Investigadora	Artículos publicados en Nature y Science	N&S*	20%
	Artículos indexados en Science Citation Index – Expanded y Social Science Citation Index	PUB	20%
Rendimiento per Cápita	Rendimiento académico per cápita de una institución	PCP	10%

* Para instituciones especializadas en Humanidades y Ciencias Sociales, no se considera el criterio N&S y el valor se redistribuye entre los demás indicadores de forma proporcional.

Quadro 1: Academic Ranking of World Universities: Criterios, Indicadores y sus Valores (2014)

Fonte: <http://www.shanghairanking.com/es/ARWU-Methodology-2014.html>

O *ranking* foi inicialmente criado com o objetivo de situar as universidades chinesas no mundo das grandes universidades, e cedo se tornou o mais citado e influente para classificar as designadas *world-class universities*. Todavia, não deixa de ser objeto de grandes e fundamentadas críticas. A primeira é que praticamente todos os indicadores se referem a apenas uma única das missões das universidades, a pesquisa. Mesmo quando se reportam à qualidade da educação e do corpo docente, os resultados publicizados das atividades de investigação (publicações) constituem o único aspecto considerado. Pensar que o número de prêmios Nobel ou de medalhas Fields possa ser um indicador de qualidade do ensino de uma universidade é seguramente uma ficção. Existem no mundo cerca de 20.000 universidades, pelo que a probabilidade de uma ter um diplomado

2 Informações retiradas de <http://www.shanghairanking.com/>. Consultado em 16/06/2015.

que tenha ganhado um desses prêmios é extremamente limitada. É o caso de se perguntar o que isso tem a ver com a qualidade do ensino ministrado, sabendo-se que a atribuição do Nobel ou do Fields se faz, em geral, a cientistas com idade bastante avançada. Além disso, tal prática implica que esse critério manterá seu peso relativo nos resultados finais de rankings futuros, isto é, trata-se de uma pontuação válida de antemão e com repercussão para além do período de coleta.

O segundo e terceiro indicadores desvalorizam as universidades com uma forte componente em ciências sociais e humanas e favorecem as do universo cultural-profissional anglo-estadunidense. Isso porque as revistas presentes no WoS, da empresa norte-americana Thomas Reuters, são quase exclusivamente de língua inglesa, sabendo-se que, nas ciências sociais e humanas, a publicação na língua nacional, bem como a presença de outras línguas de expressão transnacional (espanhol, francês, português, alemão), é uma prática consagrada. Acresce que o terceiro indicador – publicação nas revistas *Nature* e *Science* – exclui quase por completo as ciências sociais e humanas, ademais de quaisquer outras revistas dessas áreas, constituindo uma espécie de reserva de mercado das áreas de saúde e das chamadas “duras”. Serve, ainda, como exemplo de injustificada proteção às editoras que controlam esse setor – aliás, transformado em mercado bastante lucrativo –, por referendar e praticar o monopólio de difusão do conhecimento produzido a partir da chancela científica do respectivo campo de saber. Por último, os indicadores referentes à produtividade podem ser sujeitos à mesma crítica, na medida em que favorecem as universidades de raiz anglo-estadunidense e desvalorizam as ciências sociais e humanas³.

Adiante-se, de passagem, que valeria um capítulo à parte, mas que não cabe na proposta deste texto, uma reflexão crítica acerca da produção editorial científica mundial, que padece da mesma condição de refém da língua e da cultura anglo-saxãs e atua na direção de reproduzir a geopolítica do conhecimento segundo tais perspectivas⁴.

3 Nesta síntese, seguimos de perto o apresentado em Lacroix e Maheu (2015, p. 32-35).

4 Esse movimento a que nos referimos pode ser aquilatado nas páginas eletrônicas que difundem críticas e buscam fomentar resistências à hegemonia editorial que se consagra na produção científica e tecnológica. A esse respeito, consultem-se: <http://www.univendebat.eu/manifesto-for-universities-to-stand-up-for-their-missions/>; <http://gowers.files.wordpress.com/2012/02/elsevierstatementfinal.pdf>; <http://slow-science-org/>; <http://www.chaplain.fr/Charte-de-l-excellence.html>.

Times Higher Education World University Rankings (THE)

O THE foi publicado pela primeira vez em 2004, um ano após o ARWU, no suplemento *Times Higher Education*. A sua elaboração esteve a cargo, até 2009, de uma empresa de consultoria, Quacquarelli Symonds (QS), assentada em seis indicadores⁵. Depois dessa data, a elaboração do ranking THE ficou a cargo da empresa norte-americana Thomas Reuters, que estabeleceu uma nova metodologia baseada em 5 categorias e reunindo 13 indicadores, com diferentes pesos, que pretendem representar o que é designado por núcleo central (*core*) das missões da universidade: ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e reconhecimento internacional. O Quadro 2 sintetiza esse conjunto de indicadores.

Overall indicator	Individual indicator	Percentage weighting
Industry Income – innovation	Research income from industry (per academic staff)	2.5%
International diversity	Ratio of international to domestic staff	3%
	Ratio of international to domestic students	2%
Teaching – the learning environment	Reputational survey (teaching)	15%
	PhDs awards per academic	6%
	Undergraduate admitted per academic	4.5%
	Income per academic	2.25%
	PhDs/undergraduate degrees awarded	2.25%
Research – volume, income and reputation	Reputational survey (research)	19.5%
	Research income (scaled)	5.25%
	Papers per research and academic staff	4.5%
	Public research income/ total research income	0.75%
Citations – research influence	Citation impact (normalized average citation per paper)	32.5%

Quadro 2: Indicadores utilizados pelo Times Higher Education World University Rankings (2010-2015)

Fonte: Wikipedia, Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Times_Higher_Education_World_University_Rankings#Criteria_and_weighting

⁵ A Quacquarelli Symonds passou a apresentar o seu próprio ranking, QS World University Ranking, assente nestes seis indicadores: (i) reputação académica; (ii) reputação junto dos empregadores; (iii) ratio estudante por faculdade; (iv) citações por faculdade; (v) internacionalização do corpo docente e de pesquisa; e (vi) percentagem de estudantes estrangeiros por faculdade. (Informação acessível em <http://www.qs.com/qs-world-university-rankings.html>, consultada em 27/09/2015)

Em novembro de 2014, a *Times Higher Education* (THE) anunciou uma nova reforma na metodologia, cortando a ligação com a Thomson Reuters. A principal mudança verificou-se na coleta de dados, previamente realizada pela Thomas Reuters. Agora, a THE assumiu diretamente essa responsabilidade, constituindo uma equipe que, em parceria com universidades (não especificadas), procura construir o mais vasto e compreensivo banco de dados de universidades no mundo, incluindo informações sobre recursos, corpo docente, pesquisa, perfil dos estudantes por instituição e área científica, coletando informações de centenas de instituições universitárias em todas as regiões do planeta.

No plano da produção científica (e respectivo impacto), a coleta passou a ser assumida pela empresa europeia Elsevier, por meio do seu banco de dados Scopus. Os dados também têm servido para alimentar *rankings* suplementares como o *THE Asia University Rankings* e o *THE BRICS & Emerging Economies Rankings*.

Ranking Universitário Folha (RUF)

Num cenário de *rankings* focados nas performances de universidades globais, as *world class universities*, com propósitos e estruturas institucionais voltadas à atração de estudantes em nível também global e sob fortes compromissos com as demandas mercadológicas (BERNHEIM; CHAUI, 2003), no território brasileiro surgiu um *ranking* especificamente devotado às universidades brasileiras: o Ranking Universitário Folha (RUF). Apresentado pela primeira vez em 2012, o RUF é produto da iniciativa de um importante grupo de comunicação do estado de São Paulo, com influência, visibilidade e repercussão nacionais. Publicado anualmente desde essa data, em 2015 passou a integrar dois produtos principais: o *ranking* das 192 universidades brasileiras (públicas e privadas, incluindo, nestas, as confessionais, as comunitárias, as sem fins lucrativos e as particulares senso estrito) e os *rankings* dos 40 cursos de graduação com mais ingressantes.

O RUF é construído a partir de cinco indicadores gerais, cada qual com seus respectivos pesos: qualidade do ensino (32%), qualidade da

pesquisa (42%), avaliação do mercado (18%), inovação (4%) e internacionalização (4%). O Quadro 3 sistematiza essas informações e apresenta os indicadores individuais em que se desdobra cada um dos cinco indicadores gerais.

O *ranking* dos cursos de graduação faz-se a partir de dois critérios gerais: a qualidade do ensino (64%) e a avaliação pelo mercado (36%), utilizando os mesmo indicadores individuais do *ranking* de universidades. O indicador geral *qualidade do ensino* é composto por um somatório de indicadores: proporção de professores mestres e doutores, nota no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), dedicação integral ou parcial de docentes e de uma pesquisa de opinião, via Datafolha⁶, com os 726 consultores do Ministério da Educação (MEC), para analisar a qualidade dos cursos. Note-se que os mencionados indicadores são extraídos dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), organismo vinculado ao próprio MEC, e compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com largo uso no processo de autorização, credenciamento e credenciamento de instituições superiores. Constituem, portanto, uma base de dados das avaliações oficiais, que se vêm reforçadas. De todo modo, expressam alguns consensos sobre os elementos que permitem medir qualidade, papel e relevância das instituições de educação superior quanto à função ensino e se dirigem, mais diretamente, ao âmbito nacional.

O indicador geral *avaliação pelo mercado* se configura a partir de outra pesquisa de opinião, também de responsabilidade do Datafolha, com 2.222 responsáveis pela contratação de profissionais para o mercado de trabalho. É com a soma desses dois indicadores gerais que se obtém a hierarquização dos cursos universitários, com a especificidade de que o universo da avaliação oficial extrapola o do *ranking* especificamente das universidades, dado o fato de a oferta de cursos de graduação ser realizada por uma diversidade de organizações acadêmicas (centros

⁶ Datafolha é um órgão de pesquisa vinculado à empresa de comunicação Grupo Folha, proprietária, entre outras marcas, do jornal Folha de São Paulo, do provedor de internet UOL e da Editora Publifolha.

Indicador geral	Indicadores individuais	Porcentagem
Qualidade do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Professores com Mestrado e Doutorado: Percentual de professores com mestrado e doutorado; • Professores com dedicação integral e parcial: Percentual de docentes que trabalham em regime de dedicação integral e parcial • Nota do ENADE: Nota geral da universidade no ENADE. • Avaliadores do MEC: Pesquisa de opinião do Datafolha com 611 professores avaliadores do MEC. 	32 pontos
Qualidade da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Total de publicações: Número de pesquisas científicas publicadas pela universidade em 2010 e 2011 nos periódicos indexados do Web of Science; • Total de citações: Mede a relevância de trabalhos científicos produzidos na universidade em 2010 e 2011 com base no número de trabalhos que receberam citações em 2012; • Citações por artigo: Número de citações feitas em 2012 a cada artigo publicado em 2010 e 2011; • Publicações por docente: Proporção entre o número de artigos científicos publicados pela instituição em 2010 e 2011 e o número de professores da universidade; • Citações por docente: Relação entre o número de citações recebidas em 2012 e o de professores da universidade; • Publicações em revistas nacionais: Número de artigos científicos publicados nas revistas brasileiras da base "Scielo"; • Recursos captados: Contabiliza o volume de recursos financeiros obtidos em agências de fomento à ciência tanto estaduais (como a Fapesp) quanto federais (como o Cnpq); • Bolsistas CNPq: Percentual de professores da universidade que são considerados especialmente produtivos pelo CNPq (professores que recebem a chamada bolsa produtividade da agência de fomento). 	42 pontos
Avaliação do mercado	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa Datafolha com 1.970 responsáveis pela contratação de profissionais no mercado (empresas, consultórios médicos, academias, hospitais, firmas de construção civil etc), entre março e julho de 2014. Os entrevistados listam três instituições cujos alunos teriam preferência numa eventual contratação. 	18 pontos
Inovação	<ul style="list-style-type: none"> • Leva em conta o número de pedidos de patentes (direito de exclusividade para explorar comercialmente novas ideias) pela universidade ao Inpi (Instituto Nacional da Propriedade Industrial), de 2003 a 2012. 	4 pontos
Internacionalização	<ul style="list-style-type: none"> • Citações internacionais por docente: Considera a quantidade de citações de trabalhos da universidade feitas em artigos de grupos de pesquisa internacionais em relação ao número de docentes da mesma instituição, em 2012. • Proporção de publicações em coautoria internacional: Considera o percentual de publicações feitas em parceria com pesquisadores estrangeiros em relação ao total de publicações da instituição, entre 2010 e 2011. 	4 pontos

Quadro 3: Indicadores utilizados pelo Ranking Universitário Folha (RUF) (2012-2015)

Fonte: <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdeuniversidades/> <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdeuniversidades/subindicadores/>

universitários e faculdades, que não possuem o estatuto de universidade⁷) que não são contempladas na avaliação principal do RUF.

Interpretando os *rankings* à luz da realidade brasileira

Escrutinados os critérios que organizam os *rankings* globais, evidencia-se que eles tomam como modelo institucional as chamadas *world class universities*, geralmente definidas como universidades de pesquisa. Nessa direção, a perspectiva adotada é de tornar-se centro de atração de estudantes de outros países e *locus* de formação de recursos intelectuais para “consumo” em mercados globais, além de se referenciar, mais contundentemente, nas atividades e resultados da pesquisa institucional.

Tendo em vista os dois *rankings* produzidos extranacionalmente – e para fins de regulação transnacional (TEODORO, 2011) –, é possível verificar que o THE, comparado ao ARWU, se fundamenta em dados, fontes e atividades acadêmicas mais amplas, obtendo como resultado final indicadores que ensejam uma classificação mais matizada e de escopo mais abrangente. Tomem-se como exemplos os indicadores referentes à aplicação de conhecimento novo nas empresas sob a rubrica inovação, que é uma forma de mensurar e qualificar as relações entre o mundo produtivo e a produção científica universitária; veja-se também a contabilização de dados relativos à missão ensino, desprezado no *ranking* chinês, bem como a expansão de *loci* de publicação dessa produção, medindo-se tanto sua qualidade (reputação) quanto sua quantidade; atente-se ainda para a identificação do impacto da pesquisa universitária (*research influence*) por meio da quantidade de citações de trabalhos científicos em publicações acadêmicas especializadas, para além das consagradas *Nature* e *Science*; por fim, ressalte-se a incorporação, na dimensão do ensino, das variáveis *ambiente de aprendizagem* e *composição discente*, para este último fim computando-se a diversidade

7 Na lei brasileira, o sistema de ensino superior se estrutura a partir de categorias administrativas, públicas ou privadas – nestas, confessionais, comunitárias, filantrópicas e particulares senso estrito – e de organizações acadêmicas: universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. As distinções fundamentais entre as organizações acadêmicas é a presença/financiamento de pesquisa institucionalizada e o grau de autonomia para abertura/fechamento de cursos e vagas.

nacional dos estudantes, o que também indica a busca de uma medida de internacionalização, especialmente por sua atratividade a estudantes de outras partes do mundo.

Embora considere dados mais abrangentes, o que já o torna, na comparação aqui empreendida, mais relevante para a qualificação de diversos aspectos da missão institucional universitária, o THE ainda padece, tal qual o ARWU, de uma excessiva referenciação endógena. Isto é, propõe relevância estatística – e, por extensão, científica – à circulação de ideias e conhecimentos no âmbito da própria comunidade acadêmica, bastando verificar o pequeno peso atribuído aos indicadores de impacto extramuros, por exemplo, na indústria, que contam apenas 2,5% no ranking da Times, e está totalmente ausente do ranking ARWU.

E ainda mais: ambos os rankings sequer mencionam eventuais orientações e respectivos impactos da produção/intercâmbio de conhecimentos no desenvolvimento de políticas e tecnologias sociais na vida das comunidades e populações. Caberia perguntar se não há produção satisfatória (ou, simplesmente, se não há difusão) de conhecimento para o desenvolvimento de tecnologias aplicadas aos problemas sociais ou se os problemas extrauniversidade não têm importância e/ou não se coadunam com as missões precípua de uma agência produtora de conhecimento. Do mesmo modo, poder-se-ia inquirir o desprestígio a que parece estar relegada a função ensino, já que as medidas classificatórias não contemplam atividades vinculadas aos resultados da docência na formação profissional e, muito menos, na integração cidadã – em outras palavras, na forma de uma pergunta: não contribui a formação universitária para a coesão social e o desenvolvimento econômico e social?

O Ranking Universitário da Folha apresenta alguns diferenciais em relação aos *rankings* internacionais aqui apresentados, a exemplo da presença de critérios de avaliação que consideram as demandas de contratação dos mercados de trabalho e as especificidades e desempenhos dos cursos, não apenas das instituições. O primeiro aspecto decorre de critério classificatório utilizado pelo RUF que tem como foco o mercado de trabalho interno: antes, na procura pelas elites; depois, na indicação para o mercado de contratações de profissionais.

E se no *rankings* da *Times* esse critério contempla tão somente a renda da pesquisa universitária para a indústria e esta vale 2,5%, e no ARW sequer é item avaliado, no RUF toma-se em conta ampla pesquisa com recrutadores que representa 18 pontos do total, para as instituições, e um percentual de 36%, na classificação dos cursos. Com relação ao segundo aspecto, por propor uma classificação institucional das universidades nacionais e dos cursos ofertados, instituindo critérios que buscam avaliar a função ensino de modo mais completo. Percebe-se o grande peso dado às opiniões dos avaliadores do INEP/MEC nesse quesito, que são docentes-pesquisadores recrutados, majoritariamente, nas universidades federais e que cumprem funções avaliativas *ad hoc* para o Ministério, nos quadros do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁸.

Mesmo que a palavra de ordem da reconfiguração contemporânea da educação superior seja o modelo das *world class universities* e que tal modelo enfatize o quesito “internacionalização”, o RUF apresenta forte relação com a dimensão nacional, dado que tal quesito alcança um valor de apenas 4 pontos. Ademais, são consideradas a produção dos docentes-pesquisadores brasileiros, uninominal ou em co-autoria, em publicações e redes de pesquisa estrangeiras, sempre chamadas internacionais. Por outro lado, o item *qualidade da pesquisa* do RUF incorpora a publicação nos periódicos nacionais e pontua a condição de bolsistas dos pesquisadores que mantêm projetos de investigação apresentados e financiados, com regularidade, nas agências brasileiras de fomento à produção científica.

Deve-se considerar que, no aspecto da internacionalização, as instituições universitárias dos países centrais dão o tom, dado serem pólos

8 Leia-se, no próprio texto institucional do Inep/Mec, alguns critérios e medidas que se põem como relevantes para fins de avaliação institucional e que vão sendo abordados neste texto: “Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é realizada exclusivamente pela Capes.

(...)

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acessado em 15 de fev. 2016)

de atração de discentes e docentes ao redor do globo; de gerarem as melhores oportunidades profissionais, em especial nas atividades profissionais de pesquisa⁹; de comandarem as redes de pesquisa e as editorias científicas de praticamente todas as áreas do saber; por fim, pelo simples fato de definirem os critérios de classificação e, desseja forma, os de regulação, e de conduzirem a geopolítica do conhecimento, haja vista os *rankings* extranacionais aqui discutidos¹⁰.

Causa estranheza notar que o *ranking* brasileiro não leva na devida conta a avaliação dos programas *stricto sensu* (mestrados e doutorados), conduzida pela Capes, dado que é na esfera desses programas que se localiza, com mais vigor e organização, a pesquisa institucionalizada e que a eles se devota certo prestígio acadêmico em razão da produção científica regular, com linhas de pesquisa definidas e uma estrutura de pós-graduação de certo fôlego.

O RUF adota como modelo a universidade de pesquisa, bastando verificar os critérios utilizados que consideram as atividades que, na legislação e na tradição da universidade brasileira, são entendidas como indissociáveis: a pesquisa, o ensino e a extensão. E justamente por essa razão apresenta um quadro classificatório que só diz respeito às organizações acadêmicas que recebem a denominação universidade na classificação oficial; assim, desconsidera um conjunto mais amplo e diversificado de instituições superiores (diferentes missões e objetivos de formação, foco no ensino, ensino tecnológico) e que tem forte peso na composição do sistema de educação superior do país: “Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e 2 mil particulares. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%.” (INEP, 2014) As universidades de ensino,

9 Essa capacidade de atração profissional dos centros desenvolvidos do sistema de acumulação continua gerando, para os países em desenvolvimento e mesmo para os designados emergentes, o fenômeno denominado exportação de cérebros, o que alcança, inclusive, pesquisadores formados nas instituições brasileiras que vão trabalhar no exterior.

10 Se levantados os programas brasileiros que buscam a internacionalização da educação superior – o que significa, em larga medida, a busca de adequação à ordem jurídico-política hegemônica que sustenta as mudanças da economia contemporânea –, verifica-se a precedência de determinados cursos/campos do saber, quais sejam: engenharias, informática aplicada e áreas de administração, economia e negócios. E isso se realiza unilateralmente, na direção dos países do Sul aos países do Norte, tendo como destinos mais frequentes França e Inglaterra, na Europa, e Estados Unidos e Canadá, na América do Norte. Os *rankings* propostos externamente tendem a naturalizar esse movimento Sul-Norte como resultado da competição sistêmica.

como são chamadas, nomeadamente, as particulares senso estrito e algumas privadas¹¹, aparecem sempre mal classificadas, pois, para além de efetivamente entregarem um “produto” de qualidade duvidosa¹², os critérios e pesos do sistema de avaliação dizem respeito ao modelo universitário clássico, que foca suas avaliações, entre outros itens pertinentes à universidade de pesquisa, na mencionada indissociabilidade.

Ainda assim, para os fins classificatórios desse *ranking*, bem como para os realizados fora do país, não se consideram na devida conta as atividades desenvolvidas na área de extensão das universidades, justamente aquela que notoriamente realiza a aproximação entre ciência/conhecimento e sociedade, o que seria um passo importante para potencializar a geração de uma ciência pública (ROMÃO, 2013), por suposto vinculada mais diretamente às demandas populares e à democratização do conhecimento.

Além disso, e provavelmente mais importante que isso, é a questão da pertinência social e a resposta do sistema universitário nacional com projetos fora dos modelos hegemônicos de universidade consagrados no Brasil, que são, notadamente, de inspiração ocidental: o napoleônico, o humboldtiano, o anglo-saxão (do Cardeal Newman) e o estadunidense. Se, para o caso das universidades de pesquisa, inovação e internacionalização são fatores decisivos da qualidade acadêmica, quando se trata de instituições que têm compromissos com outras dimensões pedagógicas – ensino, atividades de extensão cultural e social etc. – e/ou outras pautas de natureza político-territoriais importam temáticas de desenvolvimento local, integração regional, vocações econômicas com arranjos educativos, entre tantos outros que têm o peso dos desafios e da política nacionais. É nesse sentido que, se trazidas ao palco dos rankings transnacionais as novas universidades federais brasileiras que adotam projetos contrahegemônicos¹³, ficará evidente que elas de modo

11 Dada a lei brasileira (revise-se a Nota 10), é importante relembrar as distinções pertinentes à categoria administrativa “privadas”, nas quais figuram confessionais como as pontifícias universidades católicas, instituições sem fins lucrativos, comunitárias e particulares senso estrito, estas também denominadas mercantis.

12 Extrapolando para o caso latino-americano, Fernández Lamarra (2010) lembra que tais instituições são pejorativamente nomeadas como “universidades patito”, ou “universidades garage”.

13 É o caso de um conjunto de universidades federais criadas ao longo do novo século, que têm sido estudadas em termos de suas matrizes institucionais e curriculares e de suas políticas de inclusão e avaliação pelo Observatório da Universidade Popular no Brasil (PPGE-Uninove, 2013-2016, Linha de Fomento Capes-Obeduc).

algum “cabem” neles, embora passem a obter alguma consideração para o sistema classificatório proposto pelo *ranking* do jornal Folha de São Paulo. E há que considerar que, tomada em consideração a trajetória histórica do sistema brasileiro de educação superior, isso representa um avanço para as políticas nacionais nesse campo.

Considerações finais

Entendemos que a reconfiguração de modelos institucionais de educação superior, no Brasil e em tantos outros espaços de economia dependente, bem como os fins e procedimentos de regulação que a conduzem, tem raízes históricas. Ela termina sempre por refletir, homologicamente (em origem e estrutura, portanto), a reordenação da geopolítica e da geoeconomia mundiais, que por sua vez produzem impactos tendentes a reproduzir as desigualdades que vigoram na geopolítica do conhecimento mundial. (LIMA; CONTEL, 2011)

Para a América Latina, podemos nos associar às ponderações críticas de Estermann (2008), que em seus estudos sobre cultura e filosofia andinas considera uma imposição cultural do Ocidente a diferenciação que se estabelece, nos circuitos universitários, entre o conhecimento ocidental, qualificado como filosofia e digno de crédito acadêmico por sua condição de produção típica da “modernidade” ocidental, e a atribuição tão-somente de saberes tradicionais (ou ingênuos ou simples) “concedida” à cultura andina. Esse o modo de reproduzir, no imaginário político e cultural dos povos e estados desse continente, uma diferenciação entre o Sul e o Norte que os posiciona, respectivamente, como lugares do arcaico e do moderno.

No Brasil, como em tantas partes do mundo que viveram/vivem a colonização e a dependência, esse processo vem sendo sistematicamente reposto ao longo dos diversos períodos históricos. Hoje, sob a capa da modernidade e a receita da internacionalização (que não é um mal em si, mas assim se põe se orientada unilateralmente pelas forças do

Para saber mais, sugerimos a leitura de *Universidade popular* – teorias, práticas e perspectivas (Liber Livros, 2013), cuja referência completa encontra-se ao final deste texto. Também nesta publicação há textos que se referem a essas novas instituições.

mercado e de suas representações políticas e se alienada das questões objetivas das maiorias), repercute na reorganização institucional e nas definições epistêmicas e pedagógicas das políticas públicas de educação superior. É assim que,

[...] nas décadas de 1960 e 70, sob o Estado do Bem-Estar e do fordismo, quando do apogeu das teorias do capital humano, a educação superior (universidade) era vista como investimento público de crucial importância para o desenvolvimento e criação de empregos. No Estado neoliberal e na globalização, porém, a educação superior (a universidade) passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país, entendido este como falta de competitividade internacional. (SGUISSARDI, 2009, p. 118)

Trazendo à consideração o caso brasileiro, arremata o mesmo autor: “As reformas da educação superior neste contexto, além guardarem nítidas semelhanças com as ocorridas na maioria dos países do Norte da América Latina, têm como pano de fundo as diretrizes da reforma administrativo-gerencial do Estado.” (op.cit., p. 132)

Nesse contexto ideopolítico que compõe a realidade da regulação do sistema nacional de educação superior brasileiro, é possível estabelecer concordância com a análise de investigadores estrangeiros em relação ao papel dos rankings: “*They [the rankings] changed the conversation about higher education and altered policy and public perceptions of the sector. This has helped reshape the higher education landscape.*” (HAZELKORN, p. 13). Efetivamente, a criação e divulgação desse tipo de instrumento classificatório tem orientado o estabelecimento de políticas voltadas, especialmente, à avaliação institucional, à atualização curricular das áreas de formação (em face das demandas de novos perfis profissionais) e às decisões tanto de instituições e organizações¹⁴ interessadas em educação

14 Para os conceitos de organização e instituição, adotamos a mesma distinção teórica defendida por Marilena Chauí (2003, p. 7), que ela mesma esclarece valer-se da conceptualização de inspiração frankfurtiana proposta por Michel Freitag (*Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996), a saber: “[...] a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado

(*stakeholders*) quanto de estudantes e suas famílias. E tal orientação se dá em chave internacional, o que tende a validá-la nacional e regionalmente (América Latina, entre outras regiões) como componente de uma sociedade interligada e cosmopolita vinculada ao conhecimento.

Ademais, refletem na consolidação de uma imagem positiva, no imaginário social, dos requisitos institucionais necessários a uma boa e adequada formação profissional de nível superior que implique satisfatório posicionamento nos mercados de trabalho contemporâneos, normalmente associados a constructos simbólicos de sucesso pessoal nesses mercados¹⁵. Estudantes e famílias orientam-se por tais sistemas de classificação para suas tomadas de decisão quanto às escolhas de percursos formativos ou carreiras.

A implicação dos *rankings* para as políticas educativas nacionais de educação superior está em propor um dado “científico” à regulação que confere ou denega prestígio às instituições ranqueadas, orientando as políticas institucionais e as escolhas pessoais a partir do modelo de sucesso profissional implícito no registro classificatório. Em pesquisa sobre universidades no âmbito dos países que compõem os BRIC (exceтуada a África do Sul, mas incluído o Brasil), coordenada por Martin Carnoy et al (2016, p. 23), os autores concluem que:

Taxas mais elevadas de retorno (privado e social) para o ensino superior produzem importantes efeitos sobre o sistema educacional e a desigualdade de renda. Taxas de retorno crescentes para níveis de escolaridade mais elevados significa que a aqueles que recebem educação superior são relativamente mais beneficiados pelo seu investimento do que se tivessem investido em níveis de escolaridade mais baixos.

A partir dessa esteira crítica, a primeira observação que cabe fazer a respeito dos *rankings* diz respeito aos critérios que os norteia. As fontes de dados que compõem os sistemas classificatórios aqui analisados obedecem a uma certa circularidade, constituindo um sistema endógeno de contrarreferenciação. Há, por exemplo, critérios que implicam buscar

bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.”

15 O debate sobre uma formação de natureza instrumental e técnica de recursos humanos para os mercados de trabalho se contrapõe às perspectivas de formação para os mundos do trabalho, o que será objeto de próximo texto, pelo fato de representarem uma resposta à instabilidade e desumanização inerentes ao modo de produção.

dados de publicação em bases de informação – que, em si, configuram outras modalidades de *rankings* – que se encontram dominadas por casas editoriais anglo-saxãs (“sistema editorial” Elsevier, revistas *Nature* e *Science*) e que fizeram, dessa atividade de difusão científica, um rentável mercado. O feito mercadológico dessa composição tem sido denunciado, às vezes de forma contundente:

Quem são os capitalistas mais implacáveis no mundo ocidental? – pergunta George Monbiot, escritor e jornalista inglês: Quem é responsável por práticas monopolistas que fazem Walmart parecer uma pequena loja de esquina e Rupert Murdoch um socialista? Há muitos candidatos, mas o meu voto não vai nem para os bancos, nem para as petrolíferas, nem para as companhias de seguros, mas – vejam bem – para as editoras acadêmicas. (MONBIOT, 2011)

Reagindo a essa situação já se levantaram vozes da própria academia e do mundo científico, assinando e divulgando documentos como o *Manifesto da Slow Science*, a *Carta da (Des)Excelência*, *Manifesto para Universidades que Cumprem Suas Missões*. O intelectual português António Nóvoa, em conferência europeia na cidade do Porto, em 2013, que posteriormente obteve difusão na forma de artigo, fez forte crítica ao que denominou os 4 conceitos tóxicos (ou ideologias) que constroem a universidade contemporânea e às quais caberiam reações de acadêmicos e instituições superiores de ensino e pesquisa que procuram desenvolver suas missões precípuas. São eles: excelência, empreendedorismo, empregabilidade e europeização.

A mesma crítica pode ser dirigida, na composição de critérios desses rankings, às premiações de mesmo “tempero” civilizacional (Nobel ou Fields¹⁶). Além de incutirem o monolinguismo inglês e o prestígio das carreiras vinculadas às áreas tecnológicas, sequer consideram premiações tão significativas (entendendo literalmente esse qualificativo) quanto, como é o caso do Prêmio Camões, para escritores de países luso-falantes. Mas se quisermos ficar na esfera exclusivamente dos prêmios a cientistas, aponte-se levantamento da revista brasileira de divulgação

¹⁶ Importa lembrar os fatores políticos que, no caso do Nobel, têm uma não desprezível influência na concessão dessa honraria: o ditador Adolf Hitler foi indicado e quase laureado; a Bush filho foi oferecido o Nobel da Paz se não decidisse pela invasão do Iraque; Einstein conquistou um Nobel por sua Teoria do Efeito Fotoelétrico, não pela da Relatividade.

científica SuperInteresante que recenseou a existência de mais de quase três centenas de prêmios internacionais que celebram realizações científicas nas mais diversas áreas do conhecimento, sem contar os prêmios nacionais de mesmo objetivo que, bem ou mal, refletem o esforço e o engenho de pesquisadores acadêmicos de instituições de educação superior localizadas em regiões as mais diversas do globo.

O *ranking* criado pelo jornal Folha de São Paulo, o RUF, avança para uma ampliação dos critérios e a incorporação de outros elementos em avaliação, tornando-o mais significativo e, quiçá, mais representativo para as demandas de profissionalização e desenvolvimento locais/nacionais, assim como para a interação regional, tema deveras importante para um país de dimensões continentais e desigualdades territoriais internas flagrantes. E ainda pelo fato de buscar um espaço qualificado para sua inserção no cenário internacional cada vez mais dependente da produção e circulação de conhecimento. É lícito afirmar que

A adoção descontextualizada de fontes de informação e respectivos indicadores fez com que não só o Brasil, mas a gama de países não anglo-saxões, ficasse à margem da ciência mainstream por longos anos, exigindo esforços grandiosos e vultosos investimentos oficiais na concepção de um sistema de pós-graduação proporcional, e mais recentemente, em equipamentos diversos de comunicação científica. (FAUSTO; MUGNAINI, 2013)

A implantação recente, a partir dos anos 2000, de instituições federais de educação superior de distinto modelo institucional e curricular (no sentido de se contraporem à lógica dominante da regulação e das *world class universities*)¹⁷ requisita, desde logo, a formulação de critérios de avaliação que capturem essa via de reconfiguração que, a nosso ver, se inscreve numa perspectiva contrahegemônica. Para capturar tendências de reconfiguração e apontar processos de reorientação do atual sistema de educação superior brasileiro há que construir *rankings* que se orientem pela contextualização política, econômica e cultural dos desafios postos pela realidade nacional, numa dialética de relacionamento claro e aberto com as transformações que se põem em nível global.

¹⁷ Volte-se à Nota 16.

Referências

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena. *Forum Occasional Paper Series*. Artigo produzido pelo Comitê Científico Regional para a América Latina e o Caribe do Fórum da UNESCO, Paris, dezembro de 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>

CARNOY, Martin et al. *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: triunfo dos BRIC?* Tradução: AMEC traduções. Brasília, DF: CAPES, 2016.

CHAUI, Marilena. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez. 2003, n. 24 (<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> – consultado em 10.12.2015)

ESTERMANN, Josef. *Si el Sur fuera el Norte: chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz y Quito: 2008

FAUSTO, Sibebe; MUGNAINI, Rogério. Os rankings como objeto dos estudos métricos da informação. *XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação* (ENANCIB 2013). GT 7: Produção e Comunicação da Informação em CT&I. Comunicação Oral. 2013

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Hacia la creación de un espacio comúnlatinoamericano de educación superior – su convergencia con el europeo. In: TEODORO, António (org.). *A educação superior no espaço ibero-americano – do elitismo à transnacionalização*. Lisboa, Portugal: Ediciones Universitárias Lusófonas, 2010.

GARCIA-GUADILLA, Carmen. *Cátedra Andrés Bello Educación Superior Comparada*. Foz do Iguaçu, PR: Instituto Mercosul de Estudos Avançados da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/IMEA-UNILA, 2013.

HAZELKORN, Ellen. Rankings and the Global Reputation Race. In: *New directions for higher education*, no. 168, Winter 2014 © 2014 Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) • DOI: 10.1002/he.20110

LACROIX, R.; MAHEU, L. *Les grandes universités de recherche. Institutions autonomes dans un environnement concurrentiel*. Montréal: Les Presses de l'Universités de Montréal / Editions ESKA, 2015.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. *Internacionalização da Educação Superior – nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011. ISSN: 978-85-7939-067-8

MAFRA, Jason F.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, Eduardo. (org.) *Universidade popular – teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.

MONBIOT, George. Academic publishers make Murdoch look like a socialist. *The Guardian*, 29 ago. 2011.

NÓVOA, António. Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, v. 28, n. 28, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI – desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009. ISBN: 978-85-249-1526-0.

TEODORO, Antonio. *A educação em tempos de globalização neoliberal – os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília, DF: Liber Livros, 2011.

Sítios eletrônicos

<https://www.coar-repositories.org/news-media/new-policy-from-elsevier-impedes-open-access-and-sharing/>

<http://www.univendebat.eu/manifesto-for-universities-to-stand-up-for-their-missions/>

<http://gowers.files.wordpress.com/2012/02/elsevierstatementfinal.pdf>

<http://slow-science-org/>

<http://www.chaplain.fr/Charte-de-l-excellence.html>

<http://www.sparc.arl.org>.

<https://www.coar-repositories.org/>

<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>.

AS UNIVERSIDADES COM FINS LUCRATIVOS NO BRASIL À LUZ DOS RANKINGS ACADÊMICOS E DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO MERCADO UNIVERSITÁRIO¹

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN*

CARLOS MARSHAL FRANÇA**

HENRIQUE DA SILVA LOURENÇO***

Introdução

Desde o final do século passado, acompanhamos o impressionante crescimento quantitativo de universidades privadas com fins lucrativos, caracterizadas pela oferta de produtos e serviços relacionados à educação superior. Organizadas e gerenciadas efetivamente como empresas, num cenário que institucionalizou um verdadeiro mercado universitário, essas organizações, que denominamos ‘Universidades Mercantis’ (CALDERÓN, 2000a, 2000b; 2003 e 2004), competem umas com as outras numa acirrada concorrência visando atrair, captar e manter clientes-consumidores, garantir seus lucros e sua saúde financeira e viabilizar o empreendimento educacional.

A adjetivação da universidade como mercantil, distante de qualquer percepção ideológica valorativa de cunho negativo em relação a este tipo de universidade, apresenta em seu cerne uma construção teórica de matizes weberianos, compreensivos, acenando para tipos ideais, uma vez que retrata o comportamento e o sentido revelado dos atores do

1 Artigo discutido na mesa redonda *Privatization and Inequality in Higher Education: The Case of Brazil*, durante a Conferência *Education in the Americas: Knowledges and Perspective*, promovida e realizada no Teachers College, Columbia University, Nova York, de 31 de maio a 1 de junho de 2016.

*Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Pós-doutorado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

**Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professor do Centro de Economia e Administração da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e membro do Grupo de Pesquisa “Gestão e Políticas Públicas em Educação”, cadastrado junto ao CNPq. conase@terra.com.br

***Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bacharel em Direito pela Universidade de Mogi das Cruzes e membro do Grupo de Pesquisa “Gestão e Políticas Públicas em Educação”, cadastrado junto ao CNPq. lourenco.hs@gmail.com

setor privado no cenário educacional em um período histórico determinado, durante seu surgimento, na metade da década de noventa².

Apesar das ácidas e ferrenhas críticas ao chamado processo de mercantilização e privatização da educação superior, ancoradas em teorias críticas dentro do paradigma do conflito, amplamente disseminadas na literatura acadêmica no campo das ciências da educação (CHAUI, 1995; DIAS SOBRINHO, 2005; SGUISSARDI, 2009; SILVA, SGUISSARDI, 1999), a Universidade Mercantil tornou-se um modelo universitário que, a nosso ver, apresenta uma série de potencialidades, das quais mencionamos cinco: a) sua capacidade de atender efetivamente a crescente demanda por educação superior, democratizando o acesso a grandes contingentes populacionais em cursos de nível superior; b) sua flexibilidade no desenho de produtos que atendam as demandas da sociedade, do mercado e do setor produtivo; c) sua rapidez no desenho de produtos e serviços, em consequência da própria concorrência existente no mercado educacional; d) sua permanente capacidade de inovação, renovação e atualização na prestação de serviços, envolvendo aspectos não somente gerenciais, mas também pedagógicos e tecnológicos; e e) sua capacidade de aprimorar processos formativos a partir de parcerias internacionais com instituições estrangeiras, bem como a capacidade de flexibilizar seus currículos para formar profissionais com competências mais próximas das exigidas pelo mercado internacional.

Resultado da necessidade do atendimento das múltiplas pressões, em torno dos serviços educacionais, no Brasil existe hoje um sistema de educação superior que “pode ser caracterizado como estratificado, porém, flexível”, no qual coexistem instituições com “missões específicas que vão sendo definidas no processo de amadurecimento institucional, padronizadas em estratos devido às obrigações legais” (CALDERÓN, FERREIRA, 2012, p. 570). A flexibilidade radica no “processo de mobilidade de um estrato a outro, de forma ascendente ou descendente, a partir da redefinição da missão das instituições”. A estratificação se visualiza na existência

2 Durante sua emergência, por exemplo, algumas de suas peças publicitárias revelavam apelos comerciais, fora do foco das especificidades do serviço público ofertado, não havendo diferença entre a venda de um curso em nível superior e a venda de uma camiseta ou calça jeans. Foi um período em que se constatou a passagem do Brasão ao Logotipo (ALMEIDA, 2001), das universidades tradicionais para as universidades como empresas comerciais.

de três tipos de instituições: universidades, centros universitários e faculdades (BRASIL, 2006). De acordo com a legislação as universidades são Instituições de Educação Superior (IES) pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). Os centros universitários são IES pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizadas pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, não sendo obrigadas, nem proibidas de realizarem atividades de pesquisa e extensão (BRASIL, 1997). Por sua vez, as chamadas Faculdades se caracterizam por oferecer um ou mais cursos em nível de graduação, em diversas modalidades, tradicional ou tecnológica (NEIVA; COLLAÇO, 2006). A essas características de cada um dos tipos de instituições existentes no Brasil, acrescenta-se também a autonomia que as Universidades e os Centros Universitários têm para criar cursos, mudar turnos de oferta dos mesmos, aumentar ou reduzir número de vagas, entre outras atribuições, que posteriormente passarão por um processo de reconhecimento por parte do Estado, enquanto as faculdades são totalmente dependentes de autorização estatal para o oferecimento de cursos de graduação.

A presença e a importância do setor privado no Brasil podem ser constatadas ao verificar que, conforme dados do Censo da educação superior de 2013 (BRASIL, 2015), das 2.391 instituições de educação superior existentes no Brasil (nas quais se encontram matriculados 7.305.977 alunos em cursos de graduação) 87,4% do total das IES são do setor privado, sendo o restante, 12,6%, do setor público. Do total de matrículas, 73,6% pertencem ao setor privado, e 26,4% ao setor público. Dentre os três tipos de instituições mencionadas, as universidades abrigam 53,4% dos alunos matriculados, seguidas pelas Faculdades com 29,2% e pelos centros universitários com 15,8%.

Apesar desses números impressionantes em torno da presença do setor privado no Brasil, as críticas advindas dos meios acadêmicos, principalmente ao setor privado com fins lucrativos, recaem sobre a qualidade duvidosa dessas IES, caracterizando-as como instituições preocupadas sobretudo com a obtenção de lucros, secundarizando-se a qualidade dos

serviços educativos. Essa percepção ou discurso se complementa com percepções por parte de diversos setores e atores da sociedade brasileira e do mercado.

A British Broadcasting Corporation (BBC) Brasil, entre outros meios de comunicação, tem gerado matérias jornalísticas que colocam em xeque a qualidade das instituições com fins lucrativos, destacando-se manchetes, tais como: “‘Geração do diploma’ lota faculdades, mas decepciona empresários.” (COSTA, 2013)

De acordo com essa matéria, “nunca tantos brasileiros chegaram às salas de aula das universidades, fizeram pós-graduação ou MBAs” (op. cit., p. 1. Entretanto, “não só as empresas reclamam da oferta e qualidade da mão-de-obra no país como os índices de produtividade do trabalhador custam a aumentar” (id.ib.). Para a autora da matéria, Ruth Costa, a decepção do mercado com a “geração do diploma” é confirmada por especialistas, organizações empresariais e consultores de recursos humanos.

Entre empresários, já são lugar-comum relatos de administradores recém-formados que não sabem escrever um relatório ou fazer um orçamento, arquitetos que não conseguem resolver equações simples ou estagiários que ignoram as regras básicas da linguagem ou têm dificuldades de se adaptar às regras de ambientes corporativos. (COSTA, 2013, p. 1)

A matéria em questão apresenta percepções de pesquisadores e profissionais do mercado. Por exemplo, para José Pastore, da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, “a explosão de escolas superiores não foi acompanhada pela melhoria da qualidade. A grande maioria das novas faculdades é ruim” (id.ib.). Na visão de Tristan McCowan, da Universidade de Londres, muitos cursos universitários nem poderiam ser classificados como tal, pois “muitos acabam sendo mais uma extensão do ensino básico e fundamental do que uma faculdade ou universidade propriamente ditas” (id.ib.). Para esse pesquisador, o problema desses cursos

é que trazem muito pouco para a sociedade: não aumentam a capacidade de inovação da economia, não impulsionam sua produtividade e acabam ajudando a perpetuar uma situação de desigualdade, já que continua a ser vedado à população de baixa renda o acesso a cursos de maior prestígio e qualidade. (id.ib.)

Completando este quadro de percepções, presentes na matéria jornalística citada, para Ana Lucia Lima, diretora-executiva do Instituto Paulo Montenegro (IPM), vinculado ao Ibope, a expansão do ensino superior no Brasil é um fato recente e tem levado aos bancos universitários jovens que não só tiveram um ensino básico de má qualidade como também viveram em um ambiente familiar que contribuiu pouco para sua aprendizagem. Para essa executiva, “muitas instituições de ensino superior privadas acabaram adotando exigências mais baixas para o ingresso e a aprovação em seus cursos”, e acabaram “criando uma escolaridade no papel que não corresponde ao nível real de escolaridade dos brasileiros.” (id.ib.)

A essas percepções de amplos setores da comunidade acadêmica e sinalizados pela imprensa no âmbito do mercado, soma-se a ameaça e os riscos para os sistemas nacionais de educação superior, apontados pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) durante a Conferência Mundial de Ensino Superior de 2009, realizada em Paris, a partir do surgimento daquilo que a própria UNESCO denomina de “fábrica de diplomas” (CALDERÓN, VARGAS, PEDRO, 2011), isto é, instituições que não possuem, em seus objetivos, interesses públicos, ou seja, IES voltadas somente à procura do lucro em detrimento da qualidade. Ressalte-se que no “Plano de trabalho para os Estados membros da Unesco”, resultante da Conferência supracitada, consta explicitamente a recomendação de “combater” as “fábricas de diplomas” nos âmbitos nacional e internacional, explicitando a necessidade de combater instituições que fornecem Educação Superior de forma “fraudulenta” e de “baixa qualidade”.

Diante do contexto traçado, este artigo pretende abordar evidências da qualidade do ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil a partir de dados empíricos revelados pelos rankings acadêmicos, com foco

nas universidades, instituições que realizam ensino, pesquisa e extensão e detêm 53,4% dos matriculas em nível de graduação. Para tanto, retomaremos os estudos realizados sobre a Universidade Mercantil (CALDERÓN, 2000a, 2000b, 2003, 2004); abordaremos o processo de expansão e fortalecimento desse modelo de universidade, com foco nas novas configurações do mercado universitário, que acenam para o processo de oligopolização da educação superior (CHAVES, 2010; GASPAR, FERNANDES, 2014; MARQUES, 2013); e analisaremos a performance das universidades nos diversos rankings existentes na educação superior (CALDERON, LOURENÇO, 2014; LOURENÇO, CALDERÓN, 2015; CALDERON, MATIAS, LOURENÇO, 2014), especificamente os três existentes no Brasil: Índice Geral de Cursos (IGC), do governo federal; Prêmio Melhores Universidades do Guia do Estudante (GE), promovido pela Editora Abril (LOURENÇO, 2014), e Ranking Universitário Folha (RUF), produzido pelo jornal Folha de São Paulo. (FRANÇA, 2015). Demonstraremos que embora esse tipo de universidade desempenhe papel de protagonista na ampliação do acesso à educação superior, focando-se em um nicho de mercado específico como é o ensino de massas, são instituições que de modo preponderante se caracterizam por oferecer produtos educacionais enquadrados, predominantemente, em padrões mínimos de qualidade exigidos pela lei, em um limite entre o mínimo satisfatório e o não satisfatório. Trata-se de uma realidade que leva a refletir sobre a necessidade governamental de ampliação do acesso à educação superior pública, sobre a importância de mecanismos de regulação que assegurem a qualidade dos serviços educacionais, bem como a pertinência das recomendações da UNESCO, em termos dos riscos aos sistemas educacionais representados pela expansão das chamadas fábricas de diplomas.

O fenômeno das universidades mercantis³

As críticas à presença do setor privado na educação superior se tornaram mais agudas desde a institucionalização do mercado universi-

³ Este subtítulo retoma, aprofunda e amplia análises realizadas nos estudos “Universidade Mercantil: uma nova universidade para uma sociedade em transformação” (CALDERÓN, 2000a) e “Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão” (2000b).

tário, na segunda metade da década dos noventa. No campo acadêmico, essas críticas advêm, particularmente, dos defensores de modelos universitários que entendem a educação essencialmente como bem público, não passível de comercialização.

Parte dessas críticas, a nosso ver, prende-se a valores culturais fortemente arraigados no Brasil, segundo os quais a educação é um direito social, a ser provido exclusivamente pelo Estado, com objetivos essencialmente públicos e não lucrativos, ancorado no modelo de Estado Social que emergiu no pós-guerra. Esse campo de tensão pode ser compreendido a partir de duas concepções de universidade prevalentes no Brasil, apontadas por Dias Sobrinho (2014): uma, denominada ‘universidade operacional’, e a outra, referida a uma concepção que respeita os princípios da educação como bem público. Na primeira, a universidade tende a ser instrumento do mercado, destacando-se a gestão eficiente à maneira da gestão empresarial, cuja principal missão é a satisfação do cliente e os ganhos de competitividade. Na segunda concepção, a universidade é apresentada como instituição de formação integral do ser humano, com ênfase na gestão democrática, contando com ampla participação da comunidade.

Esse campo de tensão, dicotomizado no âmbito teórico, contrasta com demandas reais, em termos de políticas públicas, que acenam para a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior de jovens entre 18 e 24 anos de idade. Embora pareça-nos inegável a contribuição das instituições privadas nesse processo, à medida que têm contribuído para ampliar significativamente a oferta de educação superior no Brasil, todo esse esforço ainda não tem se mostrado suficiente até o momento.

A ampliação do setor privado na década de noventa (SAMPAIO, 2000) e nos primeiros anos deste novo século não foi suficiente para atingir as metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010, que estabeleciam, entre outras coisas, “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001). Conforme dados oficiais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2011 (BRASIL, 2014a), registram que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%, não atingindo os 30% esperados.

Os desafios também se evidenciam no II Plano Nacional de Educação (2014-2024), que propõem metas ainda mais ambiciosas ao estabelecer a necessidade de

eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014b)

Objetivamente, isso representa saltar de um total de cerca de sete milhões de matrículas em 2012 (1,9 milhões no segmento público e 5,1 milhões no segmento privado) para um total de aproximadamente 12 milhões de matrículas em 2020. Dessa forma haveria a necessidade de criar cerca de dois milhões de novas vagas no segmento público e de três milhões de novas vagas no segmento privado.

É no confronto entre duas visões opostas, a educação superior como direito social provido pelo Estado *versus* a educação superior como serviço comercial provido pelo mercado (CALDERÓN, VARGAS, PEDRO, 2011), bem como na tensão resultante dessas visões e as pressões e demandas pela ampliação do acesso à educação superior, definidas no Plano Nacional de Educação, que se pode compreender o papel estratégico que desempenham

[...] as universidades particulares com explícitos fins lucrativos, geridas enquanto empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, instituições estas que denominaremos universidades mercantis. (CALDERON, 2000b, p. 61)

A ideia de universidade mercantil, construída tendo como referência histórico-temporal mudanças ocorridas na educação superior brasileira na década de noventa do século passado, emerge diante das reformas do Estado brasileiro conduzidas pelos governos Fernando Henrique

Cardoso (FHC) que permitiram a institucionalização do mercado de ensino universitário.

A institucionalização desse mercado na década de 90 deu-se de forma acelerada e num curto espaço de tempo, revelando uma concorrência extremamente acirrada, descrita por alguns autores como caso de “verdadeiro canibalismo explícito”, no qual cada universidade mercantil tentava ganhar mais espaço e conquistar uma fatia maior do mercado, valendo-se para isso de todos os recursos disponíveis na área de publicidade e marketing. (CALDERON, 2000b, p. 62-65)

A realidade do mercado universitário na segunda metade da década de noventa é bastante diferente da realidade da segunda metade da presente década, na qual ganha destaque:

[...] um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrollável (...) A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados “redes” (...) Como resultado desse processo de compra/fusão de IES, a tendência é a formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado), que passarão a ter o controle do mercado da educação superior do país. (CHAVES, 2010, p. 491-492)

As novas configurações do mercado universitário brasileiro apresentam o desenho de toda uma estrutura comercial sujeita às pressões capitalistas de liberalização de barreiras para a construção de um mercado global do conhecimento, legitimando, cada vez mais, a atuação da universidade mercantil. Nessa ótica, haveria um alinhamento com os documentos

formulados no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC), nos quais, conforme especificou Borges (2009), as concepções sobre a educação superior como bem público e como direito humano fundamental são colocadas em xeque, apontando-se perspectivas comerciais de educação superior no âmbito de uma economia global.

Nesse contexto, conforme Calderón (2004, p. 105), a universidade mercantil representaria o reencontro da universidade com suas origens:

Desde sua origem, no século XII, a universidade teve uma vocação fortemente unifuncional: oferecer formação no nível superior para quem podia pagar por ela. Está em sua origem ser uma instituição mercantil, visto que historicamente os serviços oferecidos apresentam custo elevado e alguém sempre teve que pagar por ele: o próprio aluno, a Igreja, o Estado, as empresas ou entidades filantrópicas. Aliás, os registros históricos apontam que as universidades surgiram, entre outros motivos, para regular as instáveis relações mercantis existentes entre mestres e alunos.

Ela seria a base, a plataforma sobre a qual se poderia montar o sistema universitário do futuro. A partir dela, cada universidade teria uma vocação específica, bem como autonomia para empregar da melhor forma suas receitas. A universidade mercantil poderia ter fins essencialmente lucrativos ou uma vocação mais pública; poderia ainda ser uma universidade empreendedora, empresarialmente falando, ou conservadora.

A universidade mercantil funcionaria como uma instituição que preconiza a flexibilidade organizacional, uma agência prestadora de serviços na área da educação e do conhecimento, norteadas pelo atendimento a diversas demandas da sociedade e do mercado, por meio de variados e diversificados produtos e serviços. Trata-se de um modelo universitário que teria sua missão e suas atividades permanentemente moldadas, definidas e renovadas a partir de tendências de mercado, tendo como eixo norteador a função de formar e capacitar os recursos humanos. A universidade mercantil acenaria para um modelo que não descarta atividades complementares, como a pesquisa pura ou aplicada, assessorias e consultorias, dependendo da demanda extra-institucional, da

missão de cada organização de ensino superior, dos nichos de mercado eventualmente identificados e da viabilidade financeira de cada projeto.

A expansão das universidades mercantis no Brasil

Até o final da década de 1960, tempos da Reforma Universitária de 1968, havia no país pouco mais de quarenta universidades: 31 delas eram públicas e financiadas pelo Estado, outras 12 eram universidades privadas, de natureza confessional, majoritariamente católicas. Naquele período, “universidade particular era sinônimo de universidade confessional. (...) a universidade ou era gratuita ou era paga, mas a instituição que cobrava pelos serviços educacionais não tinha nem poderia ter fins lucrativos.” (CALDERÓN, 2000b, p. 62)

É no final dos anos de 1980 e ao longo dos anos de 1990 que se consolida efetivamente um mercado educacional de educação superior.

Se no início da Reforma Universitária de 68 o ensino privado era dominado por 11 universidades católicas e uma presbiteriana, até 1985 existiam 20 universidades particulares em todo o Brasil. O crescimento expressivo deu-se de 1985 a 1990, e nesse período de cinco anos houve um crescimento de 100%, com a criação de mais 20 universidades particulares. Entre 1990 e 1998 foram criadas mais 36 universidades particulares, ou seja, entre 1985 e 1998 havia o total de 56 universidades privadas, um salto quantitativo de 280%. (CALDERÓN, 2000b, p. 64-65)

Os dados mais recentes sobre a situação atual do sistema de educação privado no Brasil permitem lançar outras luzes sobre esse cenário. O Censo da Educação Superior organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), referente ao ano de 2012 (BRASIL, 2014c) apontava a existência, no Brasil, de 2.416 Instituições de Ensino Superior, das quais 193 delas organizadas academicamente como universidades. Dos pouco mais de sete milhões de alunos regularmente matriculados em cursos

superiores naquele ano, cerca de 3,8 milhões se encontravam nessas instituições. Dessa maneira, embora elas representem um percentual bastante reduzido em relação ao total de instituições existentes no Brasil (8%), elas concentram mais de 54% do total de matrículas. Um exame do cadastro dessas 193 universidades brasileiras no sistema eletrônico do Ministério da Educação (eMEC) revela a existência de 102 universidades públicas, 88 privadas e 3 caracterizadas como ‘especiais’, uma vez que a Consultoria Jurídica do Ministério da Educação (CONJUR) ainda não emitiu parecer definitivo quanto à natureza jurídica destas últimas. Das 88 universidades privadas, 22 são de natureza confessional, 18 são universidades comunitárias e/ou filantrópicas, 27 são sem fins lucrativos e 21 com fins lucrativos.

Conforme estabelecemos anteriormente neste trabalho, as denominadas universidades mercantis são organizações universitárias privadas que explicitam finalidade lucrativa e orientam suas atividades com base na efetiva demanda do mercado. Tratamos aqui, portanto, de apenas 21 universidades que podemos denominar efetivamente como mercantis, e que podem ser visualizadas no quadro abaixo. Algumas universidades brasileiras, embora operem sob lógicas próprias do mercado, seja do ponto de vista administrativo seja do mercadológico-concorrencial, não estão incluídas neste estudo, uma vez que mantêm configuração jurídica de instituições sem fins lucrativos como a Universidade Paulista, a Universidade Nove de Julho e a Universidade Guarulhos, dentre outras.

Como pode ser observado no Quadro 1, o país possuía até o final da década de 1980, apenas 6 universidades privadas consideradas essencialmente mercantis, isto é, eram particulares *senso estrito*, de acordo com a definição de categoria administrativa do próprio MEC. A década de noventa concentra o período de maior expansão desse setor da educação superior no Brasil, com o credenciamento de mais 14 universidades.

Uma leitura superficial desses dados poderia sugerir um esgotamento desse processo após o final dos anos 90. Entretanto, deve-se observar que, a partir do ano de 2005, uma dezena de outras dessas instituições, credenciadas nos períodos anteriores, foram adquiridas por grandes grupos econômicos, num processo crescente de concentração de capital

Universidade	UF	Ano de Credenciam/	Grupo Educacional	Ano de Incorporação
Univ. Positivo (UP)	PR	2008		
Univ. de Franca (UNIFRAN)	SP	1994	Cruzeiro do Sul	2013
Univ. Tiradentes (UNIT)	SE	1994		
Univ. Estácio de Sá (UNESA)	RJ	1988	Estácio	
Univ. Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	SP	1993	Cruzeiro do Sul	
Univ. de Mogi das Cruzes (UMC)	SP	1973		
Univ. São Judas Tadeu (USJT)	SP	1989		
Univ. Salvador (UNIFACS)	BA	1997	Laureate	2010
Univ. Anhembi Morumbi (UAM)	SP	1997	Laureate	2005
Univ. de Marília (UNIMAR)	SP	1988		
Univ. Cidade de São Paulo (UNICID)	SP	1992	Cruzeiro do Sul	2012
Univ. Veiga de Almeida (UVA)	RJ	1992		
Univ. Norte do Paraná (UNOPAR)	PR	1997	Kroton	2011
Univ. Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) *	SP	1994	Kroton	2011
Univ. Tuiuti do Paraná (UTP)	PR	1997		
Univ. da Amazônia (UNAMA)	PA	1993	Ser Educacional	2014
Univ. Potiguar (UNP)	RN	1996	Laureate	2007
Univ. de Cuiabá (UNIC)	MT	1988	Kroton	2010
Univ. Anhanguera (UNIDERP)	MS	1996	Kroton	2009
Univ. Braz Cubas (UBC)	SP	1985		
Univ. do Grande ABC (UNIABC) *	SP	1994	Kroton	2011

* UNIBAN e UNIABC sofreram processo de unificação de mantidas, aprovado por Portaria Ministerial em novembro de 2013. A partir de então, são denominadas oficialmente de Universidade Anhanguera de São Paulo.

Quadro 1: Universidades mercantis: distribuição geográfica, ano de credenciamento e vinculação a grandes grupos econômicos educacionais com atuação no Brasil

Fonte: os autores, com base em informações recolhidas junto ao cadastro de instituições do EMEC/INEP.

no segmento. Referimo-nos aos grupos Kroton-Anhanguera, Laureate Brasil, Estácio, Cruzeiro do Sul Educacional e Ser Educacional, que concentram 13 das denominadas universidades mercantis.

Esse processo, denominado por Gaspar e Fernandes (2014) de oligopolização no ensino superior privado brasileiro, tem início em meados da primeira década deste século, quando as atuais gigantes (Kroton-Anhanguera e Estácio) estavam se tornando empresas de capital aberto, acolhendo investimentos de fundos internacionais e iniciando sucessivas operações de aquisição e fusão.

Helena Sampaio (2014) destaca que, até meados do ano passado, 36 grupos educacionais já haviam realizado IPO (*Initial Public Offering*) na Bovespa. Esse movimento de concentração levou à situação atual, em que sete grandes grupos educacionais controlam cerca de um terço do mercado. A recente aprovação, pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), da fusão da Kroton com a Anhanguera representa a criação da maior empresa do mundo na área educacional. Sozinho, esse grupo controla cerca de 15% do mercado de educação superior no Brasil.

Outro aspecto relevante, que chama nossa atenção ao observarmos o Quadro 1, diz respeito à localização geográfica dessas instituições: dez delas (aproximadamente 50%) estão localizadas no estado de São Paulo, certamente o centro econômico mais importante do país, onde se estabelece de modo mais claro o processo de efetiva formação de um mercado de ensino, com elevado número de clientes-consumidores; se adicionarmos ainda os Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Rio de Grande do Sul, completando as unidades da federação com presença efetiva de universidades mercantis, esse número chega a 15 universidades.

As universidades mercantis nos *rankings* acadêmicos

A universidade mercantil que emergiu na segunda metade da década de noventa obteve, nos rankings elaborados a partir do Exame Nacional de Cursos, o chamado ‘Provão’, um índice classificatório que serviu como diferencial no processo de concorrência no mercado educacional, ganhando destaque nas propagandas e nas estratégias de marketing.

Conforme apontam Calderón, Poltronieri e Borges (2011), com o fim do mandato do governo FHC, o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), ancorado em intelectuais que defendiam a chamada ‘avaliação emancipatória’, substituiu o Provão pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o intuito de eliminar um dos proeminentes princípios neoliberais do governo anterior: hipervalorização da concorrência entre as instituições educacionais e dos *rankings*, com ampla divulgação na mídia. Entretanto, a retomada dos *rankings* pelo governo federal deu-se em 2008, no segundo mandato do governo Lula, com a criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do IGC.

A criação de *rankings* acadêmicos, sejam os promovidos pelo mercado editorial, revistas e jornais, sejam os produzidos a partir de resultados das avaliações estatais, ganha destaque como parte das novas configurações do mercado educacional. Na metade da presente década, além dos *rankings* estatais elaborados a partir do CPC e do IGC, existem outros promovidos pelo setor privado como o Guia do Estudante, caracterizado por classificar as melhores universidades desde 1988 e vigente até a atualidade; o RUF do Jornal Folha de São Paulo, criado em 2012, que se apresenta como um promissor e fértil objeto de estudo para os pesquisadores das ciências sociais (CALDERON, LOURENÇO, 2014). É conveniente registrar que no Brasil não existe mais o pioneiro *ranking* ligado ao mercado editorial promovido pela Revista Masculina Playboy, chamado Melhores Faculdades do Brasil, lançado em 1982 e extinto em 2000, que se caracteriza por ser o primeiro ranking acadêmico brasileiro. (CALDERON, MATIAS, LOURENCO, 2014)

A expansão dos *rankings* na educação superior é um fenômeno global que tem se disseminado nos mais diversos países (LOURENÇO, CALDERÓN, 2015). Cada vez mais convivemos com instâncias internacionais que elaboram, divulgam e disseminam *rankings* acadêmicos. No âmbito mundial, destacam-se o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), mais conhecido como ranking da Universidade de Shangai; o *World University Rankings*, produzido pelo suplemento *Times Higher Education Suplemente* (THEs), originalmente vinculado ao influente

jornal inglês *The Times*; e o *QS World University Rankings*, vinculado à corporação transnacional *QS Ltd. Quacquarelli Symonds*. No espaço ibero-americano (LOURENÇO, CALDERÓN, 2015), universo composto pelos países de língua espanhola e portuguesa situados na América e na Europa, são três os principais *rankings* observados e que causam impacto em termos regionais: o *SCImago Institutions Rankings (SIR)*, relacionado a um grupo de investigação da *Universidad* de Granada, Espanha; o *QS University Rankings: Latin America*, vinculado à Corporação *Quacquarelli Symonds*, sediada no Reino Unido; e o *Webometrics Ranking of World*, produzido pelo *Laboratorio de Cibermetría do Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CISC)*, de Madrid, Espanha.

Dada a relevância que os rankings vem adquirindo, é importante verificar o desempenho e o posicionamento das universidades mercantis brasileiras nos três principais rankings nacionais (o IGC, o Guia do Estudante e o Ranking Universitário Folha).

Desempenho no IGC

O IGC é um indicador de qualidade criado pelo Ministério da Educação que avalia as instituições de educação superior (BRASIL, 2008). Esse índice é calculado por meio da média ponderada dos conceitos obtidos pelos cursos de graduação (CPC) e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das instituições de ensino superior.

Em que pese esses índices não terem sido construídos explicitamente com a função de produzir rankings de cursos e instituições, assim que seus primeiros resultados foram divulgados os meios de comunicação de massa os utilizaram com a finalidade de comparar e classificar as universidades brasileiras. A própria comunidade acadêmica denunciou imediatamente o caráter classificatório e mercadológico do IGC e do CPC (Barreyro, 2008; Brito, 2008; Limana, 2008; Dias Sobrinho, 2010a; Dias Sobrinho, 2010b), que passaram a compor o chamado '*ranking* oficial' brasileiro.

A edição do 'ranking oficial' do MEC, de 2013, representada no Quadro 2, posiciona as universidades mercantis.

Posição Segundo o IGC	Instituição	UF	IGC Continuo	IGC Faixa
51	Univ. Veiga de Almeida (UVA)	RJ	3,2304	4
56	Univ. Positivo (UP)	PR	3,1857	4
64	Univ. de Marília (UNIMAR)	SP	3,0795	4
71	Univ. Cruzeiro do Sul (UNICSUL) *	SP	3,0189	4
81	Univ. de Cuiabá (UNIC) **	MT	2,9477	4
92	Univ. Anhembi Morumbi (UAM) ***	SP	2,8719	3
102	Univ. Tiradentes (UNIT)	SE	2,7863	3
103	Univ. São Judas Tadeu (USJT)	SP	2,7803	3
117	Univ. da Amazônia (UNAMA) ****	PA	2,6648	3
118	Univ. Salvador (UNIFACS) ***	BA	2,6579	3
124	Univ. Tuiuti do Paraná (UTP)	PR	2,6174	3
134	Univ. de Franca (UNIFRAN) *	SP	2,5551	3
138	Univ. Braz Cubas (UBC)	SP	2,5317	3
142	Univ. Cidade de São Paulo (UNICID) *	SP	2,5065	3
143	Univ. do Grande ABC (UNIABC) **	SP	2,4712	3
146	Univ. Estácio de Sá (UNESA)	RJ	2,4610	3
147	Univ. de Mogi das Cruzes (UMC)	SP	2,4584	3
152	Univ. Potiguar (UNP) ***	RN	2,4143	3
153	Univ. Norte do Paraná (UNOPAR) **	PR	2,4120	3
164	Univ. Anhanguera (UNIDERP) **	MS	2,3164	3
166	Univ. Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) **	SP	2,3096	3

* Grupo Cruzeiro do Sul ** Kroton *** Laureate **** Ser Educacional

Quadro 2: Classificação das universidades mercantis brasileiras no *Ranking* Geral de Universidades – IGC 2013

Fonte: Elaboração dos autores com base em informações recolhidas no portal do INEP.

Como se pode observar, a posição das universidades mercantis no *Ranking* oficial calculado por meio do IGC não é das mais favoráveis. Embora nenhuma instituição obtenha desempenho considerado insatisfatório, isto é, conceito dois ou menos de dois, a grande maioria, 75% delas, encontra-se próxima do limbo entre o desempenho insatisfatório e o mínimo do desempenho satisfatório, que conforme o art. 33-A da Portaria Normativa nº40/2007 (BRASIL, 2007) equivale a nível igual

a três de um total de cinco níveis de desempenho. Isto porque, é necessário destacar, os IGC correspondentes aos conceitos de 1 a 5 são obtidos por meio de faixas construídas com base no denominado IGC contínuo. Apenas cinco das universidades mercantis obtiveram conceito superior a três. Embora as demais tenham obtido conceito satisfatório na faixa do IGC (conceito 3), os seus resultados no IGC contínuo encontram-se perigosamente próximos da faixa 2.

Desempenho no Guia do Estudante

Na trajetória dos rankings produzidos pelo Guia do Estudante – GE, iniciada em 1988, destaca-se o primeiro ‘Prêmio Melhores Universidades’, que desde suas últimas edições tem sido concedido apenas a duas categorias: a *Universidade do Ano* e as *Melhores IES por Área do Conhecimento*, divididas nos segmentos público e privado. O GE destaca a atuação das três primeiras colocadas de cada segmento e somente a primeira colocada recebe o prêmio Universidade do Ano.

Nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, nomeadamente, 6^a, 7^a, 8^a e 9^a edições do GE, os vencedores da premiação no segmento particular foram universidades privadas sem fins lucrativos. Em primeiro lugar, sempre a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e no segundo e terceiro lugares há uma disputa e revezamento entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

É interessante observar a hegemonia das instituições sem fins lucrativos na premiação do GE. Aquelas com fins lucrativos, ou mercantis, não aparecem entre as três primeiras colocadas. Cabe destacar que das 21 universidades com fins lucrativos apresentadas no Quadro 1 somente uma delas constou nas listas das melhores universidades de cursos específicos: a Universidade Anhembi Morumbi, primeira colocada em Artes e Design no ano de 2011. No ranking de 2014, entre as 20 melhores universidades particulares, consta uma única das 21 universidades mercantis: novamente a Universidade Anhembi

Morumbi. As outras universidades não aparecem nos *rankings* das melhores instituições em nível nacional.

Desempenho no RUF

O RUF classifica as quase duas centenas de universidades brasileiras, obedecendo a parâmetros consagrados em tradicionais *rankings* internacionais que atribuem grande relevância a indicadores referentes à produção científica e ao prestígio das instituições.

Como se observa no Quadro 3, na coluna *ranking* geral, nenhuma das 21 universidades mercantis ocupa as 60 primeiras colocações no RUF. A universidade mais bem classificada ocupa a 67^a posição, e apenas 7 se encontram entre as 100 primeiras colocadas. Quase todas as universidades mercantis pertencentes aos maiores grupos econômicos educacionais ocupam posição inferior ao 100º lugar. Trata-se, a nosso ver, da constatação de que essas universidades adotam uma vocação bastante distinta do modelo de “universidade de pesquisa” (instituições cuja coluna vertebral está representada pela produção de conhecimento, e nas quais as atividades de ensino e extensão são subsidiárias e complementares), dado que põem seu foco no atendimento de massas, principalmente no ensino de graduação, voltado para a formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho, dentro de padrões mínimos de qualidade.

O RUF, além de permitir gerar um *ranking* geral a partir da média ponderada de cinco grandes critérios (produção científica, inovação, reputação no mercado, qualidade de ensino e internacionalização), propicia também construir *rankings* das universidades a partir de cada um desses critérios tomados isoladamente. O Quadro 3 descreve as diversas posições que universidades mercantis ocupam no RUF 2014, comparando a classificação das mesmas no *ranking* geral, no *ranking* construído com base no critério de pesquisa e no ranking produzido em atenção ao critério de prestígio no mercado.

Considerando-se fatores relacionados à produção e divulgação de conhecimento científico (Ranking de Pesquisa), as universidades mercantis

apresentam desempenho nitidamente inferior comparativamente ao seu desempenho no *Ranking* Geral dentro do RUF. Entretanto, no *Ranking* de Mercado seu desempenho é muito melhor. A Universidade Positivo (UP), a Estácio de Sá (UNESA) e a Universidade Salvador (UNIFACS), por exemplo, compartilham a vigésima segunda posição no RUF segundo esse critério, e apenas quatro universidades mercantis não se encontram entre as 100 primeiras colocadas.

Ranking Geral	Universidade	UF	Ranking Pesquisa	Ranking Mercado
67	Univ. Positivo (UP)	PR	108	22
70	Univ. de Franca (UNIFRAN) *	SP	74	52
73	Univ. Tiradentes (UNIT)	SE	84	32
79	Univ. Estácio de Sá (UNESA)	RJ	115	22
81	Univ. Cruzeiro do Sul (UNICSUL) *	SP	65	123
83	Univ. de Mogi das Cruzes (UMC)	SP	96	71
96	Univ. São Judas Tadeu (USJT)	SP	138	32
104	Univ. Salvador (UNIFACS) ***	BA	154	22
106	Univ. Anhembi Morumbi (UAM) ***	SP	178	32
110	Univ. de Marília (UNIMAR)	SP	127	96
111	Univ. Cidade de São Paulo (UNICID) *	SP	109	123
124	Univ. Veiga de Almeida (UVA)	RJ	141	96
127	Univ. Norte do Paraná (UNOPAR) **	PR	112	52
134	Univ. Bandeirante de São Paulo (UNIBAN)**	SP	94	96
136	Univ. Tuiuti do Paraná (UTP)	PR	164	123
139	Univ. da Amazônia (UNAMA) ****	PA	161	96
144	Univ. Potiguar (UNP) ***	RN	183	52
151	Univ. de Cuiabá (UNIC) **	MT	136	71
152	Univ. Anhanguera (UNIDERP) **	MS	134	71
172	Univ. Braz Cubas (UBC)	SP	168	96
181	Univ. do Grande ABC (UNIABC) **	SP	178	150

**Quadro 3: Classificação das universidades mercantis
brasileiras no RUF 2014: Posições segundo os critérios
Ranking Geral, de Pesquisa e de Mercado**

Fonte: Construído a partir de informações retiradas do Suplemento Especial do Jornal Folha de São Paulo – *Ranking* Universitário Folha 2014. * Grupo Cruzeiro do Sul ** Kroton *** Laureate **** Ser Educacional.

Considerações Finais

Os dados apresentados revelam que a Universidade Mercantil tem desempenhado papel importante na ampliação do acesso à educação superior, desempenhando papel estratégico para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentro de um nicho de mercado específico: o ensino de massas.

Como aponta Durkheim (1978), o pai da sociologia da Educação, o ideal de educação é uno e diverso: uno na medida em que existem elementos e valores que são indispensáveis para toda a sociedade; diverso pelo fato de incorporarem elementos e valores que fazem parte de grupos sociais específicos, o que acarreta a diversidade educacional.

A universidade mercantil se enquadra e se justifica nessa tensão durkheimiana, isto é, entre o uno e o diverso, entre o atendimento das necessidades da sociedade como um todo, estabelecidas pelo Estado, e as necessidades de grupos sociais específicos em termos educacionais.

Para Durkheim (1978, p. 48), tudo o que se refere à educação deve estar até certo ponto submetido a sua influência, embora, como ele mesmo afirma, “isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino.” O sociólogo francês aposta e deposita fé no setor privado: ele acredita que o progresso escolar seja mais fácil e mais rápido quando se deixa certa margem à iniciativa privada, uma vez que o indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Entretanto, a iniciativa privada deve estar submetida à sua fiscalização, já que “não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz.” (id.ib.)

O desempenho nos *rankings* acadêmicos revela que no Brasil as universidades mercantis não apresentam destaque no campo da pesquisa científica, bem como desempenham um papel secundário diante dos resultados apresentados pelas universidades privadas sem fins lucrativos. São instituições de massa, com nichos econômicos muito específicos, que ofertam produtos educacionais enquadrados, predominantemente, nos padrões mínimos de qualidade.

Os dados revelam que esse padrão mínimo é uma opção de mercado das universidades mercantis, as quais atuam dentro da legalidade, no mínimo exigido pela lei, para manter em funcionamento o empreen-

dimento educacional, cumprindo um papel específico dentro de um sistema de educação superior altamente hierarquizado e diversificado em termos institucionais. Entretanto, a atual performance das universidades mercantis revela a necessidade de acionar o sinal de alerta na fiscalização estatal, uma vez que os dados do IGC demonstram que 75% dessas instituições encontram-se próximas do limbo, do limite que seria considerado como desempenho satisfatório e não satisfatório, e, portanto, não chegam a ter desempenho insatisfatório (nível dois), mas também não ultrapassam o desempenho mínimo exigido para ser considerado satisfatório (nível três). A igreja católica medieval criou o conceito de limbo para expressar a área de fronteira entre céu e inferno, à qual as crianças não batizadas estariam relegadas. Numa leitura metafórica, as universidades mercantis não apresentam desempenho insatisfatório, mas também não revelam possuir um nível satisfatório.

Retomando às teses de Durkheim (1978), pode-se afirmar que entre o lucro e a garantia da dimensão pública da educação superior, o respeito aos padrões mínimos de qualidade se fazem necessários, bem como a presença do Estado no cumprimento de seu papel fiscalizador e regulador, premente. Nesta ótica, se os padrões mínimos estabelecidos não se mostram suficientes para o exercício de determinadas carreiras profissionais, há um problema de regulação que o Estado Brasileiro deverá enfrentar, uma vez que, as universidades mercantis estão cumprindo o mínimo exigido, apesar de ser o mínimo.

Referências

- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. *O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 223p.
- BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v.13, n. 3, p. 863-868, 2008.
- BORGES, Maria Creusa. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.25, n.1, p. 83-91, 2009.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº 159, Seção 1, p. 17991, 20 de agos. 1997.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos, 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 6-10, 10 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica nº 73*. Brasília – DF, 20 de outubro de 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

BRASIL. *Censo da educação superior 2012*: Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2014c.

BRITO, M. R. F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. *Avaliação (Campinas) Sorocaba*, v.13, n. 3, p. 841-850, 2008.

CALDERÓN, A. I.; VARGAS, M. C.; PEDRO, R. F. Responsabilidade social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface*, Botucatu, v. 15, p. 1185-1198, 2011.

_____; LOURENCO, H. S. Rankings en la educación superior brasileña: una aproximación a los rankings públicos y privados. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, v. 8, p. 95-110, 2014.

_____; MATIAS, R. C. ; LOURENCO, H. S. . Rankings na Educação Superior: as melhores faculdades do Brasil (1982-2000). *Estudos em Avaliação Educacional* (Online), v. 25, p. 226-247, 2014.

CALDERÓN, A. I. A universidade mercantil e o caso da universidade pública: reflexões a partir da experiência chilena. *Eccos Revista Científica*, v. 5, p. 59-76, 2003.

_____. Repensando o papel da universidade. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 44, n. 2, p. 104-8, 2004.

_____. *Universidade Mercantil: Uma Nova Universidade para Uma Sociedade em Transformação*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000a.

_____. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61-72, 2000b.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. . O ensino superior privado: um estudo comparado Brasil-Portugal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, p. 563-584, 2012.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, 2011.

CHAUI, Marilena. Em torno da universidade de resultados e serviços. *Revista USP*, São Paulo, n. 25, p. 54-61, mar./maio 1995.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 111, 2010.

COSTA, R. 'Geração do diploma' lota faculdades, mas decepciona empresários. Portal da BBC Brasil, 9 out. 2013. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru Acesso: 18. Mai. 2016.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p. 164-173, 2005.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação (Campinas)*. Sorocaba, v. 13, n 3, p. 817-825, 2010a.

_____. Avaliação e transformação da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010b.

_____. Gestão universitária: contradições entre privado e público. *Forges*. Coimbra, v. 1, n. 1, 2014.

FRANÇA, C. M. *Rankings universitários promovidos por jornais no espaço ibero-americano*: El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile) e Folha de São Paulo (Brasil). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas.

GASPAR, R. F; FERNANDES, T. C. Mercantilização e oligopolização no ensino superior privado. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 945-966, 2014.

LIMANA, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v.13, n. 3, pp. 869-873, 2008.

LOURENÇO, H. da S. *Os rankings do Guia do Estudante na educação superior brasileira: um estudo sobre as estratégias de divulgação adotadas pelas instituições que obtiveram o prêmio melhores universidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2014.

_____; CALDERÓN, A. I. Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. *Acta Scientiarum. Education. Maringá*, v. 37, p. 187-197, 2015.

MARQUES, W. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. *Avaliação (Campinas)*. Sorocaba, v.18, n.1, p. 69-83, 2013.

NEIVA, Claudio; COLLAÇO, Flávio. *Temas atuais de educação superior: Proposições para estimular a investigação e a inovação*. Brasília: ABMES Editora, 2006.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2014.

_____. *Ensino superior no Brasil*. O setor privado. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Universidade brasileira no século XXI*. Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009. p. 55-77. 341p.

_____. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?. In SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Universidade brasileira no século XXI*. Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 55-77.

_____. Políticas de Estado e políticas de educação superior no Brasil: Alguns Sinais Marcantes da Dependência. In: MOROSONI, Marília (Org.). *Mercosul/Mercosur: políticas e ações universitárias*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS À LUZ DA REFLEXÃO FREIRIANA ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR

MAURÍCIO SILVA*

Introdução

O presente estudo pretende expor, de modo sucinto, a atual situação dos programas de inclusão étnico-racial no ensino superior nas universidades brasileiras em geral, alertando – entre outras coisas – para a necessidade de se incentivar a pesquisa voltada especificamente para as questões étnico-raciais nas instituições de ensino superior aqui categorizadas como *populares*, bem como analisar criticamente os aspectos positivos e negativos de políticas públicas exclusivamente voltadas à inclusão da comunidade afrodescendente. A pesquisa dos marcos legais, aliada ao estudo dos programas de inclusão étnico-racial no contexto universitário brasileiro, demonstra alcançar considerável impacto acadêmico e político, na medida em que repercute, direta e positivamente, nas políticas públicas direcionadas à equidade social no âmbito da educação superior. O impacto alcançado parece ainda maior, ao se considerar as possibilidades de apresentar, a partir do estudo realizado, propostas de intervenção que possam levar à contenção/erradicação de práticas de discriminação e exclusão no ensino superior.

A precariedade da situação educacional do negro no Brasil, fato verificado historicamente (GONÇALVES, 2003), levou o contingente populacional de afrodescendentes¹ a uma drástica situação de abandono,

1 A escolha do termo *afrodescendente* como conceito definidor do beneficiário da legislação e ações públicas a que o presente projeto se refere baseia-se em tradição e proposta construídas por movimentos de base: “[...] em busca de uma designação que contemple todos os negros e negras das Américas, o MN [Movimento Negro] e o MMN [Movimento das Mulheres Negras] do Brasil propuseram o termo Afrodescendentes durante o processo preparatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida em Durban, África do Sul, de 30 de agosto a 7 de setembro de 2001. A expressão origina-se de outra, a inglesa *people of african descent*. É um termo que indica amplo contingente populacional que vive em condições de enorme vulnerabilidade econômica e social, resultantes da ação do racismo e da discriminação racial, ainda que não tenha consciência

* PPGE-Uninove. maurisil@gmail.com

o que, sem dúvida alguma, se reflete no fato de se computar, entre a população negra, um baixo índice de participação nas universidades, fazendo-se necessárias medidas que corrijam as desigualdades de acesso e manutenção desse contingente nas universidades. (GUIMARÃES, 2003)

Tanto a legislação específica quanto as ações de políticas públicas voltadas a essa questão resultam, basicamente, do reconhecimento e do combate ao racismo e à discriminação no Brasil, que tem na *Constituição Federal* de 1988 um de seus marcos fundadores, conforme descrito em seu inciso IV, do art. 3º: “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (...) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988)

Semelhante legislação desdobrou-se em diversos projetos de lei, assinaturas de acordos internacionais, leis federais e estaduais, criação de secretarias e adoção de programas destinados ao combate ao preconceito e à discriminação racial, além das medidas de reparação e/ou compensação especificamente relacionadas à presença do afrodescendente na universidade.

Uma das leis federais mais importantes, promulgada um ano após a constituição de 1988, foi a chamada *Lei Caó* (Lei 7.716/1989), apresentada pelo deputado Carlos Alberto de Oliveira, que previa a punição do crime de racismo e regulamentava o princípio constitucional de combate ao racismo.² No que diz respeito à criação de órgãos destinados a promover a igualdade racial e incentivar políticas públicas, pode-se citar, entre outras, a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por meio da Lei 10.678/ 2003, órgão de assessoramento à Presidência da República, com competência na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e de avaliação das políticas públicas afirmativas, além da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos. Finalmente, no que se refere à assinatura de acordos internacionais, não se pode deixar de citar a célebre *Conferência Mundial contra*

disso. A expressão tem sido utilizada em diversos programas de ação afirmativa para nomear as pessoas que podem pleiteá-las.” (SILVA, 2003, p. 43)

2 A Lei Caó foi, posteriormente, alterada pela Lei 9.459/1997, especificando melhor alguns de seus dispositivos, inclusive legislando sobre crimes que resultam de injúria racial.

o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban (África do Sul), em 2001, por meio da qual a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece mundialmente o racismo e a discriminação e propõe ações para eliminá-los. O Brasil é um dos países signatários do documento final que prevê, entre outras coisas, o “combate do flagelo do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, plena e efetivamente, como questão prioritária.”(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001)

Diversidade étnico-racial na educação superior

Como demonstram alguns estudos sobre o ensino universitário no Brasil, de modo geral a educação superior constitui um bem cultural acessível a uma minoria que pertence a classes socialmente favorecidas (VIEIRA, 1989). Percebe-se, contudo, a partir dos marcos regulatórios acima relatados – e de vários outros aqui não citados – uma tendência no sentido de buscar corrigir desvios históricos implantados na sociedade brasileira, adotando-se ações compensatórias dentro de um amplo espectro de políticas públicas direcionadas ao alunado afrodescendente egresso do ensino básico.

Assim, dos fatos e das ações aqui expostos, resultaram não apenas políticas públicas destinadas ao acesso e manutenção do afrodescendente na universidade brasileira, mas também uma legislação específica que lhes pudesse conferir sustentação legal. Trata-se do que se convencionou chamar, genericamente, de *ações afirmativas*, que incluem uma série de ações governamentais que vão da concessão de bolsas e da preparação pré-vestibular até o financiamento e a implementação de estratégias e metodologias de ensino, passando ainda pela instituição de cotas raciais.

As ações afirmativas surgem, portanto, como tentativa de correção da situação de contraste entre a composição étnico-racial da sociedade brasileira e a taxa de escolarização da população afrodescendente. Uma simples análise dos dados acerca desse contraste (SILVA, 2009a) referenda a situação de distorção que indica um fato inquestionável: a

população afrodescendente no Brasil cresce em proporção inversa ao seu acesso aos três níveis da educação (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). A disparidade aumenta consideravelmente de acordo com o nível de modalidade de ensino, pois é no ensino superior que as diferenças entre os contingentes branco e negro se revelam maiores.

Como forma de dirimir disparidades como essas foi sancionado, em 2002, o Decreto Presidencial 4228/2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, tendo como objetivo, entre outros, a “observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores.” (BRASIL. 2002a)

Evidentemente, tais dispositivos têm desdobramentos mais específicos no campo da educação, para esclarecimento dos quais dividimos a legislação e políticas públicas aqui englobadas pelo termo genérico de ações afirmativas destinadas ao ensino superior e vinculadas às relações étnico-raciais em três grupos distintos:

1. *Preparação* do alunado afrodescendente para o ingresso no ensino superior

Algumas medidas voltadas à preparação do alunado afrodescendente para o ingresso no ensino superior têm sido promovidas, das quais o exemplo mais saliente é o movimento destinado à realização de cursos pré-vestibulares para o contingente negro da população brasileira.

É, com efeito, a partir da década de 1990 que começam a surgir no país diversas iniciativas nesse sentido, muitas delas capitaneadas pelo movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), responsável pelo fortalecimento da luta pelo acesso dos estudantes negros às universidades públicas. O alcance, contudo, desse movimento vai além do simples acesso à universidade, como demonstra Alexandre Nascimento

(2007, p. 86), para quem “os cursos pré-vestibulares mostram que assumir a diversidade como perspectiva é reconhecer que há no conjunto das nossas questões sociais uma especificidade racial e, em consequência, assumir o anti-racismo como opção ética, sem o que não é possível pensar uma educação multicultural e democrática.” Semelhante diagnóstico é realizado ainda por Renato Santos (2003, p. 152), para quem os cursos pré-vestibulares para a comunidade afrodescendente, além de corrigir uma distorção histórica, “são instrumento privilegiado de capitalização social da luta anti-racismo, fundamentais para a legitimação e construção de ações afirmativas voltadas para a promoção dos negros neste país.”

2. Ingresso do alunado afrodescendente no ensino superior

Em relação ao ingresso do alunado afrodescendente no ensino superior, destaca-se a lei federal 10.558, de novembro de 2002, que cria o Programa Diversidade na Universidade, que ficou mais conhecido pelo codinome de “lei de cotas”. Com efeito, criado no âmbito do Ministério da Educação, o Programa tinha como finalidade “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL. 2002b), o que resultou numa dinâmica de criação das chamadas cotas raciais para o ingresso na universidade pública.

Tendo iniciado com a Universidade Federal Rio de Janeiro e com a Universidade de Brasília, o sistema de cotas raciais nas universidades públicas espalhou-se por todo o país, conforme revela o Mapa das Ações Afirmativas, produzido em 2012 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no âmbito do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa.

Há, portanto, vários exemplos de instituições universitárias públicas com ações afirmativas espalhadas pelo Brasil, conforme levantamento feito pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que em publicação de 2012 assinalou a existência dessas ações em mais de oitenta universidades federais.

3. Permanência do alunado afrodescendente no ensino superior

Em relação à manutenção do alunado afrodescendente no ensino superior, pode-se destacar o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela lei 11.096, de 2005. Relativamente amplo em seus dispositivos, o referido Programa prevê, em seu artigo 7, item II, um percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas especificamente voltadas ao público afrodescendente. Entre 2005, ano de sua criação, e 2007, houve praticamente um equilíbrio na relação entre bolsistas afrodescentes do ProUni e os pertencentes às demais etnias. (SILVA, 2009b)

Como complemento desse Programa, poder-se-ia apontar a criação de outros que, de certo modo, continuam e reforçam os propósitos reparatórios do ProUni e demais programas similares, como a do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais (UNIAFRO), criado pela Resolução nº 14, de 2008, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Por meio dessa resolução, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do referido programa.

Podem-se, finalmente, computar à categoria de manutenção do alunado afrodescendente na universidade, a criação de uma série de programas (federais, estaduais e municipais), instituições, grupos de pesquisa, núcleos e centros de estudo etc., em geral administrativamente ligados às universidades públicas e que têm como objetivo a implementação de estratégias de manutenção desse alunado na universidade. Constituem estratégias que vão desde o incentivo à pesquisa de iniciação científica e realização de cursos de extensão universitária, passando por atividades diversas de ensino e pelo financiamento de participação em congressos, até a realização de consultorias no meio acadêmico. São, a título de exemplo, ações como a criação do Centro de Estudos sobre a Presença Africana no Mundo Moderno (UFMG, 2008) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. (UFPA, 2010)

Questões étnico-raciais e universidade popular: uma proposta de pesquisa

A questão das relações étnico-raciais na Universidade passa, necessariamente, pelo reconhecimento da necessidade de ações afirmativas e por sua efetiva aplicação. Elas se desdobram em pelo menos três atitudes distintas, mas complementares: a efetivação de marcos normativos e legais; a implementação de políticas compensatórias voltadas para as etnias não hegemônicas e/ou historicamente oprimidas e a criação de uma estrutura administrativa gerenciadora de políticas públicas.

Tais atitudes têm sua gênese direta ou indiretamente vinculada à concepção de educação popular, advinda do legado freiriano. Com efeito, não é difícil perceber, nos embates travados em favor da expansão dos direitos voltados à população afrodescendente – desde as lutas históricas do Movimento Negro no Brasil, a partir de meados do século XX – aquela ideia de resistência que se verifica em pelo menos dois dos fundamentos da educação popular: um processo geral de reconstrução do saber social (educação da comunidade) e um trabalho político de luta por transformações sociais e justiça social. Remetendo-nos à memória de algumas das reivindicações do Movimento Negro e dos projetos de popularização da educação para a população afrodescendente, a educação popular promove uma passagem de uma educação para o povo para uma educação que o povo cria, uma educação por meio da qual “ele [o povo] não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país.” (BRANDÃO; ASSUNÇÃO, p. 33) Em outros termos, “a educação popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado*.” (op. cit., p. 35 – grifos no original)

Esse princípio está, como sugerimos, na base do pensamento freiriano acerca da educação, mas tem também repercussões na própria consideração de Freire do processo (e do projeto) colonizador do qual a população negra – dentro e fora do Brasil – foi a maior vítima. Tratando mais especificamente de sua experiência com a população de Guiné-

Bissau, mas sem dúvida alguma podendo ser adaptadas para o contexto brasileiro, Freire (1977, p. 21) assevera que a ideologia colonialista

[...] procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se 'brancos' ou 'pretos de alma branca'. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de 'nativos'. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua.

É nesse sentido, ainda, que merece destaque a reflexão de Paulo Freire acerca do lugar que o oprimido ocupa na sociedade, considerando – aqui, no contexto específico do papel que as populações afrodescendentes, historicamente oprimidas por um processo de modernização estrutural da sociedade de natureza excludente (FERNANDES, 2007) – a necessidade de uma busca constante da liberdade:

[...] a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2010, p. 37)

Diante desse fato, faz-se necessário – a nosso ver – um processo de ampliação e incentivo às pesquisas que tenham como objeto de estudo as possíveis relações entre questões étnico-raciais e universidade popular no Brasil, questões essas que necessitam ser analisadas tanto em relação aos marcos normativos legais quanto em relação às políticas públicas compensatórias propostas no âmbito do poder federal.

Considerando a abrangência do tema, necessitar-se-á, evidentemente, de pelos menos dois recortes metodológicos, sem os quais semelhantes pesquisas revelar-se-ão inexequíveis, seja pela abrangência do tema, seja pela complexidade dos conceitos envolvidos. Um primeiro recorte metodológico deve destacar a análise das questões étnico-raciais no âmbito das universidades populares. O conceito de universidade popular aqui empregado aproxima-se daquele forjado, num primeiro momento, no contexto do Fórum Social Mundial e que apresenta como um de seus principais fundamentos a assunção de uma prática que se destina à produção de um conhecimento contra-hegemônico. (GADOTTI, 2003). Semelhante princípio encontra-se na base da concepção, mais genérica, de educação popular como forma de resistência e oposição a uma epistemologia hegemônica, mas se desdobra tanto num processo geral de reconstrução do saber social quanto no trabalho político de luta por transformações sociais e justiça social (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009). Assim sendo, a ideia – a nosso ver totalmente factível – de uma universidade popular dentro desse enquadramento teórico-prático supre a já aventada necessidade de renovação da teoria social e política – princípio, aliás, previsto no citado Fórum Social Mundial, que capitaneou, nesse novo século, os movimentos de resistência à globalização neoliberal (SADER, 2005) – tal como propõe Boaventura Sousa Santos (2007) ao destacar seu papel no amplo processo de renovação da teoria e reinvenção da emancipação social.

Um segundo recorte metodológico deve observar, em particular, os pressupostos, a implementação e os desdobramentos legais, bem como as políticas públicas direta ou indiretamente relacionadas à Lei 10.639, de 2003, que define a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio. É fato que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, estabelecidas em 2004 pelo MEC/SEPPPIR, já apontam para a necessidade de formação de professores aptos a ministrar disciplinas relativas aos temas propostos pela Lei 10.639, quando alerta para a necessidade de

[...] inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, aos anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, *como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior*. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 23, grifos nossos)

Essa ressalva é corroborada pela Resolução 01 do Conselho Nacional de Educação quando afirma no § 1º do Artigo 1º que

[...] as *Instituições de Ensino Superior* incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. (op. cit., p. 31, grifos nossos)

Embora tanto as *Diretrizes* quanto a *Resolução* apontem para a necessidade de os cursos superiores se prepararem para formar o profissional da educação no emprego de uma pedagogia que respeite o dispositivo legal analisado, é flagrante a insuficiência destes cursos no que compete ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas de ensino superior. (SILVA, 2005)

Desse modo, pesquisas voltadas para o tema das questões étnico-raciais no âmbito das universidades populares brasileiras devem, por exemplo, observar em que medida tais instituições de ensino adotaram medidas compensatórias relacionadas à população afrodescendente, mapeando as grades curriculares dos cursos relacionados às humanidades (Letras, História, Geografia, Sociologia etc.), no sentido de verificar a inserção de abordagens multidisciplinares de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana, com vista à ampliação do foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social; ao conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e africana; à democratização do acesso às informações acerca da história

e da cultura brasileira, objetivando a afirmação identitária do alunado afro-brasileiro; à inserção, nos estudos da história e cultura brasileiras, da contribuição dos afro-brasileiros e dos africanos, conferindo maior diversidade à nossa tradição e reorganizando valores, significados e representações culturais, tal como preveem as *Diretrizes Curriculares* anteriormente citadas.

Discutir os marcos regulatórios e os programas governamentais de inclusão da comunidade afrodescendente nas chamadas universidades populares mostra-se, assim, bastante relevante para o incremento dos estudos comprometidos com a compreensão e valorização da educação popular como um todo, na medida em que se verifica uma série de ações e modalidades de inclusão – das políticas compensatórias às ações afirmativas, passando por incentivos de natureza diversa – presentes nas instituições de ensino superior brasileiras sem, contudo, que haja um conjunto relevante de estudos particularmente voltados para esse tema, principalmente em sua correlação com as instituições universitárias de extração popular, a que aqui demos o nome de universidades populares. Tal estudo inova exatamente na medida em que aborda um aspecto pouco estudado do problema, já que, de certo modo, ao se institucionalizar o conceito de popular, vinculando-o à instituição universitária, tende-se inclusive – como hipótese – a encobrir/dissimular *a priori* os processos e os efeitos discriminatórios sofridos pela população afrodescendente nesse contexto.

Conclusão: ação afirmativa e as cotas raciais na universidade

As cotas raciais nas universidades talvez seja o aspecto mais saliente – e, seguramente, o mais polêmico – daqueles que estão direta ou indiretamente relacionados à questão das ações afirmativas. Sem nos estendermos muito nessa polêmica, pelo fato de tal assunto não se configurar como o objeto principal deste artigo, digamos, por ora, que as cotas raciais consistem, basicamente, na reserva de parte das vagas das instituições de ensino superior para candidatos afrodescendentes, constituindo-se “[...] numa das principais medidas afirmativas adotadas

em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do País.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2012, s.p.). Por meio das cotas raciais procura-se, entre outras coisas, valorizar a figura do afrodescendente, estimulando a assunção de uma identidade que se constrói a partir da diversidade.

Tendo sido adotadas, pela primeira vez no Brasil, pelas universidades Federal do Rio de Janeiro e de Brasília, as cotas raciais logo se tornaram tema central no debate sobre acesso de negros na universidade, muito em razão da luta dos movimentos negros pela instituição de ações afirmativas no país. Em resumo, como afirma Renato Santos (2006, p. 18):

essa medida [a instauração das cotas raciais] colocou a democratização do acesso à universidade como ponto central nas políticas sociais, instaurando um novo paradigma que aponta para a desconstrução do *status quo*, ao fortalecer os grupos desfavorecidos através da reversão dos processos de fortalecimento desigual que perpetuam e autorizam sua subalternização.

Seja considerada na perspectiva das medidas reparatórias/compensatórias, seja na perspectiva das ações afirmativas, não se pode negar que as cotas raciais no âmbito universitário estabelecem uma relação dialética com ações do mesmo gênero nos outros níveis do ensino (fundamental e médio), na medida em que, ao mesmo tempo em que impulsiona o ensino da cultura negra na escola, recebem como retorno um contingente de alunos universitários e futuros docentes com uma formação voltada para o reconhecimento e valorização da contribuição da matriz cultural africana para a cultura brasileira. Essa via de mão dupla encontra-se bem representada também no universo dos marcos normativos e das políticas públicas nacionais. Para efeito de ilustração, basta lembrarmos a aprovação da lei 10.639, em 2003, que institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2003), e da mesma forma o documento oficial *Marco de Referência da Educação Popular para*

as Políticas Públicas, forjado na Secretaria-Geral da Presidência da República em 2014.

Além disso, insere-se, a nosso ver, num contexto mais amplo do compromisso histórico que perfaz o próprio processo de conscientização tão sagaz e apropriadamente discutido por Paulo Freire (2001, p. 30), quando afirma que

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

Esta não é, contudo, uma questão alheia aos problemas que, eventualmente, podem surgir no âmbito das relações étnico-raciais na universidade: um dos grandes problemas é justamente a falta de capilaridade entre as políticas públicas instituídas e a massa crítico-reflexiva sobre os desafios de uma educação voltada às questões étnico-raciais nas universidades brasileiras, lacuna que, acreditamos, só pode ser sanada no devir histórico do Brasil como nação verdadeiramente multirracial e multiétnica.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde*. Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 4228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 mai. 2002a. (<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/legis07.pdf>)

BRASIL, Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências (Alterada pela lei n.º 11.507, de 20 de julho de 2007). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2002b. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)

BRASIL, Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Breve história de um sonho possível. (<http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Gadotti.pdf>). [Primeira versão em Democracia Viva. Rio de Janeiro, IBASE, No. 14: 78-83, Jan. 2003].

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 325-346.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA. Mapa das Ações Afirmativas. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=5&Itemid=56 (Consultado em 12.01.2012).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas*. Políticas públicas contra as desigualdades sociais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 76-82.

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, <http://www.politicasdacor.net/> (Consultado em 12.01.2012).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Cotas Raciais. (http://www.palmares.gov.br/?page_id=121). Consultado em 01/2012.

NASCIMENTO, Alexandre. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In: BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. (orgs.). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / UNESCO, 2007, p. 65-88.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*. Durban: 2001 ([http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/\\$FILE/N0221546.pdf](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/e06a5300f90fa0238025668700518ca4/df63f5ce6e120207c1256b4f005438e2/$FILE/N0221546.pdf))

SADER, Emir. *Perspectivas*. Os porquês da desordem mundial. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Renato Emerson. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (org.). *Ações afirmativas*. Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 127-153.

SANTOS, Renato Emerson dos. Redefinindo os termos do debate sobre a democratização da universidade: as experiências do Programa Políticas da Cor. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). *Afirmando Direitos*. Acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 17-31.

SILVA, Adailton; LUIZ, Cristiana; JACCOUD, Luciana; SILVA, Waldemir. Entre o racismo e a desigualdade: da construção à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, Luciana (org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009a, p. 19-92.

SILVA, Cidinha da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. In: SILVA, Cidinha da (org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 39-61.

SILVA, Josenilton; JACCOUD, Luciana; SOARES, Sergei; SILVA, Waldemir. A promoção da igualdade racial no primeiro semestre de 2007 e os programas de ação afirmativa nas universidades públicas. In: JACCOUD, Luciana (org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: IPEA, 2009b, p. 171-204.

SILVA, Maurício. Novas Diretrizes Curriculares para o Estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: a Lei 10.639/03. *Eccos Revista Científica*, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, v. 9, n. 01, 2007, p. 39-52.

VIEIRA, Sofia Lerche. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989, p. 11-26.



PARTE II

INSTITUIÇÕES E PRÁTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS – CASOS

UNIVERSIDADES POPULARES NA AMÉRICA LATINA: UM OLHAR PÓS-COLONIAL

ERICK MORRIS*

Introdução

Neste artigo traçamos um breve histórico do percurso da universidade latino-americana, especialmente de suas versões contra-hegemônicas, as universidades populares (UPs), de meados do século XX ao início do século XXI. Por uma questão de espaço, não pretendemos apresentar um estudo exaustivo dessa história, mas apenas um recorte a partir de uma perspectiva pós-colonial que vise contribuir para a construção de uma narrativa comum da educação popular e intercultural em nível superior no nosso continente, com foco no Brasil. Na conclusão levantamos algumas questões postas pelo contexto atual e apontamos alguns caminhos possíveis.

No decorrer da história latino-americana, a universidade tem ficado a cargo das elites sociais, políticas e étnicas. Isso se deve, em grande parte, ao legado colonial deixado pelas nações ibéricas que foi incorporado pelas elites que lideraram as independências políticas nas diversas regiões do continente no século XIX, mas que não transformaram as relações sociais nas novas nações, seguindo o próprio modelo de organização social que se discutia na Europa.

Nesse contexto, as universidades foram, durante muito tempo, reprodutoras das discussões que se faziam nas antigas metrópoles e, ainda hoje e em larga medida, estão pautadas nas formas eurocêntricas de se pensar e estruturar o conhecimento. Uma das consequências geradas por esse cenário foi a exclusão de grandes setores populacionais – por questões sociais, econômicas, étnicas, de gênero etc. – da educação superior e da produção de conhecimento. Assim, pensar outro modelo

* Doutorando no programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global do Centro de Estudos Sociais (CES) e Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Mestre em Ciências Políticas pela Florida International University (EUA) e licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco.

Este trabalho é cofinanciado pelo Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Potencial Humano e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito da Bolsa de Doutorado com a referência PD/BD/52254/201.

de universidade tem sido uma importante questão para combater esse quadro de desigualdade epistêmica.

Nas últimas décadas, alguns modelos alternativos alcançaram relativa evidência no cenário latino-americano, apontando em duas direções: primeiro, a busca por diversificação do público destinatário e ampliação dos objetivos sociais do conhecimento, no marco oficial das instituições públicas e estatais; a segunda direção seria a estabelecida pelos movimentos sociais, de indígenas e de afrodescendentes, com proposições orientadas por outros modelos de sociedade. Essa segunda direção é um projeto de construção de uma ‘contra-universidade’, que aqui designamos universidade popular¹.

A Universidade como projeto colonial

Historicamente, a instituição universitária teve papel fundamental na dominação colonial e nas estratégias de permanência dessa dominação após as independências políticas no século XIX, valendo-se da sobreposição do conhecimento e da visão de mundo europeia sobre as diferentes formas de saber e das cosmovisões dos povos originários das Américas e dos povos trazidos e escravizados de regiões da África. Embora essa instituição tenha sofrido diversas transformações ao longo dos séculos, em linhas gerais permaneceu como reprodutora do conhecimento eurocêntrico, com notáveis exceções. Atualmente, com seu modelo em crise, a universidade ainda é a instituição detentora do saber hegemônico, palco de disputas estratégicas de hierarquização dos conhecimentos e de como se pensa a sociedade.

O processo de consolidação da epistemologia ocidental como a dominante nas diferentes partes do planeta acompanhou a trajetória da expansão militar e colonial europeia. Além da ocupação física, da exploração dos recursos naturais e do trabalho das populações locais, houve uma forte ação para desacreditar as formas de conhecimento dos outros povos, constituindo um verdadeiro epistemicídio (SANTOS;

¹ Daniel Mato (2011; 2013) faz uso de uma terminologia mais específica, Instituições Interculturais de Ensino Superior.

MENESES, 2010). Essa trajetória da modernidade europeia ou, talvez, a ‘outra Modernidade’, é o que Aníbal Quijano (2002) refere como a “colonialidade do poder” e Walter Mignolo (2005) designa como “diferença colonial”. Streck e Adams (2012, p. 247) esclarecem que,

Para Aníbal Quijano (2005, 2009), eurocentrismo designa uma perspectiva de conhecimento sistematicamente elaborada na Europa Ocidental a partir do início do século XVII, tornando-se mundialmente hegemônica nos séculos seguintes. Com a ocupação das Américas, a Europa mundializou-se. Tal como lembra Enrique Dussel (2005), desde 1492, a Europa Moderna, centro da história mundial, definiu todas as outras culturas como sua periferia. O luso-hispânico impôs sua vontade ao índio americano no processo de conquista e colonização que se perpetua na herança que designamos por colonialidade.

Nos últimos trinta anos tem-se fortalecido a crítica a esse modelo de dominação epistemológica, que vem associada à “capacidade de definição dos critérios que permitem estabelecer o que é e não é conhecimento e como este pode ser validado.” (NUNES, 2008, p. 239). A epistemologia ocidental “[...] que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e tornou [...] mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 11)

Diante disso, o conhecimento produzido em regiões como a América Latina tem sido construído sobre a égide do conhecimento dos dominadores, os homens brancos, europeus, ‘modernos’ e capitalistas, ou, como propõe Ramón Grosfoguel (2008, p. 118), de acordo com o “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu.” A história moderna do continente tem sido marcada exatamente por essa dominação, tanto no campo militar, com a conquista, quanto, de modo mais profundo, pelas estruturas políticas e de reprodução da mentalidade dos conquistadores, desconsiderando os saberes locais e as diferentes formas de conhecimento dos povos originários, dos/as afro-descendentes, das

comunidades populares e dos movimentos sociais. Percebemos a constituição das universidades e de outras formas e instâncias de educação na América Latina como um prolongamento do poder colonial e de sua reprodução nas mentalidades das elites locais, seja no período colonial, na então chamada América hispânica, seja em todo o continente, já após as independências políticas no século XIX, e mesmo nos projetos nacionalistas do século XX.

No verbete sobre universidades do livro *Latinoamericana – Enciclopédia Contemporânea* (SADER et al., 2006, 1197-1215), o histórico das universidades na América Latina é apresentado em quatro fases principais: a colonial; a republicana do século XIX; a do século XX; e a do projeto neoliberal do século XXI. Em síntese, na fase colonial, no caso espanhol, temos uma reprodução do modelo da Universidade de Salamanca, com universidades instaladas nos centros administrativos do poder colonial como Santo Domingo, cidade do México e Lima; já no caso português, existiu uma centralidade da formação universitária na metrópole, no caso a Universidade de Coimbra. Apesar das diversas implicações que essa diferença possa ter tido na história da emancipação e formação das nações latino-americanas, ambos os modelos convergiam, nas universidades dos conquistadores², no objetivo de difundir/impor a cultura europeia e educar os filhos dos nobres. No caso espanhol, em que a proximidade geográfica poderia resultar em interculturalidade, não havia qualquer busca de diálogo com as culturas locais, pois o objetivo era substituí-las e subjugar-las.

Como mencionado, a independência política da América Latina não foi acompanhada de uma transformação radical das estruturas de poder nas relações internas locais; ao contrário, as elites *criollas* assumiram o papel dos colonizadores, uma “colonização interna”, como definido por Pablo Casanova (2007), e intensificaram, não sem resistência, o processo de dominação dos povos originários, dos povos escravizados trazidos de diversas regiões da África e da massa que foi sendo formada pela união violenta no contexto da colonização. As universidades continuaram com o seu papel de reproduzir a mentalidade e o conhecimento europeus,

2 Por se tratar de um sistema patriarcal-colonial, neste caso utilizamos intencionalmente a definição masculina.

dado que as novas elites dominantes não se consideravam culturalmente diferentes em sua essência.

Em linhas gerais, o ensino universitário na América Latina ao longo do século XX foi marcado por uma expansão da universidade pública, em alguns momentos com maior ênfase nacionalista orientada para o projeto de formação do Estado moderno. Originalmente parte do projeto estatal, a presença da Igreja Católica foi sempre marcante na universidade latino-americana; no entanto, já nos séculos XIX e XX suas universidades confessionais concorriam com as públicas, e ainda com algumas outras universidades privadas. A expansão do setor privado viria fortemente entrelaçada da “terceira onda de democratização” (HUNTINGTON, 1991), em meados dos anos 1980, com o fim das ditaduras militares em diversos países da região. Esse período, marcado pela explosão da dívida externa, do México à Argentina, seguido por ajustes financeiros guiados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, dariam início ao processo neoliberal de desmonte do Estado em prol dos mercados. Isso incluiu a precarização da universidade pública em todo o continente.

O Brasil teve um percurso um tanto diferente, considerado o fato de que apenas no século XIX surgiram as primeiras faculdades, como as de Direito de Recife/Olinda e de São Paulo, e apenas no século XX seriam formadas as primeiras universidades³. O modelo buscado pela nascente universidade pública brasileira era o sistema universitário francês, com algumas adaptações à realidade local e ao modelo humboldtiano⁴. Houve tentativas de se pensar e modelar a universidade brasileira a

3 Cabem, aqui, dois alertas: i. as instituições de ensino superior brasileiras são estruturadas e classificadas segundo categorias administrativas (públicas ou privadas, e dentro desta última categoria, confessionais, comunitárias, filantrópicas, confessionais, particulares *stricto sensu*) e segundo organizações acadêmicas: faculdades (integradas e isoladas), centros universitários, institutos federais (que incluem ensino técnico e tecnológico) e universidades; ii. a despeito de não se ter criado, no Brasil, durante os períodos colonial e imperial, o tipo de organização acadêmica denominada universidade, tal como aconteceu nos países do chamado “Novo Mundo” colonizados por Espanha, e da formação em nível superior ser bastante centrada em Portugal, teria havido por aqui, sim, desde meados do século XVI, cursos de educação superior, portanto, uma sorte de instituição de ensino superior que ministrava o saber dominante segundo conteúdos e metodologias equiparáveis aos das universidades de fala hispânica, tese defendida por CUNHA (1980).

4 Haja vista, por exemplo, o caso da Universidade de São Paulo, cujo projeto previa a instituição de uma faculdade dotada de papel pedagógico diretor e se incumbiria da formação de professores, a Faculdade de Letras e Ciências Humanas. (pode-se consultar: DEL VECHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo. O democrático e o popular na implantação das Ciências Sociais brasileiras. In: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013).

partir de parâmetros políticos e culturais nacionais, com destaque para as iniciativas de intelectuais como Anísio Teixeira, nas décadas de 1930 e 1950, e Darcy Ribeiro, nos anos de 1960. Este, sob influência do governo de João Goulart (1961-1964), teve suas propostas de reforma universitária interrompidas pelo golpe civil-militar de 1964, que alinharia o modelo brasileiro aos ditames dos Estados Unidos, com base em parcerias do Ministério da Educação com a *United States Agency for International Development* (USAID). Nos anos 1990 ocorreria um novo alinhamento com os EUA, agora sob as diretivas do Consenso de Washington que, transformadas em orientações do Banco Mundial para a educação, seriam implementadas pelos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

Um aspecto que deve ser realçado quanto ao modelo brasileiro de universidade são as atividades de extensão, por meio das quais a instituição leva seus saberes para as comunidades populares como parte constituinte de sua missão legal-institucional. No entanto, sobretudo desde o processo recente de expansão, a partir dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), essas atividades, em alguns casos ainda relativamente escassos, têm sido caracterizadas como aquilo que Santos (2006a) denomina de extensão ao contrário, com os povos tradicionalmente excluídos desse tipo de instituição como os grupos indígenas e quilombolas tendo espaço dentro dela. Contudo, além de se tratar de um espaço pontual, a regra geral é a manutenção da monocultura do conhecimento científico e eurocêntrico. Mesmo com esse cenário mais tradicional, vivemos um período de reposicionamento e expansão da educação superior vazado em novas experimentações, sejam as de caráter pedagógico, ou as de abrangência geográfica e/ou cultural, sejam às formas de acesso. No entanto, mesmo considerando essas iniciativas e transformações como importantes e necessárias, por vislumbrarem possibilidades mais democráticas de relacionamento entre diferentes formas de conhecimentos, sobretudo aquelas historicamente silenciadas, essas propostas parecem não ter a necessária abrangência e ainda, geralmente, partem do mesmo paradigma eurocêntrico, com a sobrevalorização do conhecimento moderno e científico e a submissão a suas tradicionais formas de validação do conhecimento produzido.

Quais as alternativas? Uma breve trajetória das Universidades Populares

Uma questão que está posta há algum tempo é de como se contrapor ao modelo de universidade descrito na seção anterior e de pensá-lo dentro de uma perspectiva popular e emancipatória. Como afirma Florestan Fernandes (*Apud* BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 70):

[...] no ponto zero, pretendeu-se que a universidade fosse serva dos poderosos e de seus privilégios. Hoje, o que se quer é que a universidade contribua para a libertação dos oprimidos e que promova, entre os de baixo, uma forte aspiração de combater o embrutecimento, de promover a desalienação e desvendar o seu talento para si, para a sua classe e para a coletividade.

Apesar de existirem muitas experiências universitárias que se definem como populares é difícil estabelecer uma definição precisa do que seriam UPs, pois há variações de entendimento e definição. Temos alguns elementos do que elas não seriam. Nos termos de Gadotti e Stangherlim (2013, p. 44), “[...] não pode haver universidade popular sem projeto político-pedagógico popular, de poder popular, entendido como uma práxis, um processo de experimentação e construção de novas relações sociais não mercantilizadas.” Aprofundando a análise sobre como seria a construção dessa universidade na perspectiva da educação popular, os/as mesmos/as autores/as afirmam que esta deve “[...] ser entendida como uma instituição alternativa à universidade neoliberal, combatendo toda forma de mercantilização, privatização, alienação e desumanização, que são os paradigmas do opressor.” (op. cit., p. 43). No texto, seguem sugerindo que é preciso “[...] refletir mais sobre a especificidade pedagógica dessa nova universidade, que deve manifestar esse novo espírito já em seu processo de construção.” (id.ib.) E continuam afirmando que:

Uma universidade popular é uma universidade sem fronteiras, aberta à diversidade, transversal, sem cercas ou poder acadêmico. Ao contrário da mercouniversidade e de uma educação submetida

à lógica do mercado que cria empresas fornecedoras de professores, currículos e prédios, que avalia e certifica, a universidade popular ocupa-se do conhecimento cidadão, da democracia e da solidariedade, questões excluídas do projeto mercantil das indústrias do conhecimento. (op. cit., p. 44)

Com essas reflexões, Gadotti e Stangherlim apontam para a definição de uma universidade a partir do legado da educação popular de perspectiva freiriana e contra a lógica neoliberal que pautou a reforma universitária brasileira nos anos 1990. Trata-se da construção de uma contra-universidade, que se insurge e se institucionaliza em contraposição ao modelo hegemônico. As bases desse modelo popular, contudo, remontam a uma tradição mais antiga. No final do século XIX e início do XX começaram a surgir algumas experiências de universidades populares no norte da África (Alexandria, no Egito) e na Europa, fomentadas pelos movimentos anarquistas e comunistas, para garantir o acesso da classe operária ao conhecimento científico e universitário (MORINI, 2002; LÓPEZ-NÚÑEZ; LORENZO-MARTÍN, 2009; GORMAN, 2005; PITA, 1989). Essas experiências tinham como objetivo a democratização dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade europeia, mas não se propunham a romper com eles. Algumas ainda continuam em atividade e tiveram um papel importante na formação de lideranças para as lutas progressistas na Europa ao longo do século XX.

Na América Latina o movimento pela democratização do conhecimento e do acesso à universidade teve o primeiro grande impulso na Argentina, com o movimento estudantil que culminou no Manifesto de Córdoba, em 1918, no qual se declarava rompimento com a tradição ainda monárquica e monástica herdada da colonização: “Hombres de una república libre acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica.” (MUSEO CASA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA, 2015). Mais ainda, no documento conclamavam “os homens livres” da América do Sul a implementarem uma reforma no sistema universitário, modernizando-o. Esse movimento ganharia adeptos por todo o continente,

sendo o caso mais emblemático o processo de construção, nos anos 1920, de uma rede de universidades populares no Peru, a partir da Universidade Popular Gonzáles Prada (UPGP), impulsionada também pelo movimento estudantil local, do qual José Carlos Mariátegui foi o principal expoente. No seu retorno da Europa, Mariátegui participou das primeiras conferências da UPGP, em 1923, e no texto *La crisis y el proletariado peruano*, na qual descrevia as principais funções da universidade popular, afirmava que

La única cátedra de educación popular, con espíritu revolucionario, es esta cátedra en formación de la Universidad Popular. A ella le toca, por consiguiente, superando el modesto plano de su labor inicial, presentar al pueblo la realidad contemporánea, explicar al pueblo que está viviendo una de las horas más trascendentales y grandes de la historia, contagiar al pueblo de la fecunda inquietud que agita actualmente a los demás pueblos civilizados del mundo. (*Apud* ALCADE, 2012 – grifos nossos)

Fica patente, no trecho acima, a consonância com os demais processos de democratização do conhecimento, mas ainda não de uma ruptura com a modernidade ou com a visão eurocêntrica. Ao contrário, há uma reafirmação desse conhecimento e/ou visão de mundo, retratada no trecho acima grifado. O programa de conferências reforça essa visão eurocêntrica, dado que o único tópico local trata da repercussão da crise europeia na América:

La guerra europea; la revolución Rusa; la Revolución Alemana; la Paz de Versalles; la agitación proletaria en Europa; el problema de las reparaciones; la crisis de la democracia; la paz de Sévres; la crisis filosófica; la repercusión de la crisis en América y la síntesis de la situación actual de Europa. (Id.ib.)

Isto não significa desconsiderar os méritos da UPGP, que visava formar a classe operária dentro dos preceitos marxistas e no intuito de gerar as bases de uma revolução comunista. Nos anos seguintes a instituição

foi desmantelada, mas parte dos seus objetivos foi alcançada, mesmo que precariamente, com inúmeras revoltas proletárias e camponesas nas décadas seguintes no Peru. Além disso, conseguiram plantar as sementes para as vindouras experiências populares na América Latina.

As iniciativas listadas propiciaram a elaboração de um pensamento de ruptura mais radical dentro das universidades. Após várias décadas e períodos entrecortados por regimes militares e autoritários por todo o continente, diversas experiências populares, dentro e fora da universidade, foram surgindo, especialmente a partir do final dos anos 1990. Entre os modelos alternativos à universidade tradicional, seja de mercado ou pública, destacamos dois que estão presentes na América Latina. O primeiro está mais vinculado aos movimentos indígenas e/ou quilombolas, diretamente relacionado, portanto, ao resgate dos saberes ancestrais dos povos originários do continente e/ou dos afrodescendentes. Essas instituições são fundamentais para a construção da justiça cognitiva e para a autonomia epistemológica e de cosmovisões dos diferentes povos que compõem a população do continente. O segundo são as instituições relacionadas diretamente aos movimentos sociais de formato mais tradicional, de base sindical, campesina e/ou ligado a partidos políticos de orientação marxista. Nesse período recente de surgimento de novas UPs, Norma Giarracca (2006 apud SANTOS, 2006a, p. 14) destaca algumas dessas experiências por todo o continente:

Existen universidades que se han construido fuera de los moldes de las viejas instituciones y que cumplen importantes funciones dentro de los movimientos sociales o en algunas regiones con experiencias políticas y económicas muy interesantes. Mencionemos como ejemplo: la Universidad de la Tierra, en Oaxaca, México (ligada al esfuerzo de comunidades autónomas, de intelectuales y artistas); la Universidad Trashumante de San Luis, la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo y la recientemente creada Facultad Libre de Rosario (vinculada al municipio socialista de la ciudad ribereña de Santa Fe), todas ellas en Argentina; y, por último, la

ya conocida y valorada Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador.

Essas experiências têm atuado diretamente com organizações sociais, de movimentos rurais ou urbanos, tanto na condição de público das atividades quanto na de autores/as do processo formativo. Elas têm propiciado, entre outras mudanças, uma interação intensa de diferentes grupos sociais e políticos. É importante analisar de que modo podem contribuir no processo de aproximação da prática progressista mencionada por Santos (2012) com a formulação de uma nova teoria crítica. Interessante notar, ainda, que dentre as experiências destacadas anteriormente como relevantes por Giarracca, algumas delas ou estão desativadas ou estão em processo de transformação da sua identidade. A *Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades*, no Equador, encontra-se com as atividades suspensas por determinação do Ministério da Educação equatoriano, que em sua avaliação a classificou mediante critérios tradicionais, não considerando os diferentes saberes que ela se propõe trabalhar e articular. A segunda é a *Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo* (UPMPM), num processo de transição que inicia por sua nacionalização, dadas as dificuldades de manutenção financeira. Podemos observar que após uma fase expansiva dos movimentos sociais e indígenas nos primeiros anos de governos progressistas da América do Sul (Venezuela, Equador, Bolívia, Brasil, Argentina, Uruguai), nos anos 2000, em que parte dessas experiências pode ser efetivada, existe um movimento de retrocesso nessas políticas e uma intervenção estatal mais impositiva sobre as propostas educacionais.

Quais são os processos de resistência ao avanço dessa desconstrução vinda de cima? Outro ponto importante, que necessita ser abordado em outro espaço, é o porquê dessa mudança de posicionamento desses governos, que nominalmente continuam representando os mesmos grupos políticos.

No caso da UPMPM da Argentina trata-se de uma universidade ligada ao movimento das Mães da Praça de Maio, movimento social de mulheres de resistência à ditadura militar que há muito desenvolve sua luta pelo direito à memória e à justiça restaurativa (BASILE, 2002; UPMPM, 2010).

Oferece cursos regulares, com o propósito de garantir acesso à educação universitária às classes sociais populares. Como parte do seu projeto político-pedagógico consta a formação contra-hegemônica, como destaca Teresa Basile (op.cit., p. 3),

Contra la idea althusseriana de las instituciones educativas como reproductoras de la ideología dominante, la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo se ofrece como espacio alternativo, crítico al poder. Para Vicente Zito Lema, Director Académico de esta Universidad, esta institución surge como contraoferta tanto a las universidades privadas como públicas de la Argentina.

Devido às pressões financeiras de sua manutenção, a entidade está passando por um processo de nacionalização, embora a UPMPM ainda argumente que seguirá com sua autonomia político-pedagógica.

Outro formato de UP, também destacado por Norma Giarracca, é a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) (SANTOS, 2006b; GADOTTI, 2008). Essa proposta visa, de forma geral, a configuração de uma universidade contra-hegemônica, dos movimentos sociais e voltada para ativistas, cientistas sociais e artistas, fugindo da lógica institucional e burocratizante das universidades oficiais. Em *A Gramática do Tempo* (2006b) Boaventura de Sousa Santos apresenta a UPMS, ainda em consolidação no contexto de construção de um pensamento pós-colonial, como proposta de validação de epistemologias do Sul. No entanto, ela não é uma instituição fixa e, sim, itinerante, que acontece por meio de oficinas em períodos curtos, mas intensivos. Embora a maioria das atividades da UPMS tenha acontecido na América Latina, sobretudo a partir do Fórum Social Mundial, a proposta é que ela tenha caráter e abrangência internacional. Entre os objetivos postos, lê-se que “Trata-se de criar no mundo do ativismo progressista uma consciência internacionalista de tipo novo: intertemática, intercultural, radicalmente democrática.” (SANTOS, 2006b, p. 157). Essa nova forma de organização de UP estaria propondo um modo alternativo de comunicação entre os diversos movimentos sociais, as artes e a academia, reconectando criticamente a teoria e a prática social progressista (op. cit.).

Um exemplo de como movimentos indígenas estão se organizando pelo continente por meio de UPs pode ser visto no livro *Educación Intercultural a Nivel Superior* (LOEZA et al., 2013), que faz um balanço geral de experiências recentes no México, na Venezuela e no Peru, articulando em rede grupos distintos com uma análise das questões conceituais que as embasam, das propostas pedagógicas dos povos originários, das próprias experiências das UPs e das perspectivas para pesquisas futuras nessa temática. No panorama traçado nessa publicação são problematizados os pressupostos da dominação epistemológica ocidental, com a discussão da pluralidade epistemológica a partir de processo educativo orientado pelas cosmovisões dos povos Náhuatl, Totonacos, Nahua, entre outros.

Daniel Mato (2013, p. 155-171) lista diversas experiências de universidades interculturais do continente: Universidad Intercultural del Estado de Puebla; Universidad Veracruzana Intercultural; Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Equador); Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (Bolívia, Peru e Equador); Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI, Brasil); Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (Colômbia); Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN, Nicarágua); Bluefields Indian & Caribbean University (Nicarágua); Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolívia (UNIBOL, Bolívia); Universidad Indígena Aymara (Bolívia); Universidad Quechua (Bolívia); Universidad Guaraní y de Tierras Bajas (Bolívia). No México, o sistema universitário público conta com 10 instituições interculturais tais como as universidades dos estados de Chiapas, Guerrero, México, Puebla y Tabasco, Maya de Quintana Roo, além da Universidad Autónoma Indígena de México e da Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. Mato (op. cit., p. 171) destaque a diversidade das propostas e a não existência de uma receita pronta:

Todas as IIES que nuestro Proyecto ha logrado identificar buscan preparar profesionales con orientaciones que, de variadas maneras, responden a la diversidad cultural propia de las regiones en que han sido creadas, y todas ellas ofrecen formación a partir tanto

de conocimientos occidentales modernos, como de los pueblos indígenas o afrodescendientes de la región en que actúan. Pero debe enfatizarse que de ningún modo estas IES responden a una suerte de formato único. Las maneras en que unas u otras integran los distintos tipos de conocimientos y modos de aprendizaje son muy diversos [...]

É de extrema importância perceber como essas experiências estão proliferando pelos diversos países latino-americanos e caribenhos, produzindo experiências que indicam os caminhos da inclusão epistemológica, étnico-cultural e territorial.

Algumas experiências brasileiras

Importante ressaltar que o Brasil aparece apenas com uma experiência, o CAFI, que apesar de uma história mais antiga de articulação começou a funcionar enquanto centro de formação superior somente em 2006. No entanto, o CAFI ainda enfrenta resistências para o seu reconhecimento oficial, tanto em relação ao Conselho Estadual de Educação quanto no Ministério da Educação (FLORES, 2009). Em 2014 foi criado um grupo de trabalho para discutir a criação da primeira universidade indígena no Brasil, embora haja indicações do MEC de que se tratava de uma articulação no interior das universidades públicas já existentes. Tal situação demonstra certo descompasso com o movimento mais amplo no contexto latino-americano, mesmo o Brasil contando com cerca de um milhão de pessoas que se autodeclaram indígenas.

Júlia Benzaquen (2012), na sua tese de doutorado, analisa a produção de um saber ‘descolonial’ em algumas UPs latino-americanas, com destaque para a Universidad de la Tierra (Unitierra), vinculada ao Exército Zapatista de Libertação Nacional (México) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Ambos os casos indicam os modos como os grupos trabalham a tradução de saberes interculturais, evidenciando o caráter contra-hegemônico das propostas pedagógicas. Para além

dessas, Benzaquen (2012, p. 310-311) lista 27 experiências ativas em 2012 de universidades vinculadas a movimentos sociais e/ou ONGs na América Latina, com 17 delas no Brasil: Coletivo Universidade Popular (PR); Comissão Pró Universidade Popular (RJ); Encontro por uma Universidade Popular (SP); Instituto Universidade Popular (Unipop, PA/PE/SP); Movimento por uma Universidade Popular (MUP, SC); UniCampo (PB); Unifreire (SP); Unipalmares (SP); UniPaz (SP); Uniperiferia (RS); Unipopular (RJ); Universidade Popular Comunitária (MT); Universidade Popular de Ensino Livre (RJ); Universidade Popular de Passo Fundo (RS); Universidade Popular (BA). São experiências distintas, muitas das quais embrionárias, e grande parte delas se propõe a ser alternativa para contornar a exclusão classista e social das universidades públicas brasileiras.

Uma das experiências brasileiras que merece destaque é a ENFF⁵, que está voltada para a formação de quadros políticos e técnicos do MST e de outros movimentos sociais, do campo e da cidade, de toda a América Latina. Ela funciona tanto com cursos livres quanto em regime de parceria com instituições de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação, com cursos de graduação e pós-graduação voltados para a realidade das populações do campo. Essa UP permite perceber o esforço de construção de outros saberes pelos movimentos sociais, sobretudo do campo, mas também em articulação com outros da cidade, vindos de toda a América Latina. Com uma pedagogia própria, da alternância, originada nos movimentos de educação popular, a ENFF é um projeto em permanente construção. A possibilidade de elaboração de outros modelos de organização da sociedade tem pautado o cotidiano dessa experiência, ainda com apenas 10 anos. Assim, há muito a refletir sobre a ENFF, sendo importante trazer sua concepção político-pedagógica para os espaços das universidades tradicionais que estão dispostas a repensar o seu próprio fazer, num exercício de autorreflexão crítica. Ademais, é importante dar cada vez mais visibilidade para práticas inovadoras, que possam pensar o nosso continente de modo autônomo, seja do ponto de vista político seja científico.

5 Nota dos Editores: O último texto desta publicação tematiza essa instituição, caracterizando as dimensões contrahegemônicas e internacionalistas de seu projeto institucional e político-pedagógico.

Ainda para o caso brasileiro, cabe considerar a recente configuração de novas universidades públicas que buscam outro modelo de universidade, contra a lógica hegemônica, ainda que dentro da oficialidade estatal. Alguns desses exemplos são a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), esta que, inclusive, se autodefine como uma universidade popular em seus documentos de fundação. Sobre essas universidades e o processo de expansão do sistema público brasileiro temos trabalhos de produção recente, baseados em pesquisas em andamento no projeto Observatório da Universidade Popular no Brasil (PPGE-Uninove/Capes-Obeduc), parcialmente consignados num primeiro livro organizado por Mafra, Romão e Santos (2013) e em dissertações defendidas no âmbito desse programa de pós-graduação em educação. Uma questão que perpassa esses casos, pelo menos em sua proposta oficial, é a da diversidade cultural. Existe uma busca de integração regional, de inclusão territorial, epistemológica e cultural, e de ampliação do acesso e da permanência de populações até então excluídas do ensino superior. Outra questão que pode surgir é a possível aproximação das experiências dessas novas universidades com as UPs, das quais surgem outras indagações: Quais os limites e possibilidades dessa aproximação? É possível construir uma universidade popular dentro do formalismo burocrático da produção acadêmica e científica? Essas experiências podem contribuir na construção de uma universidade não-elitista e emancipatória? Como as experiências populares podem contribuir nesse processo?

Breves conclusões

Ao longo deste texto buscamos retratar o projeto da universidade latino-americana como parte do legado colonial ibérico e seu papel na reprodução dessa mentalidade denominada 'colonialidade do poder'. Em paralelo e em síntese, traçamos o processo de resistência e luta por reconhecimento de diversas experiências de universidades populares,

que buscam visibilizar e fortalecer a pluralidade epistêmica presente no nosso continente, baseadas tanto na cosmovisão dos povos indígenas e afrodescendentes quanto nos conhecimentos forjados no cotidiano dos movimentos sociais do campo e da cidade. Além disso, destacamos casos que também buscam uma educação intercultural partindo do contexto público e estatal, e que, embora bem recentes, apresentam um potencial bastante promissor para a realidade brasileira.

Apesar da diversidade e pluralidade de experiências, a educação intercultural em nível superior, aqui entendida como universidades populares, ainda tem um longo caminho a ser percorrido. A ameaça da mercantilização da educação é constante em todos os países e o processo de expansão das instituições privadas mantém sua força e presença no âmbito dos sistemas nacionais de educação superior. A alternativa de aproximação com o Estado tem sido adotada por muitos grupos, mas os perigos dessa abordagem também são bem concretos, como o da cooperação e/ou do fechamento da UP por não se enquadrarem nos moldes eurocêntricos da educação oficial. Os movimentos sociais e indígenas/afrodescendentes têm que buscar um equilíbrio entre o apoio do Estado e sua transformação.

Repensar a educação, como dizem os zapatistas, “por um mundo em que caibam muitos mundos”, inclui repensar o Estado moderno. Esse é um projeto de longo prazo, mas que precisa ser enfrentado. No caso da educação superior, os dados estão lançados e experiências inovadoras, de caráter popular, começam a apresentar seus resultados. Cabe aos pesquisadores da educação, às autoridades públicas e aos representantes de movimentos sociais e populares estudá-las, divulgá-las e contribuir para consolidar sua legitimidade.

Referências

ALCADE, José Toledo (2012). *La Universidad Popular desde José Carlos Mariátegui*. Disponível em: <> Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

BASILE, T. La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la Posdictadura. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: Clacso, 2002. Disponível em: <> Acesso em: 10 de março de 2015.

BENINCÁ, D.; SANTOS, E. O caráter popular da educação superior. In: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BENZAQUEN, J. F. *Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra. 2012. Disponível em: < > Acesso em: 13 de junho de 2013.

CASANOVA, P. G. Colonialismo interno [una redefinición]. In Boron, A.; Amadeo, J.; González, S. (Orgs.). *La teoría marxista hoy, Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FLORES, L. Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). In: MATO, D. (Org.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC, 103-122, 2009.

GADOTTI, M. *Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Breve história de um sonho possível*. São Paulo, 2008. Disponível em: <> Acesso em: 20 de agosto de 2013.

_____; STANGHERLIM, R. A universidade na perspectiva da educação popular. In: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013.

GORMAN, A. Anarchists in Education: The Free Popular University in Egypt (1901). *Middle Eastern Studies*, V. 41, n. 3, p. 303 – 320, Maio, 2005.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

HUNTINGTON, S. P. Democracy's Third Wave. *The Journal of Democracy*, V. 2, 1991.

LOEZA, S. E. H.; DUQUE, M. I. R.; MARTÍNEZ, Y. M.; ROSAS, A. F. *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones Desde Diversas Realidades Latinoamericanas*. Mexico: UIEP / UCIREN / UPEL, 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B2G0SriU9VAwbG9ZcFUwLWZFbG8/edit>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2015.

LÓPEZ-NÚÑEZ, J. A.; LORENZO-MARTÍN, M. E. Universidades populares em Espanha e sua relação com a universidade sul-americana. *Educ.educ.*, v. 12, n. 1, p. 153-167, 2009.

MAFRA, J. F; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013.

MATO, D. Diversidad Cultural, Interculturalidad y Educación Superior en América Latina. Contextos, Modalidades de Colaboración Intercultural, Logros y Desafíos. In: LOEZA, S. E. H.; DUQUE, M. I. R.; MARTÍNEZ, Y. M.; ROSAS, A. F. (Orgs.). *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones Desde Diversas Realidades Lationoamericanas*. Mexico: UIEP / UCIREN / UPEL, 2013.

_____. Forms of intercultural collaboration between institutions of higher education and indigenous and Afro-descendant peoples in Latin America. *Postcolonial Studies*, v. 14:3, p. 331-346, 2011.

MIGNOLO, W. A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério Ocidental No Horizonte Conceitual Da Modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MORINI, L. P. (1908). *Las universidades populares*. 2008. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2696/1906>> Acesso em: janeiro de 2015.

MUSEO CASA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA (1918). *Manifiesto de la F. U. de Córdoba*. 2015. Disponível em: <<http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>> Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 45-70, 2008.

PITA, A. P. O Poder de Saber – Competências e Cultura nas Universidades Republicanas de Educação Popular. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. V. 28, 1989.

QUIJANO, A. Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America. *Neplanta: Views from South*, v. 1 (3), p. 533-580, 2002.

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A Universidade Popular no Brasil. In: MAFRA, J. F; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013.

SADER, E. et al. (Orgs.) *Latinoamericana – Enciclopedia Contemporânea*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, B. S. Public Sphere and Epistemologies of the South. *Africa Development*, Vol. XXXVII, No. 1, 2012, pp. 43 – 67, 2012.

_____. *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: UNMSM, 2006a.

_____. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2006b.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa Em Educação: Os Movimentos Sociais e a Reconstrução Epistemológica num Contexto de Colonialidade. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 243-58, 2012.

TEIXEIRA, L. M.; LOBO, R. A Escola Nacional Florestan Fernandes, a Pedagogia da Alternância e a Universidade Popular no Brasil. In MAFRA, J. F; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013.

UPMPM. *Estatuto Acadêmico*. Buenos Aires: UPMPM, 2010. Disponível em: <> Acesso em: 25 de janeiro de 2015.

UNIVERSIDADE POPULAR E A CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL – O CASO DA UFFS

DIRCEU BENINCÁ*

THIAGO INGRASSIA PEREIRA**

Primeiras palavras

A instituição universitária se desenvolve em estreita conexão com as esferas societárias no âmbito da política, da economia e da cultura. Na atualidade, o seu processo de expansão tem chamado a atenção da comunidade acadêmica, que passou a pesquisar e analisar tendências curriculares, perfis demográficos de docentes e discentes, bem como práticas de gestão que valorizam a relação da universidade com a comunidade de seu entorno.

Refletir sobre esse fenômeno é relevante, pois, segundo a bibliografia internacional a respeito da expansão das matrículas universitárias, cerca de 20% da população mundial entre 18 e 24 anos frequenta esse nível de ensino. 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)

* Licenciado em Filosofia, Mestre e Doutor em Ciências Sociais (PUC/SP), Pós-doutor em Educação (UNINOVE/SP). Professor Adjunto da área de Humanidades na UFSB, *Campus* Paulo Freire de Teixeira de Freitas/Bahia. dirceuben@gmail.com

** Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Educação pela UFRGS. Professor Adjunto da área de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE) da UFFS, *Campus* Erechim. Tutor do Grupo PET Conexões de Saberes (Práxis – Licenciaturas), bolsista FND. Vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). thiago.ingrassia@uffs.edu.br

No caso brasileiro, historicamente o ensino superior esteve reservado a uma pequena parcela da população. Entre outros fatores, isso se deve à formação tardia do Estado nacional, se comparado a outros países latino-americanos, e pelo alto grau de seletividade em seu acesso¹. Nos anos 1990, verificou-se um novo panorama, caracterizado pela expansão das matrículas e das instituições privadas, concentradas nas áreas metropolitanas, apostando na diversificação institucional em vista de aumentar a “clientela”. (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007)

Assim, a expansão do ensino superior brasileiro se dá via capital nacional privado, articulado com o capital internacional, fomentando a oligopolização do sistema (fusão de grupos empresariais que criam grandes redes). A lógica que fomenta esse cenário é a liberdade de trânsito do capital financeiro (financeirização), tema analisado por autores como Chesnais (2005) e Harvey (1989). Considerando a mercadorização da educação, em especial a superior, Oliveira (2009) apresenta um “remédio”: a expansão do sistema público em uma perspectiva de massa, a partir da ideia central de valorização e priorização do âmbito público.

Desde 2003, um conjunto de políticas começa a ser posto em prática visando à expansão e interiorização de universidades públicas. Tais medidas surgem articuladas com políticas neodesenvolvimentistas em que o Estado passa a ter papel indutor na criação de vagas públicas. As principais políticas públicas para a expansão do acesso ao ensino superior são: 1) 2004: Programa Universidade para Todos (ProUni – Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005); 2) 2005: Universidade Aberta do Brasil (UAB – Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006); 3) 2007: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007); 4) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES – Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010).

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 “estudantícidio”.

Neste capítulo, examinaremos o contexto de expansão do ensino superior, tendo por base pressupostos do campo da Sociologia da Educação e da Educação Popular. Nosso objetivo é apresentar algumas reflexões sobre os limites e as possibilidades da construção de universidades públicas na perspectiva *popular*. Para isso, partiremos de nossa experiência de construção de uma nova universidade inserida na plataforma do REUNI, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

O conceito freireano de *inédito viável* é central neste texto. Ele é utilizado no sentido de apontar *situações-limites* presentes no processo de popularização da instituição universitária, bem como respostas que daí podem resultar. Igualmente, entendemos adequado o uso do termo para ressaltar nossa aposta na possibilidade de uma universidade que não apenas acolha em seu interior estudantes dos segmentos populares, mas indique uma nova abordagem epistemológica na construção de um “outro mundo possível” e necessário.

A universidade popular como inédito viável

O debate que estabelecemos aqui sobre os possíveis significados de uma universidade *popular* tem como referência concreta a UFFS. Demandada pelo Movimento Pró-Universidade², ela foi criada em 2009 e iniciou suas atividades letivas em março de 2010, em cinco *campi*, nos três estados da região Sul do Brasil. O referido movimento foi determinante na conquista dessa universidade pública, que pretende também ser *popular* (BENINCÁ, 2011). Além disso, o movimento participou ativamente na construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e hegemoniza a nominata do Conselho Estratégico Social e dos Conselhos Comunitários nos *campi*.

2 O movimento foi liderado pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF/Sul) e pela Via Campesina. A Via Campesina é constituída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). Dessa mobilização participaram também setores da Igreja Católica, lideranças políticas, sindicais e empresariais, representantes de entidades e de instituições de ensino do norte do Rio Grande do Sul, oeste de Santa Catarina e sudoeste do Paraná, que constituem a denominada Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Para alguns, a universidade popular é uma contradição de termos, já que, ao longo de sua existência, essa instituição foi destinada a uma elite privilegiada. Para outros, a universidade popular é uma bandeira de luta, uma questão em disputa. Com base na consciência de que a educação superior é um direito de todos, ela se torna cada vez mais uma utopia a ser perseguida pelos diversos segmentos populares.

A história da América Latina foi forjada a partir do processo de colonização ibérica e nos fornece fecundo referencial de análise, em suas contradições culturais, políticas e econômicas, para pensarmos as possibilidades de um projeto popular de universidade. Nesse contexto, o paradigma da Educação Popular é muito adequado para discutirmos a educação superior como espaço social de *resistência* das culturas e dos povos oprimidos.

Florestan Fernandes associa o debate sobre as funções sociais da universidade ao projeto de desenvolvimento do Brasil e da América Latina. Para ele, “a universidade sempre esteve em relação tensa com os estratos dominantes e com o obscurantismo na América Latina.” (FERNANDES, 2010, p. 203). Segundo o autor, o dilema da universidade latino-americana possui uma origem histórica e não puramente cultural, mostrando que as instituições se formam em meio à importação de modelos, em contraste com o panorama econômico, político e cultural de suas sociedades.

A universidade brasileira, como de resto toda a América Latina, sempre foi embasada em critérios meritocráticos e individualistas, que desconsideram a estratificação social e as antagônicas condições estruturais. Contudo, esse modelo de educação elitista não se implantou sem resistências dos setores por ele apartados. Por isso, é importante articularmos o debate sobre a possibilidade de construção de uma universidade pública e popular com as resistências históricas diante do modelo tradicional e excludente de universidade.

Datam do final do século XIX e início do século XX algumas experiências exitosas de universidades populares, principalmente na França. A tese principal foi a aproximação entre as classes intelectuais e a classe operária. Por isso,

as universidades populares foram como que um anúncio das universidades socialistas e da importância da educação dos adultos, as quais atingiram grande desenvolvimento no século XX tanto nos países socialistas como no trabalho pedagógico de Paulo Freire. (ROSSATO, 2005, p. 90)

Na América Latina, a ideia de universidade popular nasceu articulada a teorias e práticas de vertente socialista. O venezuelano Andrés Bello queria a universidade como instrumento para generalizar a educação para todo o povo, tendo em vista o modelo francês. Nessa linha, “[...] as universidades seriam o instrumento idôneo para a propagação das luzes, sem negar, contudo, o papel que as sociedades de comércio, indústria e de beneficência exerciam nesse sentido.” (PUIGGRÓS, 2010, p. 73)

O peruano José Carlos Mariátegui defendeu a criação de universidades populares, entendendo-as como espaços autônomos para a difusão de uma “cultura operária”. Com esse propósito, proferiu 18 aulas-conferência a alunos operários na Universidade Popular González Prada de Lima, no Peru (PERICÁS, 2010). Para ele,

diferenciar o problema da universidade do problema da escola é cair num velho preconceito de classe. Não existe problema da universidade independente de um problema da escola fundamental e secundária. Existe um problema da educação pública que abarca todos seus compartimentos e compreende todos os seus graus. (MARIÁTEGUI, 2010, p. 257)

Podemos perceber como a concepção popular de universidade é próxima, tanto na teoria quanto na prática, da Educação Popular. Nesse sentido, encontramos na ação dos movimentos de cultura popular no Brasil, a partir dos anos 1950, a presença do projeto de uma universidade popular. Além disso, ainda na década de 1940, o educador baiano Anísio Teixeira desenvolveu o conceito de universidade popular, vendo nela um importante instrumento para a inclusão social e a emancipação política; um mecanismo de indução do desenvolvimento humano, econômico e tecnológico. Desse modo, “buscava enfrentar os dilemas de popularizar

sem vulgarizar, pagar a dívida social da educação brasileira sem destruir o sonho de uma universidade competente e criativa.” (UFSB, 2014, p. 21)

A experiência de Paulo Freire na Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco), no início dos anos 1960, é paradigmática de um projeto de universidade pública e popular. Em seu livro mais biográfico, *Cartas a Cristina* (1994), o autor dedica boa parte da décima segunda carta à experiência do Serviço de Extensão Cultural (SEC), fundamental para pensarmos o papel da universidade em relação aos setores populares. O SEC torna-se o espaço de encontro de ativistas e intelectuais preocupados com a inserção da universidade na vida cultural, econômica e política da sociedade. De certa forma, os debates e ações do Movimento de Cultura Popular (MCP) servirão de base para pensar, a partir da universidade, estratégias de intervenção social sustentadas em reflexões consistentes sobre o contexto social da época. De acordo com Freire (1994, p. 167), “o Serviço de Extensão Cultural da Universidade, então chamada do Recife, nasceu de um sonho nosso, do então reitor Prof. Dr. João Alfredo Gonçalves da Costa Lima e meu.” O SEC, como lembra Freire, foi abortado em suas concepções e práticas fundantes pelo golpe de Estado de abril de 1964. Portanto, foram menos de dois anos em que Freire e sua equipe tentaram construir uma experiência importante de extensão universitária dentro de um projeto de universidade popular. A propósito, é ilustrativa a argumentação de Maciel (1963, p. 25-26):

Por isso, entendemos que a verdadeira práxis da extensão cultural, entre nós, deva partir daí. Sua motivação afunda raízes na grande contradição da Universidade Brasileira que, entre outras coisas, põe em choque 1% da nossa população com os 99% restantes, isolados na mais completa cegueira espiritual e embrutecidos no abandono de uma forma de escravização social e econômica. Parece uma ironia que esses 99% do povo brasileiro devessem, mesmo alienados da Universidade, sustentá-la social e economicamente. Entretanto, assim o é. A extensão, por conseguinte, para ser verdadeiramente funcional, deve estar voltada para esses 99% – a imensa maioria do povo

brasileiro – no sentido de saldar, simplesmente, uma pesada dívida que não é apenas acidental e nem recente, porque é uma dívida histórica. Quando fazemos extensão cultural nestes termos, estamos lutando inclusive contra os erros e os vícios de nosso passado colonial.

Partindo das práticas sociais dos movimentos de cultura popular, o SEC potencializa o debate acadêmico ao incorporar elementos filosóficos, antropológicos e até linguísticos, compreendendo que a *leitura do mundo antecede a leitura da palavra*. Essa premissa, tão cara aos processos de alfabetização de adultos, está na base das propostas do SEC. Ao considerar o grande relevo adquirido pela alfabetização de adultos, Maciel avança em sua problematização e anuncia a construção de um sistema de educação articulado, que começaria na alfabetização, mas perpassaria diferentes níveis de formação humana.

Vejamos, então, as etapas do Sistema Paulo Freire de educação, esboçadas no contexto dos anos 1960:

- 1) Alfabetização infantil
- 2) Alfabetização de adultos
- 3) Ciclo primário rápido
- 4) Extensão cultural (níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário)
- 5) Universidade popular (Instituto de Ciências do Homem)
- 6) Centro de estudos internacionais

Cumpramos destacar que as etapas 2 e 4 estavam em estágio mais avançado, tendo em vista as ações concretas realizadas pelo SEC e seus parceiros. O golpe militar de 1964 interrompeu um conjunto significativo de ações e afastou diversos intelectuais e militantes do seio da universidade, muitos dos quais foram exilados ou mortos.

Portanto, ao falarmos de universidade popular, esse pretendido *inédito viável*, não estamos nos referindo a uma proposta completamente nova no cenário educacional do país e do continente latino-americano. A novidade talvez esteja no fato de que sua construção atual se assenta em

uma política governamental de expansão da universidade em uma lógica permeada pelo capital. Em outras palavras, o popular segue em disputa e essa disputa adquire novos contornos no século XXI.

A organização das classes populares e sua mobilização em torno do acesso à escola em todos os seus níveis, conforme vimos, é um processo desencadeado nos anos 1950 e 1960. Atualmente, a demanda por formação é tanto uma exigência do contexto econômico quanto do político, tendo em vista os projetos de mobilidade social e o próprio tensionamento do capitalismo hegemônico. Com base nisso, Jaime Zitkoski (2013, p. 19) identifica encruzilhadas da universidade na América Latina:

[...] uma questão crucial se impõe: o que é necessário para uma universidade ser digna desse nome na contemporaneidade, considerando a complexidade social e cultural da América Latina? Nossas universidades devem seguir os modelos das IES do “primeiro mundo” (Europa e os EUA), ou trilharem seu próprio caminho em diálogo mais próximo com as realidades sociais que as circulam?

O desafio central reside em atuar localmente, valorizando práticas e saberes das comunidades locais e regionais; porém, sem perder de vista as questões mais amplas que acontecem no mundo contemporâneo, marcado pela complexidade e por crises diversas. Para alcançar essa meta, as universidades públicas precisam de um financiamento mais robusto que garanta condições dignas para o exercício de todas as suas atividades-fim (extensão, pesquisa e ensino). Nesse ponto, o papel do Estado é fundamental e imprescindível.

No horizonte das alternativas de um projeto social emancipatório, liderado pelas classes populares e demais forças políticas progressistas na América Latina, encontra-se, também, a utopia de uma universidade que priorize a formação dos setores populares, e fomenta novos processos na produção e socialização do conhecimento necessário à emancipação social, que é tão fortemente acalentada como um projeto de futuro mais huma-

nizado para todos. Nessa perspectiva, despontam nas últimas décadas diferentes projetos alternativos de universidade, concebidos desde o horizonte político das classes populares, dentre os quais destacamos: Universidade do Trabalhador; Universidade Solidária da Organização Popular; Universidade da Integração da América Latina (UNILA); Universidade da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). (op. cit., p. 18-19)

Diante das questões provenientes de nossas preocupações políticas e de nossa inserção prática na UFFS – *campus* Erechim, julgamos adequado abordar o tema das classes populares na universidade pública como um “possível não experimentado” (FREIRE, 1997). Esse termo aponta para a esperança que deve encorajar nosso movimento no mundo. De acordo com Freire (2008, p. 205), em sua primeira nota em *Pedagogia da Esperança*, “uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos de Pedagogia do oprimido é o ‘inédito-viável’.”

A construção de uma universidade nova, que não seja apenas mais uma universidade, é tarefa complexa e exigente. Trata-se de um projeto que vai sendo produzido em meio às contradições do atual processo de expansão das universidades federais, via REUNI. Implica uma série de *situações-limite* e desafios quanto a: espaços alugados, morosidade das obras do *campus* definitivo, desencontros administrativos na estrutura *multicampi*, chegada de mais estudantes, qualidade dos cursos noturnos, formação de futuros professores para a educação básica, os quais em sua maioria advêm da escola pública etc.

Em certo sentido, a possibilidade de concretização do *inédito viável* surge da necessidade de enfrentamento de múltiplas *situações-limite* com que se deparam os que lutam pela garantia de direitos humanos fundamentais, como é o caso da educação. Esses dois conceitos, que exprimem a orientação antropológica de Freire, estão associados na busca de transformações para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Na visão freireana, há

uma *natureza humana* que vai se gestando no processo histórico de humanização do mundo. Segundo Freire, nós, seres humanos, somos seres inacabados que, conscientes de nossa inconclusão, buscamos ser mais, humanizar-nos e, no entanto, nos deparamos com os condicionantes históricos que nos limitam. (ZITKOSKI, 2007, p. 231)

Por sua vez, Osowski (2008, p. 384) entende que “situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Contudo, a dimensão fatalista é carente de problematizações que permitam o entendimento da razão de ser das situações, ou seja, é formada no estágio ingênuo da consciência (FREIRE, 2005b). Os obstáculos, por outro lado, podem ser enfrentados quando os homens e as mulheres sabem de sua existência e se envolvem na sua superação. Desse modo, “eles e elas se separam epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os ‘incomodava’, objetivaram-no e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí é que pode ser visto como um problema.” (FREIRE, 2008, p. 205 – 206)

Assim, as situações-limites não devem ser entendidas como limitadoras da atividade humana, como forças a-históricas acima de nós, e diante das quais nada é possível fazer senão aceitar passivamente. Ao contrário, as situações-limites devem servir como pontos de partida para a criação do *novo*, do *inedito viável*. Acerca disso, em sua *Pedagogia do oprimido*, Freire cita Álvaro Vieira Pinto em nota de rodapé, considerando que as “situações-limites” não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, além das quais nada existe.

O Prof. Álvaro Vieira Pinto analisa³, com bastante lucidez, o problema das “situações-limites”, cujo conceito aproveita, esvaaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originalmente em Jaspers. Para Vieira Pinto, as “situações-limites” não

3 As citações de Álvaro Pinto são do seu livro *Consciência e Realidade Nacional*, de 1960.

são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser). (FREIRE, 2005a, p. 104)

Em seguida, Freire (op. cit., p. 105) faz menção ao conceito de “atos-limites” utilizado por Pinto. Isso significa a “negação do dado”, ou seja, a negação da realidade que condiciona e atrofia a possibilidade de “ser mais”. Os “atos-limites” são necessários ao enfrentamento das “situações-limites”. Desse modo, “o inédito viável é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia, na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas.” (FREIRE, 2008, p. 234). Neste texto utilizamos a categoria *inédito viável* para refletir – e apostar de forma esperançosa e crítica – sobre a construção da UFFS, tendo em vista seu projeto popular que se esboça.

No caso da UFFS, esse diferencial que enseja o inédito pode ser buscado em algumas direções: 1) *ineditismo regional* – presente em três estados da federação, é a primeira experiência de universidade pública federal na sua região de abrangência; 2) *ineditismo do acesso* – desde o início, sem vestibular e considerando a nota do ENEM, mais o fator escola pública⁴ como política afirmativa; 3) *ineditismo social* – projetada como uma universidade popular, a UFFS possui mais de 90% de seus estudantes oriundos da escola pública; 4) *ineditismo político* – tem como marca de origem a mobilização de sujeitos políticos dos três estados da região Sul; 5) *ineditismo curricular* – a proposta de organização curricular tem três domínios: comum, conexo e específico (PEREIRA, 2015).

4 “A UFFS, desde o seu primeiro processo seletivo, favoreceu o ingresso dos alunos oriundos da escola pública. Por meio do fator escola pública, índices de 10%, 20% ou 30% aplicados à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) contemplavam cada ano do ensino médio cursado nessa rede escolar. Agora, com a nova lei da reserva de vagas nas instituições federais de educação (Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa MEC nº 18/2012), implantada integralmente em 2013 e que contempla todos os cursos de graduação, em todos os turnos de oferta, a UFFS está promovendo mais uma revolução no Brasil. Ao desenvolver uma política de ingresso que respeita e atende a atual situação das escolas de ensino médio público nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, a UFFS reserva em torno de 90% das vagas na graduação para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola pública.”

Contradições e possibilidades

O debate sobre o tema da universidade popular algumas vezes encontra-se associado a vertentes anarquistas e comunistas que, além das críticas ao modelo tradicional de universidade elitista, promovem forte contestação às políticas governamentais de expansão, como o ProUni e o REUNI. Outras vezes, observamos que está relacionado a práticas que partem de preocupações essencialmente tecnicistas e instrumentalistas de formação para o mercado de trabalho.

A possibilidade de a UFFS se tornar uma universidade popular é algo que precisa ser examinado ao longo do tempo, pois ela ainda está dando seus primeiros passos. Contudo, alguns elementos podem contribuir para que essa instituição promova avanços na relação dos saberes populares com os saberes acadêmicos, entre os quais: a origem da universidade, organicamente articulada com os movimentos sociais populares; a preponderância de estudantes oriundos do meio popular; o fortalecimento da consciência coletiva acerca do direito à educação superior pública, de qualidade e para todos.

Não podemos ignorar a complexidade dos desafios que estão embutidos no processo de expansão da rede de ensino superior público, buscando a massificação do sistema. Aliado a isso, há ainda a “compra” de vagas ociosas nas instituições privadas, a partir do ProUni. O REUNI, por sua vez, estaria apontando para outra direção, aumentando o número de instituições públicas. Porém, essa política também apresenta suas contradições. Ao priorizar o alcance de indicadores quantitativos, nem sempre o faz em condições adequadas e qualidade técnica, acadêmica e político-pedagógica necessária. Nesse sentido, Leher (2010, p. 398) registra que

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.

O REUNI parte do diagnóstico de um descompasso entre a oferta e a procura do ensino superior brasileiro. Dado que o sistema é majoritariamente privado, é preciso investir em cursos noturnos e aprofundar processos de interiorização de instituições públicas federais. Essa é a compreensão predominante entre os movimentos reivindicatórios da democratização da universidade pública em nosso país. Para atingir esses objetivos, o REUNI fixa metas pautadas na quantidade (como o número de matrículas e a relação professor/aluno) e condiciona a liberação de recursos financeiros a elas. Diante do programa de expansão do ensino superior público surgem reações adversas. A propósito, Mancebo (2010, p. 45) afirma:

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, dentre 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.

Conforme assinalado por Leher (2010), as reformas propostas pelo REUNI ocorrem em um contexto de continuidade da lógica mercantil e, principalmente, de redução dos investimentos públicos. A expansão de vagas, bandeira política dos movimentos de defesa da educação pública nacional, 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 e a criação de novos cursos noturnos constituem uma pauta antiga de diversos movimentos

sindicais. Entretanto, os fatores decisivos residem naquilo que alguns autores vêm apontando em suas pesquisas: o descompasso entre a ampliação 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, o Ministério da Educação produziu um documento 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. A comissão foi 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, isto é, do início do governo Lula até a metade do governo Dilma. Com base em dados estatísticos do governo federal, em especial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), este trabalho aponta para a importância do REUNI. É significativa a 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 câmpus (sic) universitários e aumento no número de matrículas. Também cabe destaque para a forte interiorização das Ifes, 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 indistintamente expansão como sinônimo de democratização do acesso à universidade pública. Evidente que a democratização passa pela expansão, mas não pode ser reduzida a ela. Precisa ir além, buscando a universalização do ensino superior com qualidade na formação humana, cidadã e técnico-científica, o que requer, entre outras coisas, mais investimentos para assegurar as condições de acesso e permanência na universidade.

Tomando o caso da UFFS, é significativo o índice de ingresso de estudantes da escola pública, acima de 90%. Esse número deve-se à adoção do ENEM associado ao *fator escola pública* e, a partir de 2013 (Cf. Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa MEC nº 18/2012), à reserva de cerca de 90% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas. Se, por um lado, há esse diferencial no momento da entrada, o mesmo não se verifica quanto à permanência. Repete-se aí o elevado grau de evasão de outras instituições de educação superior pública. Decorridos cinco anos do início do funcionamento da universidade, ou seja, formadas as primeiras turmas, constata-se que a evasão, em um dos maiores *campi* da UFFS (Erechim/RS), alcançou a média de 52,37%⁵, conforme demonstrado a seguir.

5 Os números de conclusão e evasão estão baseados nos estudantes matriculados em 2010 em sete cursos do *campus* Erechim. Destes, ainda há alguns alunos com matrícula ativa, o que gerará uma alteração nas taxas de conclusão e/ou evasão.

Curso 2010	Vagas ofertadas	Matriculados	Diplomados	Ativos	Diferença ativos e diplomados para matriculados	Taxa de conclusão	Taxa evasão
Agronomia	50	50	12	16	22	24,0%	44,0%
Arquitetura e Urbanismo	50	43	8	20	15	18,6%	34,9%
Ciências Sociais	50	48	10	7	31	20,8%	64,6%
Filosofia	50	40	3	8	29	7,5%	72,5%
Geografia	50	49	13	5	31	26,5%	63,3%
História	50	46	14	5	27	30,4%	58,7%
Pedagogia	50	49	30	5	14	61,2%	28,6%

Quadro 1: Dados sobre evasão das primeiras turmas de graduação da UFFS/Erechim

Fonte: *Coordenação Acadêmica – UFFS/ Campus Erechim.*

A evasão ocorre em consequência de fatores diversos. Em estudo exploratório a partir de dados disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA) da UFFS, foi possível constatar que,

tais fatores podem ser de caráter interno às instituições, específicos à estrutura e dinâmica de cada curso – ou externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes. (RONSONI, 2014, p. 26)

A proposta da universidade é priorizar o atendimento de estudantes de setores populares, o que tem implicações diretas com o mundo do trabalho. Se o trabalho é imprescindível para a subsistência desses segmentos sociais, o estudo lhes é essencial. Dadas as circunstâncias econômicas, um elevado número de estudantes encontra-se na condição de trabalhadores que estudam, o que resulta muitas vezes na inviabilização da permanência na universidade. Essa contradição entre o direito ao ensino superior e as condições reais de exercê-lo constitui um desafio não só para a UFFS, mas para todo sistema universitário público e, de forma mais ampla, um desafio nacional.

Quando analisamos os indicadores referentes ao ensino superior no Brasil, percebemos que ainda precisamos percorrer um longo caminho para a democratização do acesso ao sistema. Para tanto, torna-se urgente fortalecer a compreensão de que o acesso à universidade e ao conhecimento são direitos universais, inalienáveis e absolutamente fundamentais para o desenvolvimento humano, social, cultural e econômico.

A educação pode ser vista como um “remédio” para muitos males. Porém, não pode ser tratada como um simples “analgésico” ou “sedativo”, antes, sim, como um “medicamento preventivo” e “curativo”. Nessa metáfora, é possível também perceber a importância do caráter popular que perpassa igualmente a dimensão da saúde e da educação. Há uma milenar e rica sabedoria popular na área da saúde que aponta para a natureza, o ambiente natural, como o campo privilegiado de prevenção e cura de inúmeras doenças. De forma análoga, pode-se estabelecer relações virtuosas entre a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2008) populares e os conhecimentos científicos construídos no âmbito universitário.

A experiência da UFFS e de outras instituições similares e contemporâneas constituem *inéditos viáveis*, notadamente com seus limites e contradições, mas também com suas conquistas e potencialidades. Trata-se de experiências em processo de permanente construção e reconstrução, nas quais as disputas e os conflitos são inevitáveis, tanto quanto necessários e salutares. No calor das opiniões e propostas distintas e divergentes, torna-se possível o inédito, mediante o diálogo, a busca da justiça cognitiva e a construção de sujeitos emancipados, responsáveis e éticos.

Descolonizar as mentes e os sistemas

O ineditismo da universidade e do conhecimento se concretiza na medida em que se traduz em compromissos concretos de toda comunidade acadêmica com ações e projetos socialmente inclusivos, politicamente transformadores e ambientalmente sustentáveis. Do contrário, as novas universidades não passarão de novidades passageiras, como

um modismo que se esvai com o tempo que passa. Nesse sentido, os movimentos sociais populares possuem um compromisso fundamental de contribuir com a *libertação da universidade* de estruturas e lógicas elitistas, imperialistas e colonialistas que assinalaram fortemente seu percurso histórico. No caso da UFFS, esse compromisso se torna ainda mais significativo, dado o envolvimento efetivo dos movimentos no processo de criação.

Para Walter Mignolo (2008), o novo na universidade e na sociedade depende de uma necessária opção descolonial. Segundo ele, as populações consideradas inferiores sofreram historicamente o agenciamento epistêmico e político. Daí que, para se emanciparem, precisam aprender a desobedecer e a desaprender; e, por outro lado, a um novo pensar e um novo fazer. Assim, afirma:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento [...]. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial [...]. Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais. (MIGNOLO, 2008, p. 290-291)

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire demonstrou a necessidade de superar a educação bancária, opressora, reprodutora do *status quo*. Em seu lugar, propôs uma educação libertadora e transformadora, capaz de emancipar os oprimidos. Entretanto, a consolidação desse projeto, tendo como aliada a educação superior, implica produzir um salto de qualidade política. Descolonizar exige um pensar e um agir a partir

das culturas oprimidas⁶ e das categorias de pensamento não ocidentalizadas, isto é, dos silenciados, dos *invisibilizados*, das classes subalternas, dos *condenados da terra* (FANON, 1979), dos *esfarrapados do mundo* (FREIRE, 2005a). Requer a substituição da lógica do mercado total pela ética universal do ser humano que não aceita a naturalização das desigualdades sociais, mas quer construir uma nova história. (BENINCÁ; SANTOS, 2013)

De acordo com István Mészáros (2008, p. 25), é imprescindível uma radical mudança estrutural “que nos leve *para além do capital*, no sentido genuíno e educativamente viável do termo.” Em sua análise, é inadiável a construção de um pensamento educacional contra-hegemônico, anti-capitalista, crítico e emancipador. Para Mészáros (2008, p. 25), “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” Portanto, educação e sociedade se implicam mutuamente o tempo todo.

A educação nem sempre produz as transformações sociais necessárias e, facilmente, torna-se “produto” da sociedade de consumo e mecanismo de reprodução do espírito do capitalismo. A propósito, cabem aqui as seguintes interrogações: Será possível, efetivamente, no âmbito da sociedade capitalista a construção de uma universidade popular? Se sim, em que termos? Se não, seria então o caso de pensar primeiro ou conjuntamente na consolidação de um projeto popular de sociedade?

Se, no contexto da ditadura militar, pensar uma educação libertadora e emancipadora passava obrigatoriamente pelo embate com o regime de exceção, hoje a concretização do *inédito viável* no campo da educação requer o enfrentamento com uma força ainda mais poderosa, difusa e onipresente: os ideais do capital. Eles parecem orientar a história com uma “mão invisível” e segundo uma verdade absoluta e irredutível. Entretanto, os limites desse sistema são evidentes e as contradições, abissais. Daí a importância da educação na formação de um novo paradigma societário.

6 Nesse sentido, tornam-se relevantes as metodologias alternativas de pesquisa, agrupadas no bojo da pesquisa participante. Essa forma de produção do conhecimento é um desdobramento metodológico da *práxis* da Educação Popular na América Latina. (PEREIRA, 2014)

Diante dos processos de colonialidade e imperialismos que se fortalecem na atualidade, Boaventura de Sousa Santos parte em defesa de uma epistemologia do Sul, o que corresponde a estabelecer outras referências teóricas, a partir da realidade local. Significa superar o eurocentrismo e a lógica histórica da importação de ideias e de projetos que menosprezam o pensamento, as culturas e as potencialidades nacionais e regionais. Essa perspectiva se traduz para a Universidade como um desafio permanente de fortalecer a democracia, o multiculturalismo e a interdisciplinaridade.

A universidade tem um papel central na promoção da integração social e da construção de um projeto de desenvolvimento alternativo ao modelo capitalista. À universidade popular cabe o efetivo compromisso político-pedagógico de fomentar a cidadania ativa, a cooperação, a solidariedade e a sustentabilidade planetária. Para tanto, torna-se essencial aprofundar a reflexão teórica e fortalecer iniciativas como a da agroecologia, da agricultura familiar, da educação do campo, da economia solidária, dos empreendimentos cooperativos, da medicina comunitária, da valorização e empoderamento dos diversos saberes e práticas populares.

Considerações finais

A universidade é, como todas as instituições, uma construção social que envolve aspectos político-ideológicos, econômicos e culturais. Como tal, pode e deve ser reconstruída continuamente, segundo as necessidades e os desafios históricos de cada época. Ela é um campo de disputas em tempo integral por representar um espaço importante de elaboração e propagação do conhecimento, ou seja, de empoderamento. A propósito, ressalte-se que não há nem pode haver neutralidade política do conhecimento e das instituições. A suposta e apregoada neutralidade política da educação e da ciência só tem servido para legitimar e reproduzir as bases estruturais da desigualdade e da iniquidade. É fundamental assumir que o conservadorismo influencia a definição dos conhecimentos a serem ensinados, mas que há possibilidades de ações

contra-hegemônicas e de programas educacionais comprometidos com a emancipação.

Um dos desafios básicos da universidade é ser de todos e para todos. Trata-se de oferecer condições a todos, e não simplesmente oportunidades, pois estas sem aquelas se tornam ineficazes. Significa criar mecanismos para corrigir distorções históricas traduzidas em desigualdades sociais e econômicas. Em outras palavras, promover a justiça cognitiva e a igualdade no acesso e permanência na universidade implica garantir mais condições a quem sempre esteve menos favorecido pelo sistema socioeconômico e educacional. Requer que os desiguais sejam tratados de forma diferenciada (princípio da equidade) para que todos possam usufruir dos mesmos direitos de maneira semelhante, evitando transformar as diferenças em desigualdades.

De acordo com Freire (1997, p. 98 e 106),

não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele [...]. É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limites”, mais além das quais se acha o “inédito viável”.

A universidade precisa ser recriada por dentro, como um espaço de reflexão e ação comprometida com o mundo dos oprimidos e excluídos. Necessita fazer uma séria opção descolonial que aponte para a construção de um novo paradigma civilizacional. Essa opção leva a promover a justiça social e cognitiva, o respeito com a diversidade étnica e cultural, o efetivo compromisso com a preservação da vida. Fortalece a perspectiva da cooperação, da solidariedade, da *ecologia de saberes* e da valorização do ser humano acima do poder do mercado e do capital.

Conforme a abordagem feita aqui, a UFFS é um projeto marcado por um conjunto de fatores que a tornam distinta de outras universidades e com algumas vantagens para avançar na perspectiva popular. Porém,

embora isso, nada está consolidado. Nada também é unanimidade. Tudo está em construção. É como afirma Freire (2005b): “O mundo não é, está sendo.” Nesse movimento dialético reside a esperança e a possibilidade do inédito na constituição de universidades populares e no campo da educação emancipadora.

No que se refere ao processo de expansão e interiorização das universidades públicas, há uma série de contradições que precisam ser analisadas mais acuradamente a fim de poder assegurar o direito universal à educação superior com a necessária qualidade. Por outro lado, é inegável o avanço feito nos últimos anos no Brasil, bem como o significado das novas experiências universitárias com vetor popular no sentido de criar condições favoráveis para as transformações sociais prementes.

A universidade do século XXI não poderá se satisfazer com a produção e disseminação da ciência e do conhecimento. Numa realidade complexa marcada por um conjunto de crises profundas, sendo a mais séria a crise de humanidade, ela terá também de se empenhar fortemente na discussão acerca das consequências danosas geradas pelo próprio uso da ciência. O que fará com o que fez e faz? Essa questão está cada vez mais no centro dos debates e da existência da instituição universitária.

Referências

BENINCÁ, Dirceu; SANTOS, Eduardo. O caráter popular da educação superior. In: MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SANTOS, Eduardo (Orgs.). *Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 51 – 79.

BENINCÁ, Dirceu. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, Dirceu (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 2013.

CHESNAIS, François. *A finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

FREIRE, Ana Maria Araújo. Nota n. 1. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008, p. 205 – 207.

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

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GREGÓRIO, José Renato Bez de. O REUNI na UFF. *Universidade e Sociedade*. Ano XXI, n. 50, p. 96-106, junho, 2012.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, n. 34, vol. 1, p. 49-64, janeiro/abril, 2009.

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

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Recife, n. 4, p. 25-58, abril/junho, 1963.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação superior no Brasil*: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010, p. 37-53.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Os professores e as novas correntes. In: STRECK, Danilo Romeu. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana*: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 254-257.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa Helena (Orgs.). *Horizontes das ciências sociais no Brasil*: sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010, p. 131 – 202.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: Opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287–324, 2008.

NEVES, Clarice Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele. Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional. *Sociologias*, Porto Alegre, v.9, n. 17, p. 124 – 157, jan. – jun. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739 – 760, out. 2009.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 384-386.

PAULA, Cristiana Maria de. Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2009, 246f.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

_____. Epistemologia freireana e pós-colonialidade: reflexões a partir da pesquisa participante na América Latina. *Realis*, v. 4, n. 02, p. 33-48, jul. – dez., 2014.

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

PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 247-254.

PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PUIGGRÓS, Adriana. Andrés Bello, o humanista latino-americano. In: STRECK, Danilo Romeu (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 71-75.

RONSONI, Marcelo. Permanência e evasão de estudantes na UFFS Campus Erechim. In: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.) *Universidade pública em tempos de expansão: Entre o vivido e o pensado*. Erechim: Evangraf, 2014, p. 17 – 31.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 105-131.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Plano Orientador*. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas. Bahia, 2014. Disponível em: <<http://www.ufsb.edu.br/sites/ufsb.ufba.br/files/Plano%20Orientador%20UFSB%20Final.pdf>>.

ZITKOSKI, Jaime José. A universidade na América Latina: algumas encruzilhadas diante do futuro de nosso continente. In: ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. (Orgs.). *Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa* Porto Alegre: Corag, 2013, p. 13-25.

_____. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, p. 229 – 248.

GESTÃO E MATRIZES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÃO A PARTIR DAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

MARGARITA VICTORIA GOMEZ*

Introdução

A quantidade de universidades federais criadas no Brasil nos últimos quinze anos cresceu significativamente, e o mesmo se deu com o uso da modalidade a distância de educação devido à Universidade Aberta do Brasil. O fato de serem implantadas no interior, em localidades brasileiras onde não existiam instituições de educação superior, provocou uma diferença importante na matrícula, apesar de ainda não se ter dados das mudanças culturais nessas localidades.

Embora as instituições públicas de educação superior tenham crescido em número de matrículas, continuam a sofrer cortes orçamentários e as universidades particulares /privadas registram cortes de professores estabelecendo um funil cada vez mais fino para a autonomia, o trabalho docente e o desenvolvimento das atividades educativas, sacrificando-se projetos, professores e estudantes.

Neste texto apresentamos uma reflexão sobre questões relacionadas à gestão e à proposta curricular da educação a distância nas universidades federais criadas nos últimos cinco anos, que responde em parte à própria pesquisa iniciada – e interrompida, por esta autora, em 2015 – no contexto do Projeto Observatório da Universidade Popular do Brasil (2013-2017), sob fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) e em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Numa época em que a razão gestora adquire hegemonia por gerir pessoas, conhecimento, matrículas e recursos, seja para a eficiência seja para o ranqueamento, e diante da realidade que caracteriza o

* Profa. Dra. em Educação pela Universidade de São Paulo.

sistema nacional de educação superior no Brasil, apela-se à inteligência da universidade para uma gestão crítica associada ao registro da sua própria ignorância no sentido assinalado por Duschatzky (2001, p. 140-1 – tradução nossa):

Gerir uma instituição supõe um saber, não um mero saber técnico, mas um saber acerca da situação em que se intervém. Um intento em certo ponto vão, porque jamais poderemos captar na totalidade os sentidos das diversas situações que acontecem em uma instituição, nem poderemos assegurar que o projeto que poremos em jogo responde ao conjunto de motivações ou expectativas dos atores educativos. Entretanto não é vão continuar escutando, propondo, criando condições, retificando, buscando. O interessante de uma gestão não se mede exatamente pelo realizado, mas pela capacidade de criar condições para que algo se mobilize nos sujeitos e nas matrizes culturais da instituição. O não saber então se torna potente, pois sua incompletude é o que mantém viva a marcha. [...] Frente às diversas problemáticas que se desencadeiam na instituição, a gestão como fatalidade operaria a partir de um conjunto de representações que não reconhecem o estado da situação. A gestão como ética supõe deixar-se alterar pelo problema e não só fazer algo com ele. Deixar-se alterar por um problema implica mover-se do lugar [...]

Pela gestão educacional mobilizam-se tipos de organização, saberes, artefatos culturais e conexões valendo-se de info-infraestrutura, condições culturais e trabalhistas do pessoal, práticas específicas de ensino-aprendizagem, pesquisa e engajamento social, tudo o que dá sustento ao funcionamento da universidade.

A gestão, nas instituições educacionais, provoca aqui dois questionamentos: Como ela é feita hoje em um contexto em mudanças? Qual a proposta de gestão para a educação a distância e qual a sua incidência na proposta curricular, na prática docente e na aprendizagem dos estudantes? Sem pretender responder essas perguntas, apelamos a algumas

orientações legais que dão subsídios para as ações específicas. Pelo Art. 56º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº9394/96:

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (BRASIL, 1996)

E, na busca de alinhar os planos de educação, afirma-se:

[...] cabe aos gestores dos sistemas de educação liderar esse processo, indo além de uma visão restrita à sua rede e ao tempo de sua gestão, assim como compete ao Ministério da Educação (MEC) estimular a colaboração entre os sistemas para a elaboração de metas comuns. (BRASIL, 2014a, p. 4)

Além dessas orientações, alinhadas com a gestão democrática, no âmbito educacional ainda se questiona o legado de gestão do modelo fornecido pelo Banco Mundial, dos anos 90, que visava

[...] a maior “competência” no interior da administração pública, através de um sistema de contratação por mérito e de avaliação por produtividade e na formulação de políticas que viabilizassem a participação dos empresários, dos sindicatos e dos usuários na supervisão dos serviços da administração pública. (BANCO MUNDIAL, 1997 apud LIMA, 2011, 88)

A opção do Banco Mundial por esse tipo de gestão e pela educação a distância foi, em parte, por entender que essa gestão e essa modalidade serviam ao caráter emergencial da sua política de formação superior do professor para atuar na sociedade do conhecimento, e porque a EaD poderia ser implementada de forma rápida e barata. Hoje, percebe-se, que isso é impossível sem precarizar a educação e que outra gestão e outra matriz de EaD deve ser possível.

Observatório da Educação: procedimentos metodológicos

O Programa Observatório da Educação (CAPES-OBEDUC) foi viável pela parceria entre MEC, Capes, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, além de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

No Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil” a pesquisa sobre a implantação de universidades de caráter popular pretende, entre outros aspetos, estudar as matrizes institucionais, a estrutura e o funcionamento das universidades recentemente criadas e implantadas no país, para identificar diferenças entre estas e as clássicas. (Cf: OBEDUC-CAPES, Projeto, 2012, s/p, mimeo).

Para analisar os dados obtidos, a pesquisa serviu-se de referenciais teóricos e metodológicos acerca da educação superior a distância. Também utilizou levantamento bibliográfico e dados empíricos, sistematização, análise e interpretação.

Em estudos anteriores, realizados pelo Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior da América Latina, desenvolvido pela Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas (RIAPE3), como parte do Programa Alfa III da Comissão Europeia, foi possível trabalhar conceitos que são retomados no Obeduc, a saber: matrizes institucionais, universidades clássicas, universidades internacionais, universidades populares, para identificar as inovações/alternativas pedagógicas e de gestão que constroem a institucionalidade desta última também na dimensão virtual. (Cf. BELTRAN; TEODORO, 2014)

Com relação ao marco conceitual, equidade, justiça e igualdade caminharam juntas quando se tratava de refletir sobre a democratização da

cultura e da educação superior por meio de ações com as comunidades que questionavam certas regras estabelecidas de ingresso e permanência e da desigualdade de oferta para setores da população:

Entiéndase por “equidad” la superación de las desigualdades y/o diferencias sociales (ligadas estas últimas como discriminaciones), que permiten establecer una condición de igualdad colectiva e individual en las diversas formas de apropiación/desarrollo: económica, cultural, social, etc. La igualdad con equidad presupone restituir las condiciones equitativas de manera colectiva e individual una vez superadas las desigualdades y diferencias existentes en una sociedad y momento histórico determinado. (CABALLERO MERLO, 2014, p. 215-16)

A equidade, a igualdade e a justiça social, constitutivas da democracia, completam o conceito de democracia cognitiva omnilateral e de ciência pública na proposta de uma universidade popular.

Inovações curriculares e de gestão da modalidade a distância

Os estudos aqui referidos e algumas produções anteriores servem de base para desenvolver este texto, especialmente aqueles referentes à emergência da modalidade a distância postulados por agências financiadoras multilaterais tipo Banco Mundial, que instalou no discurso e nas práticas educacionais a razão gestora, com um tipo de gestão empresarial que é distante do que se pretende para uma universidade popular virtual emancipadora. Aspectos econômicos, teóricos e práticos com amplo alcance educacional, entretanto, perpassam a universidade que se vale de infra-estrutura digital, dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), dos recursos educacionais abertos (OER), dos repositórios de objetos de aprendizagem e de uma diversidade de modalidades de educação.

Modalidades e teorias emergem em novas territorialidades digitais com metodologias e avaliações diferenciadas. O sócio-construtivismo,

as novas epistemologias conectivistas em rede e a própria Pedagogia da Virtualidade (2015) são propostas que surgem nesses estudos sobre a educação em rede com uso intensivo dos dispositivos da internet a partir dos princípios da educação popular (FREIRE, 1967; 1996), da rede como rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1983), do sujeito da práxis e do espaço virtual-atual. (LEVY, 1996)

Nas comunidades acadêmicas contemporâneas, a modalidade a distância e suas variantes interpelam o currículo, a didática e a gestão dos processos nos entornos virtuais e presenciais, envolvendo estratégias de aprendizagem com softwares – proprietários ou livres –, na nuvem (*cloud computing*) e até com a utilização de sofisticados laboratórios de simulação. (GOMEZ, VIEIRA, SCALABRINI, 2011a). As inovações conseguem ultrapassar os muros das universidades e por vezes a ela retornar, pois, provenientes de pesquisa e intervenção, incidem nas propostas curriculares abertas, flexíveis e por ciclos, diferenciando-se da tradicional grade disciplinar ou modular. O sistema por ciclos na universidade é uma opção que permite lidar com créditos curriculares e orienta os planos de ensino diversificando a oferta, como veremos ao analisar a proposta da Universidade Federal da Bahia (UFSB). (ALMEIDA; COUTINHO, 2011)

Por outro lado, a proposta de trabalhar com o conceito de matrizes (curriculares) permite gerar espaços matriciais de conhecimentos diferentes, que abrem a unicidade disciplinar ou modular para acolher e introduzir os diversos saberes. Na proposta matricial, a educação tem por base a pesquisa e a produção de novos conhecimentos. As matrizes institucionais, assim, identificam e trabalham a partir de princípios filosóficos e de gestão que orientam as práticas educativas para ir além de qualquer forma de discriminação, para a socialização do processo decisório e para o usufruto dos benefícios da ciência e da tecnologia pelas pessoas.

Nessa concepção curricular, a tensão dialética entre teoria e prática ocorre no interior das práticas educacionais, configuradas social e culturalmente em cada contexto, e socializa as temáticas, conhecimentos que são universalizados quando são relevantes para a humanidade. Os desenhos curriculares matriciais e dialógicos, com base nos princípios da educação

popular, na realidade, nas temáticas com pertinência social emergentes, nas metodologias feitas pelos participantes tornam a educação significativa cultural e cientificamente. Nessa perspectiva, não há conhecimento pronto para ser consumido, mas apenas temáticas geradoras a partir das quais é preciso pesquisar e construir novos conhecimentos.

Uma proposta curricular dialógica encontra nos temas geradores dos debates elementos para trabalhar em círculos de cultura, vistos como lugar e estratégia de aprendizagem, na perspectiva de Paulo Freire, sem deixar de observar as atuais orientações curriculares que contribuem para a produção social do conhecimento. A matriz curricular como um conjunto relacionado de realidades, ambientes, sujeitos, saberes, temáticas, situações, artefatos, estratégias, ações e decisões na educação superior está vinculada a um projeto econômico, social e cultural do país.

A formação superior, segundo o artigo 43, da LDB n. 9.394/96, deve estimular a criação cultural, o ensino, a pesquisa, o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo. Conforme essa Lei, as universidades devem garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos com propostas curriculares pertinentes às relações com a comunidade local, regional e planetária. Mas é evidente que ainda há uma distribuição desigual dessas instituições públicas no território brasileiro e que o ingresso envolve vagas limitadas, seleção, cotas para setores impedidos e historicamente não atendidos com educação superior, presencial ou a distância.

O Art. 80 da LDB 9493/96 afirma que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação,

caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Com a Portaria 4.059/04, o Brasil ainda incorpora a modalidade semipresencial na educação superior ao possibilitar que as instituições ofereçam 20% da carga horária do curso a distância:

Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

No Art. 1, da LDB 9.394/96, reconhecem-se formas alternativas de aprendizagem, além das paredes da instituição escolar, podendo-se pensar na modalidade a distância, que altera momentos presenciais e também virtuais, com estratégias próprias sustentadas numa pedagogia da alternância, o que seria tema a ser discutido em outro trabalho. (CARNEIRO, 2010). Percebe-se que a modalidade adotada é importante e relevante na finalidade social da proposta educacional e científica.

A universidade popular virtual

Alfredo Palacios (1928), afirma que, “se a ciência elaborada nos centros de cultura superior não se transforma em justiça para o povo, as universidades estão longe de cumprir a sua missão.” (JARAMILLO, 2009, p. 14, tradução nossa). Não é suficiente inflamar o peito dos jovens, é necessário cultivar a inteligência e fortalecer a vontade. (id.ib.)

A responsabilidade da Universidade não é conseguir que o estudante brilhe na sociedade, mas apresentar-lhe “uma cartografia do mundo” (ONFRAY, 2008) para que ele escolha por onde quer ir nessa busca pelo conhecimento. Construir seu próprio caminho é parte da atividade científica do estudante que, por ser criativo, desperta sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), pois não age pelo consumo de ideias, razões ou teorias, mas afirma-se na busca do caráter sócio-humanitário da ciência.

A universidade popular virtual pela qual trabalhamos se sustentaria em parte nesses princípios e nos da pedagogia da virtualidade crítica vinculados à educação popular, à rede como um rizoma e ao sujeito da práxis. Para isso, conhecer e analisar as particularidades da gestão pública da educação a distância e suas variantes nas universidades novas pode desembocar no *inédito viável* proposto por Paulo Freire (1975), naquilo que não foi realizado, mas em que se visualizam as condições para acontecer. Assim, ela contribuiria para a elaboração das orientações curriculares e de gestão nos diversos âmbitos e áreas do conhecimento, de cursos e de modos de ingresso, de permanência e conclusão.

Numa sociedade onde há coleta de dados sigilosos e circulação de vastas informações, isso se confunde com conhecimento, e corre-se

o risco de se transformar também a universidade popular virtual num bazar de conhecimentos no qual cada um compra ou vende o que pode.

Com relação à dinâmica da atual gestão da EaD, identificam-se as críticas e as orientações político-pedagógicas dos processos e práticas concretas de programas e projetos. E a pergunta é: como tornar pedagogicamente inovadoras essas ações?

Acreditamos, em princípio, que para serem inovadoras academicamente, a gestão e as matrizes curriculares das instituições serão feitas com as pessoas participantes e sua heterogeneidade sociocultural, em prol da democratização da universidade pública, compreendendo-se as matrizes institucionais das novas, das tradicionais – jesuítica, napoleônica, humboldtiana – e das mercantis e de classe mundial.

Com a expressão “novas universidades” referimo-nos àquelas procedentes de faculdades já criadas, de instituições existentes reformadas ou àquelas criadas na gestão do Partido dos Trabalhadores, a partir dos anos 2000. Essas novas universidades, sem ainda serem referência para os avaliadores do Ministério, pela pouca expressão nas pesquisas e por não terem indicadores para os critérios de ranqueamento que levam em conta ensino, pesquisa, inovação, internacionalização e mercado, encontram, mesmo assim, ou talvez por essa condição, o potencial para propostas pedagógicas inéditas. Com a criação ou recriação de universidades federais abre-se um amplo campo de ação e de inovação pela crítica e pela criatividade dos envolvidos nesse ato. Elas podem vir a se afirmar como universidades instrumentos do ranqueamento, mas, paradoxalmente, apontando o caminho para se constituírem de fato como universidades cidadãs e populares no sentido de abrir-se para as diversas demandas por educação superior.

A expressão universidade popular não remete automaticamente à dimensão pública e à gestão democrática. Aqui, com essa expressão nos referimos a algumas das novas universidades que surgiram dos movimentos sociais brasileiros que historicamente foram excluídos. A expansão, a interiorização e a busca pela democratização da educação superior gerou um desarranjo no bom sentido, pois nas novas universidades está a possibilidade de ir além do unilateralismo epistêmico, do conhecimento único das universidades excludentes e privadas para

introduzir outras, democratizando a cultura e o conhecimento plural e diverso, num país continental como o Brasil.

No que concerne à educação a distância, perguntamos em que condições de gestão e de propostas curriculares ela contribui com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE, 2014), que se comprometeu a aumentar a quantidade de pessoas na educação superior, até 2020, para atingir a meta de 30% de jovens na idade de 18 a 24. Com mais de 200 milhões de habitantes, “no período 2012-2013, a matrícula no Brasil, cresceu 3,8%. As IES privadas têm uma participação de 74,0% no total de matrículas de graduação.” (BRASIL, 2014a). Das mais de duzentas universidades públicas, 18 foram criadas pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), conforme reunidas no Quadro a seguir:

2000 – Universidade Federal do Tocantins (UFT – Lei nº 10.032 – outubro);
2002 – Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF – Lei nº 10.473 – junho – Pluriestadual – Piauí, Pernambuco/Bahia);
2005 – Universidade Federal do ABC (UFABC – Lei nº 11.145 – julho);
2005 – Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – Lei nº 11.154 – julho);
2005 – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM – Lei nº 11.152 – julho);
2005 – Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA – Lei nº 11.155 – julho);
2005 – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD – Lei nº 11.153 – Lei Nº 11.153 – julho);
2005 – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB – Lei nº 11.151 – julho);
2005 – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM – Lei nº 11.173 – setembro);
2005 – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Lei nº 11.184 – outubro);
2008 – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSA – Lei nº 11.641/2008 – janeiro);
2008 – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Lei nº 11.640 – janeiro);
2009 – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Lei nº 12.029 – setembro – pluriestadual – Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul);
2010 – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA – Lei nº 12.189 – janeiro);
2010 – Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB – Lei nº 12.28 – Julho – pluriestadual Ceará/Bahia);
2013 – Universidade Federal do Cariri (UFCA – Lei nº 12.826 – junho);
2013 – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA – Lei. nº 12.824 – junho);
2013 – Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB – Lei nº 12.825 – junho);
2013 – Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA – Lei nº 12.818 – junho).

No Relatório da Comissão constituída pela Portaria 126/2012 (BRASIL/ SESU/MEC, 2012) é notável a expansão e o crescimento da Rede Federal de Educação Superior nesses anos: as universidades passaram de 45 em 2003 a 59 em 2010, com 14 novas, e a 63 em 2014, 4 novas; os campus/ unidades: de 148 em 2003 a 274 em 2010, 126 novos, a 321 em 2014, 47 novos; os municípios atendidos partiram de 114 em 2003 para 230 em 2010 e 275 em 2014.

No mesmo Relatório, considera-se que as ações da política de expansão das vagas nas Ifes, no período 2003-2012, foram positivas. A matrícula nos cursos de graduação a distância teve um crescimento de mais de 520% graças à criação do sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2006, para atender educadores, professores e gestores majoritariamente provenientes das redes públicas de educação. A UAB, com quase dez anos de atividade plena, neste ano de 2015 sofreu um corte orçamentário por parte do governo federal de cerca de 50%, o que inviabiliza que candidatos aos cursos que não teriam outra oportunidade além dessa tivessem acesso à formação superior.

No Fórum Educação a Distância da Universidade de São Paulo (EAD-USP, 27 agosto 2013), Fredric M. Litto já destacava a necessidade de o país ter uma força de trabalho mais qualificada:

Brasil está atrás de outros países na porcentagem dos seus jovens (18-24 anos) envolvidos no ensino superior: Brasil: 17% (6,55 milhões) (Em 2020: 10 milhões); Chile: 35%; Argentina: 35%; Reino Unido: 60%; Estados Unidos: 60%; Canadá: 70%; Coreia do Sul 85% [...]considerando o tempo que leva para construir novos campi e treinar novos docentes, educação a distância parece ser a principal solução para esse problema [...]não há como atender a demanda se não for por EAD.

Litto faz referência ainda aos resultados do Enade de 2007, um ano após a criação da UAB, que já mostravam a crescente demanda por educação a distância: no curso de Pedagogia, por exemplo, ingressaram 43,4% na modalidade presencial e 46,1% a distância; no de Turismo, 46,3 % presencial e 85,3% a distância. Ristoff (2011) também chama a atenção

para o crescimento e para o desempenho dos estudantes no Enade de 2008, por áreas de conhecimento, expressivo tanto no ingresso quanto na conclusão do curso nesses anos.

Enquanto ainda se percebem preconceitos e desconfianças acerca da modalidade a distância, as próprias políticas públicas recorrem a ela para alcançar a meta de 30%, sem mesmo dedicar orçamento nem infra-estrutura suficiente para superar as críticas que no contexto público se fazem. Por outro lado, as universidades privadas se credenciam e/ou descredenciam, mas estão produzindo um movimento social ao oferecer massivamente educação superior aos setores populares, de maneira presencial ou a distância.

Esse movimento diz muito do como as novas universidades estão pensando e fazendo a gestão educacional e desenvolvendo sua proposta curricular, e envolve saber como fazem uso de dispositivos da internet e de textos digitalizados para educação a distância, saber qual é a unidade responsável pela EaD, em cada universidade, quais as diferentes áreas de conhecimento que abrangem, qual a irradiação regional gerada com os polos e quais as parcerias para assegurar ao estudante suas atividades, entre outras questões. A particularidade da gestão da oferta em diversas cidades leva a pensar a unidade na diversidade curricular e da gestão nessa complexidade social.

Embora a modalidade a distância seja vista com receios, preconceitos e pouca credibilidade e as universidades continuem resistentes às mudanças, ambas estão contribuindo para expandir a educação superior, haja vista os dados da Relatoria. (BRASIL, SESU/MEC, 2012)

As universidades públicas coexistem com as privadas, que detêm majoritariamente a matrícula da educação superior no país, e com as megauniversidades com mais de cem mil estudantes, e ainda com as de capital estrangeiro e as de classe mundial, que aqui operam acirrando ainda mais o debate acerca da qualidade da educação universitária pública e, particularmente, a sua oferta na modalidade a distância.

As universidades públicas mais conceituadas são as mais bem colocadas no *ranking*, conforme o *Simpósio Internacional sobre Rankings Universitários e Impacto Acadêmico na era do Acesso Aberto* (São Paulo, 22 de out. 2012). Nele foram discutidos

os desafios projetados pelos sistemas de ranqueamento universitários internacionais sobre as universidades latino-americanas e, particularmente, as universidades brasileiras e o movimento de acesso aberto e o impacto gerado pelo aumento na visibilidade e acesso à produção intelectual (científica, tecnológica e artística) das universidades, a partir de uma visão multidimensional.

As novas universidades federais e as privadas, que podem não ser consideradas para o ranqueamento, estão contribuindo para a expansão da matrícula e ampliando a participação popular. Talvez seja esse o potencial destas para conseguir reconhecimento social. Além desses tipos de universidade, estão as universidades de classe mundial, ou *World Class Universities* –, algumas das quais com a finalidade única de oferecer educação a distância como a Open University, do Reino Unido, que é reconhecida mas não participa do ranking internacional. A Open University, criada em 1969, é uma das primeiras universidades mundiais a oferecer educação superior aberta na modalidade a distância para a classe trabalhadora, o que a legitima histórica e socialmente quando atende a pessoas que moram longe das universidades dos grandes centros urbanos e/ou a pessoas que não tiveram acesso à educação superior.

Na América Latina, Manuel Moreno (2012), considera que as universidades optaram ou pela finalidade única de oferecer educação a distância ou pela finalidade dual, presencial e a distância, que muito bem atende aos candidatos mais próximos ou distantes das universidades.

Das novas universidades e da virtualização da educação

Das Universidades criadas por lei recentemente foram escolhidas algumas para a pesquisa do Projeto Observatório da Universidade Popular do Brasil, a saber: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, Redenção, Ceará); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, sede da

instituição, Realeza e Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo e Erechim (RS); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA), com *campi* em dois municípios do estado da Bahia, além da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF, Guararema, São Paulo), que também desenvolve suas ações a partir de uma perspectiva popular e crítica surgida de demandas e movimentos sociais.

Embora poucas das novas universidades estejam credenciadas ou com processo em trâmite na unidade responsável do Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), vinculada à Coordenação Geral de Regulação da Educação Superior à Distância (COREAD), Diretoria de Regulação da Educação Superior (DIREG) –, a autonomia universitária que a lei concede a esse tipo de organização acadêmica permite a essas novas instituições desenvolver e ofertar cursos também na modalidade EAD. Assim, UNILAB, UNILA, UFSB e UFFS estão se apropriando das tecnologias e dessa modalidade. A UFFS, pelo artigo 5º, parágrafo único, de seu PDI, dispõe:

poderá exercer, de acordo com suas necessidades, na forma da legislação pertinente, atividades de radiodifusão de sons e radiodifusão de sons e imagens, além de ocupar o espaço reservado às televisões e rádios universitários ou educativos disponíveis nas localidades onde estiver situada.

Essa instituição conta com quatro *campi*: dois no estado do Ceará, nos municípios de Redenção e Acarape, e um em São Francisco do Conde, na Bahia. Em entrevista realizada em 2014 com a gestora Rafaela da UNILAB, ela assevera:

A educação a distância já é uma realidade nos grandes centros urbanos do país, mas o mesmo não acontece nas regiões mais afastadas como a região do Maciço do Baturité e outros, por isso, a criação de polos de graduação e pós-graduação é uma oportunidade de inclusão dos educandos-trabalhadores.

No PDI da UNILA (2013, p. 24) se prevê que a Educação a distância “poderá ser uma modalidade na instituição, por exemplo, em cursos de especialização e em formação continuada dos egressos, seguindo as orientações do MEC e da Secretaria de Educação a Distância.”

É indubitável a potencialidade e alcance que as tecnologias da informação e da comunicação e a educação a distância podem ter, especialmente com as comunidades distantes dos grandes centros urbanos que congregam as universidades públicas. A formação discente, docente e de gestores, com o uso e a apropriação dos ambientes e dos objetos virtuais de aprendizagem, cada vez mais adquire relevância na educação superior, o que, dependendo da proposta curricular, contrasta ou confirma a cultura disciplinar conteudista da instituição tradicional.

O processo de virtualização da educação superior ocorreu quando aulas, professores e recursos didáticos e de gestão, entre outros, foram digitalizados e levados para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou para o Sistema de Gestão da Aprendizagem (*Learning Management System* – LMS). Cursos universitários pela internet tornam-se possíveis, na nossa perspectiva, por meio do trabalho colaborativo, com software ou plataformas específicas adotados pelas universidades. O processo implica dispor, organizar e utilizar os dispositivos digitais na proposta pedagógica.

As universidades com credenciamento específico e as que integram o sistema Universidade Aberta do Brasil oferecem educação a distância em áreas específicas de conhecimento. Segundo informação de uma técnica em educação a distância do Ministério da Educação, em entrevista realizada no primeiro semestre de 2015, há 262 instituições no e-MEC aguardando a aprovação ou credenciamento conforme disposto no Decreto 5622/2005. As instituições credenciadas trabalham por demanda da região a partir de uma proposta curricular com pertinência social e foco específico na formação de professores e de gestores, mas em razão da autonomia de que desfrutam nem todas as universidades requerem esse credenciamento nem se articulam na UAB.

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a educação meta-presencial

No Decreto 4.059/04, a modalidade semipresencial na educação superior está prevista e permite que as instituições ofereçam 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância. Dados do Plano de Desenvolvimento Institucional, ou Plano Orientador (PO) da UFSB, de nossa pesquisa bibliográfica e de manifestações de seu atual reitor, professor Naomar Almeida Filho, em seminário acadêmico ocorrido em São Paulo, em 2014, trazem detalhes importantes para este trabalho, pois se referem à autonomia universitária da instituição quanto a decidir se vai oferecer, ou não, essa modalidade de educação,

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB)¹.

A UFSB prevê, em seu PO, o uso das tecnologias digitais, para a educação ‘meta-presencial’. Na educação, metade presencial e metade a distância, entende-se que o conteúdo será oferecido por meio de recursos educacionais abertos, com vídeos e exercícios publicados em ambiente virtual, garantindo-se conexão e acesso em banda larga (ALMEIDA, 2013). Cada estudante escolherá local, horário e ritmo de estudo; eles serão avaliados por intermédio de atividades orientadas por tutores, podendo ser aos sábados.

Em termos de proposta pedagógica, no mesmo documento, afirma-se que “uma versão nacional de regime de ciclos foi concebida e implantada por Anísio Teixeira, em 1935 na UDF e em 1961 na UnB.” (PO, 2012, s/p.). E na sua proposta pedagógica, a UFSB opta por um trabalho contextualizado na sociedade atual, com atividades didático-

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13105&Itemid=879 Acesso 15 mar.2015.

-curriculares altamente digitalizadas. A matriz curricular propõe a formação por ciclos:

A formação em ciclos e com a arquitetura curricular progressiva, tendência em expansão no Brasil, já é predominante na maioria dos outros países. Além de conduzir a uma formação mais rica e diversificada, o regime de ciclos permite certificações intermediárias que qualificam o aluno para o mundo do trabalho e para carreiras acadêmicas. (UFSB, PO, 2012, p. 16)

A UFSB assume o compromisso de se relacionar com a educação básica fortalecendo o Ensino Médio Público:

O compromisso da UFSB com a Educação Básica será concretizado na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários, principal inovação estrutural da Universidade. Esta rede, instrumento de investigação social e territorial, terá unidades distribuídas pelos municípios da região, em bairros de baixa renda, assentamentos, terras de quilombos e terras indígenas, aproveitando instalações da rede estadual de Ensino Médio. (BRASIL, 2015, p. 2)

A aprendizagem é assumida como um compromisso contratual, didático-pedagógico:

- Compromissos de Aprendizagem significativa serão pactuados entre educandos-educadores em cada etapa/módulo dos processos formativos, no Contrato Pedagógico, com direitos, deveres e responsabilidades. As práticas pedagógicas serão estruturadas pelos seguintes formatos:
- Aprendizagem Baseada em Problemas Concretos (APC), ajustados ao contexto e objetivos do curso;
- Equipes de Aprendizagem Ativa (EAA): grupos de 2 a 3 alunos de cada ano do curso, atuando em todos os níveis de prática de campo;
- Estratégias de Aprendizagem Compartilhada (EAC), onde os alunos de cada ano de um curso serão tutores dos colegas do ano anterior;

- Oficinas de Práticas Orientadas por Evidências (POE) para supervisão, coordenação e validação de conhecimentos de base tecnológica. (UFSB, 2014, p. 9)

O foco da educação na UFSB está na sustentabilidade:

a UFSB incorpora como elementos estruturantes de seu projeto duas outras questões: por um lado, o tema da sustentabilidade, entendida no campo das relações sociais engendradas nos processos de apropriação da natureza, e, por outro lado, a questão da afiliação, a partir da constatação de que, para sujeitos antes excluídos do ambiente universitário, o acesso à escolaridade superior implica uma profunda mudança pessoal, cultural e política. (UFSB, 2014, p. 27)

O regime letivo da UFSB é quadrimestral e multitempo, organizado em três quadrimestres:

O regime quadrimestral permite anualizar a distribuição de atividades letivas, dando aos estudantes e aos servidores docentes e técnico-administrativos e às instâncias de gestão acadêmica maior flexibilidade na montagem dos respectivos planejamentos pessoais e institucionais. (UFSB, 2014, p. 62)

No que se refere à educação com o uso intensivo de tecnologias digitais:

A UFSB produzirá materiais e tecnologias de ensino-aprendizagem a fim de garantir educação de qualidade em todos os ciclos de formação. Com esse objetivo, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tendo Dispositivos Virtuais de Aprendizagem (DVA) como instrumentos pedagógicos privilegiados, articulam tecnologias de interface digital (games, sites, blogs, redes sociais, dispositivos multimídia) e meios interativos de comunicação, por meio de redes digitais ligadas em tempo real, superando o ambiente

escolar tradicional mediante espaços não-físicos e situações meta-presenciais. (UFSB, 2014, p. 8-9)

A opção pela teoria de aprendizagem meta-presencial, tipo semipresencial, busca atender ao critério de pertinência social das diversas áreas de conhecimento, com abrangência geográfica em três campi: Campus Jorge Amado, em Itabuna; Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro; Campus Paulo Freire, em Teixeira de Freitas. Cada um desses *campi* coordena uma rede de colégios universitários localizados em diversas cidades da região. Isso constitui uma das particularidades da proposta pedagógica com cursos meta-presenciais de aprendizagem.

O modo de ingresso nos cursos presenciais ou meta-presenciais não é aberto, segue a dinâmica de vestibular com avaliação. Os ingressos/egressos discentes na UFSB são recentes, mas a instituição prevê atender 10.800 candidatos, em 71 cursos, nas diferentes modalidades e áreas de conhecimento. A contratação de professores e de professores-tutores para os colégios universitários é feita por concurso, mediante edital aberto e segundo as orientações oficiais.

A unidade responsável pelas políticas institucionais de educação meta-presencial tem especificidades e finalidades definidas, e observa os procedimentos de gestão do ensino-aprendizagem, da pesquisa e da extensão na modalidade meta-presencial prevista no PDI. Busca combinar, organicamente, a descentralização da gestão de rotina com a centralização dos processos de regulação, avaliação e controle de qualidade, valendo-se das tecnologias digitais. Naomar de Almeida Filho, em seminário oferecido na Universidade Nove de Julho, em 2014, explicou que, no que se refere ao uso das tecnologias da informação na educação, a UFSB recorreu ao estudo e à reflexão a partir do já produzido, superando pelo diálogo certo mal-estar que a possibilidade de uma educação a distância gerava entre os coordenadores da proposta: “Procuramos saber o que os freireanos, os piagetiano, os vigotskianos entendiam para uma proposta de educação a distância universitária. A questão inicial foi perguntar-se se o foco era a aprendizagem ou a transmissão de conteúdos.”

Conforme Almeida Filho (2014), a base conceitual da proposta se sustenta em três autores contemporâneos e ativos: Pierre Levy, Alan Coulon e Boaventura de Sousa Santos, e em três clássicos brasileiros: Paulo Freire, Milton Santos e Anísio Teixeira. A escolha foi feita pensando em um projeto de universidade que primasse pela autonomia dos sujeitos, da organização orçamentária, financeira e administrativa. Para esse autor,

o conceito de autonomia administrativa, o fato de tomar decisões, é absolutamente formal e retórico. Não existe. As regras de concurso, de incorporação de patrimônio das universidades federais, as regras de questão orçamentárias, elas são equivalentes à de qualquer repartição pública, o que cria uma enorme contradição [...] Prevalecendo o conceito de autonomia como liberdade de cátedra [...]

Almeida Filho afirma que se retomam no PO algumas ideias muito amargas que Milton Santos tinha acerca da universidade brasileira: “burocratização e institucionalíssimo por um lado, e inércia e conservadorismo, de outro [...] tem instituições que mudam pouco, tem um compromisso formal com a transformação, mas na realidade o processo é conservador.” Portanto, percebe-se que a UFSB buscou ancorar-se no mundo global sem alienar-se dos territórios onde está implantada.

De Anísio Teixeira retoma-se a forte referência na cultura e na concepção de universidade popular. Almeida Filho explica que o artista plástico Caribé, argentino radicado na Bahia, conta “que foi parar na Bahia por convite de Anísio onde estavam fazendo umas escolas, uma espécie de universidade popular [...] expressão inusitada no pós-guerra.” Ainda conforme Almeida Filho, “Anísio, junto com Gilberto Freire, estudou os conceitos antropológicos de cultura.” A universidade anesiana, para Almeida Filho, “é feita com base em pelo menos dois projetos que ele catalisou: o da universidade do Distrito Federal em 1934 e a UNB Brasília que abriu em 1961 [...] a universidade, segundo Teixeira [...] é um instrumento de inclusão [...] é massificada, com a ideia obsessiva de acesso universal à educação básica e acesso prioritário à educação superior.” É na

obra de Anísio Teixeira que o projeto da UFSB encontra referências acerca da centralidade da ideia de tecnologia. Anísio mostrava-se

entusiasmado com a tecnologia do seu tempo: radio, cinema e os usos da TV (quando apareceu) possíveis à educação. Uma Universidade absolutamente integrada ao sistema de educação, ele antecipa a pedagogias da autonomia, e pela sua raiz no pragmatismo americano, encontra referência nas pedagogias ativas, internacionalizada com respeito à diversidade epistemológica e cultural em dois textos pelo menos antecipa a questão de sustentabilidade. (ALMEIDA FILHO, 2014, palestra)

Almeida Filho mostra-se também entusiasmado nos dias de hoje. Refere-se, no Seminário, ao Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), à nuvem, à fibra ótica, ao satélite, à inteligência coletiva proposta por Pierre Levy, entre outros. Com raízes na localidade baiana, reconhecendo a importância que a UFSB alcançou na região que abrange os municípios do sul da Bahia, conhecendo sua gente e sua situação, a maioria com dificuldades de acesso.

Com relação aos regimes curriculares, afirma Almeida Filho (2014, palestra):

pelo geral são muitos convencionais, copiados. A integração [da universidade] não tem trazido integração social, [...] tem gerado inclusive afastamento da comunidade onde elas se situam[...] as universidades públicas federais as regras de acesso são as mesmas de concurso público, portanto formas gerais de recrutamento de alunos, antigamente vestibulares e agora Enem e SESU, faz com que o sucesso seja o fracasso. Ou seja, quanto melhor for implantado um curso na universidade interiorizada maior a probabilidade de ser ocupado por pessoas de fora e de áreas urbanas [...]. O processo seletivo que tiver aparência de uma cota regional seria anticonstitucional e sometido a processos judiciais que fatalmente derruba o sistema. [...] A estrutura curricular institucional foi capaz de escolher candidatos da região.

O projeto da UFSB tem uma base conceitual também preocupada com a integração social diferenciada da inclusão. É o mesmo Almeida Filho que explica:

Se tiver uma universidade maravilhosa, de primeiro mundo na região que por meio de cotas abre espaços para alguns jovens dali de classes sociais desfavorecidas e submetidas, aí é inclusão, mas se você tiver, além disso, uma instituição bastante aberta, articulada, dialogando com a sociedade da região, isso é integração. Integração é um conceito que acolhe melhor as ideias do projeto que apenas inclusão. Nós colocamos na Carta de Fundação o compromisso com a educação básica.

No PO/UFSB fica explícito esse princípio:

Compromisso com a Educação Básica – Considerando a importância fundamental dos processos de escolarização na inserção profissional e mobilidade social, esta UNIVERSIDADE deve colaborar efetivamente com a Educação básica na superação da imensa dívida social em relação à educação pública brasileira. (UFSB, p. 86)

Evidentemente, trata-se de uma proposta inovadora de educação superior pública que poderia contribuir bastante para melhor conhecer a modalidade metapresencial de formação.

Considerações finais

O inédito se torna viável pela inteligência e ousadia responsável de certos gestores que pensam e fazem educação a distância além dos temas, subtemas e palavras-chave preestabelecidas pelas políticas públicas e/ou institucionais. Embora não se tenha, ainda, avaliação do processo metapresencial da UFSB, percebe-se que até o conceito educação a distância, hegemônico nos textos e no discurso, vai perdendo o seu significado

tradicional e pode ser revisitado diante de tantas teorias e modalidades de aprendizagem.

As novas universidades reconhecem a razão gestora, legado do Banco Mundial, mas buscam novos tipos de gestão e de matrizes institucionais e curriculares. As relações de poder, internas e externas, a cultura institucional aberta, os dispositivos de gestão crítica, as políticas regulatórias de educação superior a distância atualizadas e vinculadas à realidade e a um sistema nacional de educação superior, com um sistema de avaliação condizente e democrático, é a tendência dessas instituições.

O sistema de gestão da aprendizagem (LMS) na educação distância e suas variações apresentam particularidades na administração e nas avaliações de professores e alunos, entre outras. As novas tecnologias da informação e da comunicação, sem descuidar do processo de internacionalização e de transnacionalização da educação superior, permitem que o processo de aprendizagem vá além dos muros da sala de aula, dos imperativos da conexão global e das recomendações das agências multilaterais, sem descuidar do diálogo com estes. No caso específico da educação meta-presencial da UFSB, ela se mostra como quem cuida das pessoas, da gestão orgânica e dos ciclos de aprendizagem ao assumir um pensamento político-pedagógico crítico em prol de uma universidade popular.

Percebe-se que, quando a universidade se envolve com as pessoas, com a cultura de seu tempo, com a pesquisa, o ensino e a extensão, podem ocorrer inovações significativas. Educar além dos muros da universidade é possível se se opta por uma gestão e uma matriz com pertinência social e emancipadora.

Referências

ALMEIDA, Naomar Filho. *Cultura e extensão na universidade do futuro*. 2013. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/136221017/USP-Interdisciplinaridade-2013#scribd> Acesso em 15 de mar 2015.

_____. *Universidade Federal do Sul da Bahia* [Seminário]. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

_____. COUTINHO, Denise. *Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira*. 2011. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252011000100002&script=sci_arttext> Acesso em 15 de mar 2015.

BANCO MUNDIAL (Relatório) *MC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado em um mundo em transformação. 1997. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html>. Acesso em: 12 abr. 2010.

BELTRÁN, J.; TEODORO, A. (Org.) *Sumando voces*. Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social. 1ed. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2014. Disponível em: <http://media.minoydavila.com/descargables/978-84-92613-59-4.pdf> Acesso 13 mar 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 12 fev.2015.

BRASIL. MEC/SESu. Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Superior 2004-2006. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>> Acesso em 20 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), 2014. Disponível em : <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>

BRASIL. SESU/MEC. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/>> Acesso em: 11 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Planejando a próxima década. Alinhando os Planos de Educação, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf> Acesso em: 11 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), 2014. Disponível em : <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2015.

CAPES. OBSERVATORIO da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>> Acesso em: 07 abr. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. comissão de Educação. Requerimento no 85 de 2015 da Sra. Alice Portugal. Brasília, 2015.

CABALLERO MERLO, Javier Numan. Equidad y cohesión social en Educación Superior: en el cruce de las desigualdades y las diferencias sociales In: José Beltrán; António Teodoro. (Org.). *Sumando voces*. Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social. 1ed. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2014. Disponível em: <<http://www.minoydavila.com/sumandovoces.html>> Acesso em: 07 abr. 2015.

CARNEIRO, M. A. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17.ed. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DELEUZE, Gilles, e GUATTARI, Félix. Rizoma. México (Introdução). Valencia: Pre-textos 1983. (1.a ed. 1977).

DUSCHATZKY, Silvia. Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire. In:

DUSCHATZKY, Silvia; BIRGIN, Alejandra (comp;) *¿Donde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. [23ª ed. 1999]

_____. *Pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Política y educación*. México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GADOTTI, M. Universidade Popular dos Movimentos Sociais s.d. Disponível em <<http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Gadotti.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2015.

GOMEZ, M.V. Reivindicando as contribuições pedagógicas de Paulo Freire frente à financeirização da educação. *Cadernos CERU*, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 269-286, jun. 2011. ISSN 1413-4519. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/29476>>. Acesso em: 11 Abr. 2015.

_____; VIEIRA, Joaquim Edson; SCALABRINI NETO, Augusto. Análise do perfil de professores da área da saúde que usam a simulação como estratégia didática. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2011, vol.35, n.2, pp. 157-162. ISSN 0100-5502. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000200003>. Acesso em: 11 abr. 2015.

_____. *Pedagogia da virtualidade*. Redes, cultura digital e educação. São Paulo: Loyola, 2015.

_____; SILVA, L.; VICTOR, K. Universidade Aberta do Brasil – expansão e interiorização da educação superior com docentes, dirigentes e gestores da educação básica. In: GOMEZ, M.V. DOMINGUES, A. FERNANDES, M. *Educar na contemporaneidade: cultura, tecnologia e educação no cotidiano do professor e do aluno*. São Paulo: Paccó, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (2008) Disponível em http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm. Acesso em: 11 abr. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Censo. (2014) Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso 12 fev.2015.

JARAMILLO, Ana. *Universidad y proyecto nacional*. Remedios de Escalada: UnLa, 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1996.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Apr. 2015.

LITTO, Fredric M. *Aprendendo a distância: reflexões de um velho acadêmico ou, os mitos que prendem o desenvolvimento da EAD no Brasil*. [Palestra] Forum EAD, USP, 27 agosto 2013.

MORENO CASTANEDA, M. *Virtualización de la educación superior*. [Entrevista com Margarita V Gomez, set. 2012]. In: GOMEZ, M.V. (Org.) Territorialidades outras na educação. México, Prometeo, 2014.

OBSERVATORIO da Educação. CAPES. OBEDUC/CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>> Acesso em: 07 abr. 2015.

ONFRAY, Michel. *La comunidad filosófica*. Manifiesto por una Universidad popular, traducción y notas de Antonia García Castro. 1º ed. Barcelona, Gedisa, 2008.

OMC. Organización Mundial del Comercio. Disponível em: <<http://www.wto.org/indexsp.htm>> Acesso em: 11 abr. 2015.

OPEN University. Disponível em www.open.ac.uk/ Acessado em 15 nov. 2012.

PALACIO, Alfredo. *Universidad y democracia*. Buenos Aires: Claridad, 1928. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU. L. G. C. (Org.) *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

REUNI. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502 Acesso em: 14 mar 2015.

RISTOF, Dilvo. A trajetória dos cursos de graduação a distancia. [Apresentação] 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/JUREMIR/dilvo-ristoff1>> Acesso em: 11 abr. 2015.

RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Trad. Marília Fonseca. Brasília, UNB_UNESCO, 2003.

UFSB. Universidade Federal do Sul Bahia. Plano orientador institucional e político-pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia : minuta 6.0 / Universidade Federal da Bahia ; versão composta por Naomar de Almeida Filho, Joana Guimarães, Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga ... [et al.]. – Salvador: UFSB, 2012.

UFSB. Universidade Federal do Sul Bahia. Plano orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia; Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, por Naomar Monteiro de Almeida Filho; Joana Angélica Guimarães; Francisco José Gomes Mesquita; Maerbal Bittencourt Marinho [et al.] – Salvador : UFSB, 2014. Disponível em: <http://www.concursos.ufba.br/docentes/2014/editais/Plano_Orientador_UFSB.pdf> Acesso em: 11 abr. 2015.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) relativo ao quinquênio 2013-2017. Foz de Iguaçu/PR, 2013. Disponível em: <http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf> Acesso em: 16 jun. 2015.

UNIVERSITÉ Populaire de Caen. Disponível em: <<http://upc.michelonfray.fr/a-propos/>> Acesso em: 11 abr. 2015.

*Uma versão deste texto foi publicada em: “Territorialidades outras na educação: Linguagens, mídias e códigos digitais em conexão com Paulo Freire”. 1 ed.Guadalajara, Mx.: Prometeo, 2014.

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS NO BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO PETROBRAS

MARIVAL MATOS DOS SANTOS*

MANUEL TAVARES**

“Se você acha a educação cara,
experimente a ignorância.”

(Derek Bok, Reitor de Harvard, 1971-1991)

Introdução

A educação corporativa, via universidades, institutos, centros ou escolas de diversos tipos e estrutura, surgiu nos Estados Unidos, por volta da segunda década do século passado, após a Primeira Guerra Mundial, e foi fortemente impulsionada depois da Segunda Grande Guerra. Subjacente ao impulso do novo modelo de formação profissional estava presente, desde os anos 50, a Teoria do Capital Humano que defendia a necessidade de mais investimentos em educação, pesquisa, desenvolvimento e inovação. O advento da terceira onda da revolução industrial baseada na evolução da ciência da computação e as novas tecnologias de informação e comunicação geraram uma reestruturação produtiva acelerada, sobretudo na economia industrial a partir da crise dramática dos anos 70 no campo energético face aos sucessivos choques nos preços do barril de petróleo, dando lugar ao crescimento da economia dos serviços baseada em estruturas mais flexíveis e em sistemas energéticos alternativos. Tornou-se, pois, necessária a formação de mão-de-obra mais instruída e especializada para as organizações. Com a transformação da base produtiva da economia mundial, as grandes corporações passaram a depender cada vez mais dos avanços de novos conhecimentos e de novas competências. Surgem as chamadas

* PhD, ULHT- Lisboa, Portugal; Diretor da BR-ISIICCO Education; Membership da PETROS/PETROBRAS; RIPB-UFCG.

** PhD, U. Sevilla, Espanha; Professor-pesquisador do PPGE-Uninove, São Paulo.

consultorias em Desenvolvimento Organizacional (DO) que evoluiu para a ideia de Aprendizagem Organizacional (AO), lastreadas na Teoria do Capital Humano (Mincer, 1958, 1974; Schultz, 1961; Becker 1974;1975), teoria esta, recepcionada pela Teoria do Crescimento Endógeno/Teoria do Aprendizado, desenvolvida, entre outros renomados estudiosos, pelo Nobel de Economia Robert Lucas (1988, 1995).

Seguindo a ideia de Arrow que em 1962 tinha apresentado o conhecimento como fator produtivo, Lucas passa a considerar o capital humano como o *input* crucial da atividade de I&D e, portanto, como fator facilitador da inovação e progresso tecnológicos baseados na revolução do conhecimento a partir da incorporação de aplicações obtidas através do *learning by doing*. Ao lado da Teoria do Capital Humano, duas outras importantes contribuições empíricas se destacam como justificativas econômicas para a verticalização da educação corporativa nas grandes organizações: A Teoria dos Custos de Transação ou TCT (Coase, 1936; Williamson, 1985) e a tese de Alfred Chandler (1962) sobre a diversificação e o surgimento das firmas-M, isto é, empresas multinegócios, multidepartamental e multidivisional nas grandes corporações industriais norte-americanas que assumiram a verticalização do desenvolvimento da *expertise* dos seus profissionais. Antecipando-se à teoria da Gestão do Conhecimento e de casos de empresas baseadas no conhecimento: *Managing Flow*, de Nonaka, Takeuchi, Toyama & Hirata (1995, 2008, 2011), outros autores contribuíram com a Teoria da Aprendizagem; entre eles, Levitt e March (1988) e Garvin (1993), professor de Administração em *Harvard Business School* que também se destacou com a temática *Building a Learning Organization*, e, mais tarde, Peter Senge (1998) com a Teoria da Quinta Disciplina. Tais construtos teóricos fundamentam a necessidade de investimentos contínuos em Capital Humano seja ou não através da educação corporativa nas grandes organizações. Deste modo, este *paper* pretende mostrar, inicialmente, no item 2, o interesse empresarial pelo capital intelectual e o fenômeno da educação corporativa. No item 3, a experiência internacional da educação corporativa e as novas configurações de transmissão do conhecimento. No item 4, apresentaremos o avanço das Universidades Corporativas no Brasil no contexto da Educação Superior: o caso PETROBRAS enquanto empresa ILCCTK.

O interesse empresarial pelo capital intelectual e a educação corporativa

A princípio, segundo Wernke et al (2003), a TCH – Teoria do Capital Humano despertou a curiosidade dos investigadores porque o investimento empresarial em capital humano elevava o valor de mercado das firmas que detinham ativos assim classificáveis. A base do interesse pelos pesquisadores foi, inicialmente, sustentada em decorrência da demanda por explicações sobre as diferenças salariais correlacionadas com os diferentes graus de instrução das pessoas. Em verdade, o interesse pela TCH passou por uma reestruturação das investigações de Jacob Mincer (1958; 1974) e de Gary Becker (1974;1975), a partir dos quais um novo interesse por um campo investigativo foi restabelecido através de um viés econométrico da problemática do retorno da escolaridade (SACHSIDA et al, 2004). Essa concepção evoluiu, passando a TCH a integrar-se, a partir dos anos 90, em um escopo mais amplo que é a Teoria do Capital Intelectual – TCI, fundada em novas leituras sobre o mundo atual, entre as quais a complexa sociedade e a economia do conhecimento (MACHLUP, 1962; MATTOS, 1982, SANTOS, 2014), a sociedade pós-industrial¹ (TOURAINÉ, 1969; BELL, 1973), a sociedade da informação (BORKO, 1968; MATTELART, 2002), a sociedade cibernética (WIENER, 1984), a sociedade em rede (CASTELLS, 2005), a sociedade pós-capitalista (DRUCKER, 2002), entre outros.

Segundo, Davenport (2001, p. 32), “a expressão capital humano apareceu pela primeira vez, em 1961, num artigo da *American Economic Review*, intitulado *Investment in Human Capital*, de autoria de Theodore W. Schultz, um Nobel de Economia. A partir de Schultz, os economistas acrescentaram outras terminologias ao conceito de capital humano. No entanto, há um consenso da maior parte dos autores especialistas no assunto segundo os quais o capital humano engloba capacidades,

¹ Machlup, Bell, Galbraith, Drucker, Arrow, Toffler, Touraine, Naville, Masuda, entre outros segundo (Malin, 1994), abordam o advento do pós-industrialismo. Reconhecem a relevância do conhecimento e da informação na estrutura de poder, na desindustrialização do emprego e no modo de crescimento das nações, o que representa a constatação de “... um acentuado deslocamento das forças produtivas do ‘fazer’ para o ‘saber’ originando aumento de produtividade do trabalho causado pela apropriação planejada e sistemática do conhecimento ao fazer, aperfeiçoando ferramentas, processando produtos e criando tecnologias [...] (MALIN, 1994, p. 10)

recursos, experiências, competências, performances e conhecimentos. Alguns, como Gary Becker (1974; 1975), outro Nobel de Economia, adicionaram outras qualidades, a exemplo da personalidade, aparência, reputação e credenciais. E outros tantos, como o consultor administrativo Richard Crawford, igualam o referido capital a seus proprietários, apresentando a ideia segundo a qual o capital humano consiste em pessoas instruídas e capacitadas.

Posteriormente a TCH ganha corpo no âmbito da Economia da Educação a qual em sua essência, busca colocar em evidência e demonstrar, na esfera da Ciência Econômica, a estreita relação entre o investimento em capital humano e o desenvolvimento social e econômico. Porém, a TCH, não só em face das imperfeições analíticas, mas, sobretudo, por causa do próprio conceito *Human Capital*, foi desde o início das investigações alvo de muitas críticas e preconceitos do *mainstream* acadêmico, como também pela crítica marxista, tendo em vista que o recurso humano ou capital humano, em relação aos demais recursos ou capitais, possuíam o mesmo entendimento e tratamento atribuído pelas firmas tayloristas de então. Ou seja, o recurso humano, entendido como capital, em uma função de produção microeconômica, implicava igual tratamento tal como o atribuído às máquinas e equipamentos, da mesma forma que se considerava a escolarização como investimento e não apenas uma experiência cultural. Contudo, os economistas mais refratários à ideia, aos poucos foram aceitando o conceito de *Human Capital* como variável de análise aceitável e passaram a valorizar e difundir a Teoria do Capital Humano –TCH, entre eles, MINCER (1958), SCHULTZ (1961), ARROW (1962) e LUCAS (1988, 1995), entre outros renomados

Tal difusão, com o passar do tempo, despertou um maior interesse do Estado Empresário enquanto detentor de empresas públicas governamentais, e também o interesse do setor privado, o que implicou aumentos significativos dos investimentos em educação em face da certeza de maior rentabilidade, quer na esfera pública que passou a perceber que o estágio cultural, informacional e o grau de discernimento da sociedade tendem a níveis mais elevados se houver maiores dispêndios em educação e cultura, proporcionando maiores retornos para a sociedade, mas, sobretudo, no setor privado que passou a inferir que os indivíduos

mais bem educados e de melhores qualificações são mais produtivos e criativos apresentando uma maior rentabilidade para as Organizações empresariais (MORETTO, 1997, SANTOS, 2014).

Tamanha difusão da TCH ganhou corpo e relevância no setor privado de tal forma que o capital humano tornou-se objeto de uma política mais eficiente e mais direcionada para os resultados e competitividade das firmas, passando a Gestão do Capital Humano (GCH) a ser descrita pela *Accounting for People Task Force* (2003) como “uma abordagem estratégica de gestão das pessoas centradas nas questões vitais para o sucesso da organização.” (BARON & ARMSTRONG, 2007, p. 15; SANTOS, 2014)

Ora, a partir de um novo ambiente produtivo que passou a demandar mais conhecimento, mais inovações tecnológicas e despertando o interesse das firmas em mais investimentos nas pessoas, sobressai-se, portanto, o capital humano no contexto organizacional como o ativo principal das grandes Organizações no que resultou a verticalização dos seus sistemas de ensino, centros de excelência em P&D e redes de aprendizagens, sistemas que evoluíram para a ideia de *clusters* instrutivos e, mais nomeadamente, Universidade Corporativa, para atender às necessidades de educação continuada com o desenvolvimento permanente da *expertise* do capital humano de modo a sustentar as vantagens competitivas criando valor para as firmas.

Porém, como assinala Eboli (2004), a educação corporativa valoriza mais a competência do que o diploma, de modo a complementar a formação tradicional, dado que o seu papel essencial é suprir as necessidades próprias de capital intelectual de uma empresa. Isso é feito na perspectiva de que essas organizações ora aprendem ora ensinam, tendo em vista a carência de graduados com formação prática e o fato de que os conhecimentos transmitidos academicamente são essencialmente genéricos, superficiais e dissociados das necessidades do mercado. Tal discrepância torna-se ainda maior a cada reestruturação produtiva, notadamente nos dias atuais em que a prevalência de uma dita era do conhecimento sobrepõe-se à era das máquinas, movidas pela habilidade, o saber fazer e a memorização, características do trabalhador reativo, superadas pela era das competências e das redes virtuais de aprendi-

zagens, estas, por sua vez, movidas pela dinâmica do saber aprender a fazer e pelo raciocínio lógico, formação e aprendizagens contínuas.

Nessa perspectiva, cada vez mais a sociedade e o mercado se organizam e proporcionam a configuração de novas redes estimuladas pelo paradigma da tecnologia de informação e, portanto, por uma cultura de criatividade e inovação técnico-científica que engendra novos arranjos organizacionais consistentes com um único modelo de desenvolvimento – o paradigma sociotécnico, de caráter instrumental. Tal paradigma requer cada vez mais informação e conhecimentos como insumos básicos para a competitividade e se interpõe onde o capital acadêmico e a educação generalista, produtoras de diplomas, por si só, não atendem às novas realidades politécnicas. Estas exigem mão-de-obra educada, flexível, proativa e com elevado aporte de capital intelectual, notadamente capital técnico-científico que possibilite o autodesenvolvimento e aprimoramento contínuo do capital humano no atual estágio da sociedade do conhecimento.

Jeane C. Maister (1998), *expert* em educação corporativa, uma entre as maiores autoridades do mundo no assunto, entende a Universidade Corporativa como um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, fornecedores e a comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização, a quebra de barreiras legais e técnicas visando à entrada em novos mercados globais, a criação de relacionamentos mais profundos com os clientes e o impulsionamento da organização para um novo futuro.

Greenspan (1999) corrobora tal concepção, discorrendo que o aumento da demanda por serviços educacionais, particularmente *on-the-job training*, impulsiona a proliferação das então denominadas universidades corporativas. É fundamental destacar que a criação destes cursos formais pelas empresas, disponibilizados pelas universidades corporativas, não se restringe apenas à seara da administração, finanças e gerência no âmbito da política das *business schools*, mas também, nos casos de empresas de engenharia, como a Petrobras, abrange a área de informática, as engenharias básicas e avançadas.

Entretanto, apesar do avanço das Universidades Corporativas há uma certa rejeição do *mainstream* acadêmico ao conceito de tais universi-

dades justamente porque são soberanas em suas modalidades funcionais *como schools business*, além do que não estão sujeitas aos tradicionais credenciamentos pelo Poder Público nem o diploma por elas expedido necessita de reconhecimento oficial para ser aceito pelo mundo empresarial. Com efeito, os conteúdos dos cursos e programas das universidades corporativas são múltiplos e diversificados, segundo a natureza da organização, suas características epistemológicas e pedagógicas, sua categoria econômica, nível de abrangência, porte e cultura organizacional etc. A duração dos cursos é, também, bastante diferenciada, variando de acordo com o aprofundamento e a natureza dos estudos. Os cursos de conteúdo e duração mais densos são os destinados à formação e desenvolvimento gerencial, sendo os mais comuns os MBAs-*Master Business Administration*.

A experiência internacional da educação corporativa e as novas configurações de transmissão do conhecimento

Credita-se à *General Electric* de Crotonville, New Jersey (EUA), a criação em 1945² da primeira universidade corporativa do mundo. A Universidade Crotonville (UC) é reputada como um caso de sucesso e diretamente responsável pela qualidade de sua empresa. O slogan da UC é “*A Community of Ideas and Solutions that Work for you*”. O treinamento do seu capital humano é direcionado para executivos de topo e empregados classe A e não é aberto para *stakeholders*. A *Fortune Magazine* a considerou como a “companhia mais admirada da América”. O *Financial Times* a elegeu como “a Companhia mais admirada do Mundo”. Uma pesquisa da *Business Week Magazine* considerou a diretoria da GE, como “O melhor colegiado Diretor” e o *Time Magazine* a descreveu como “A Companhia do Século”, ou, segundo Jacomino (2001), “o templo de Jack Welch” (TAPARANOFF, 2004)

Entretanto, segundo Meister (1999), a General Motors foi a primeira empresa a abrir uma universidade dentro da própria Organização, quando,

2 Outros autores citam a data inicial entre 1955 ou 1956. A partir deste ano a GE passou a ser conhecida com *GE Management Research and Development Institute*, hoje conhecido como apenas Instituto GE Crotonville. (Prince & Beaver, 2001, p. 199; Renaud-Coulon, 2002, p. 77)

em 1919, criou a *General Motors Engineering and Management Institute* (GMI) embora só iniciasse suas operações em 1927. Em 1945, a Diretora do referido Instituto aprovou a proposta do GMI para oferta de curso de graduação em Engenharia cujos primeiros estudantes obtiveram esse grau em 1946. Porém, o credenciamento do Instituto foi obtido apenas em 1962, concedido pela *North Central Association of Colleges and Schools* (SCHARCHBURGH, 1994). O objetivo do instituto da GM era o de incrementar a produtividade e competitividade via desenvolvimento do capital humano. Esse objetivo central configurou o fundamento para as demais universidades corporativas norte-americanas que decidiram internalizar e controlar de forma mais eficiente a formação do capital humano, vinculando o processo de aprendizagem e programas de formação de maneira mais estreita às metas e aos resultados estratégicos reais das empresas.

Porém, segundo Alpersted (2001, p. 99), a primeira instituição reconhecida como UC nos Estados Unidos foi criada pela consultoria Arthur D. Little, em Boston, Massachussetts, com foco em treinamento de gerentes das empresas situadas em países em desenvolvimento. Em 1971, o *Management Education Institute* – MEI, atualmente denominada Arthur D. Little School of Manegement recebeu autorização para funcionamento viisando “oferecer o diploma de Mestre em Administração, vindo a ser reconhecida em 1976 pela *New England Association of Schools and Colleges*”. Desde 1964, segundo a autora, essa UC registrou a participação em seus programas, de mais de 3.500 profissionais oriundos de aproximadamente 115 países.

O *Institute of Textile Technology* (ITT) fundado em 1944 nos Estados Unidos como uma entidade sem fins lucrativos, voltada para a educação corporativa, foi autorizado, em 1947, a oferecer cursos em nível de mestrado e doutorado – graus de Ms (*Master of Science*) e de PhD (*Doctor of Philosophy*) em Tecnologia de Têxteis, conforme Thompson. (2000, p. 334)

A Motorola University – como é conhecida mundialmente – foi reconhecida como Universidade em 1981, nos EUA, quando começou a desenvolver cursos específicos para seu corpo de engenheiros do negócio de eletro-eletrônicos e de telecomunicações. Posteriormente, a Universidade além de seus objetivos corporativos passou a ofertar

cursos e consultorias ao mercado das TICs transformando-se em uma Universidade com cursos avançados para seus *stakeholders*, colaboradores e fornecedores. Em 1986, Bill Smith, um engenheiro sênior e cientista da Motorola, introduziu o conceito “*Six Sigma*” que padronizava a forma de computar os defeitos na linha de montagem. Esse conceito tornou-se instrumental para o desenvolvimento de processos de melhoria contínua e o padrão para métricas de qualidade.

Portanto, no final da década de 90, o avanço e o sucesso da educação corporativa nos Estados Unidos e no mundo foram tão grandes que de 1927 para cá já são mais de duas mil Universidades Corporativas, só nos EUA. (MEISTER, 1999, p. xxvii)

No Canadá, o *Bank of Montreal Institute for Learning* e *The Eaton School of Retailing* são os únicos exemplos de instituições que se alinham ao conceito de Universidade Corporativa. Assim como na Oceania, a educação corporativa é uma prática apenas na Aventis Crospscience, Coles, Honda (Austrália).

Na Europa, segundo dados da *Corporate Universities in Europe* (2001), o número de universidades corporativas não é tão expressivo quanto nos Estados Unidos. Estima-se pouco mais de uma centena de Universidades Corporativas instaladas nas próprias empresas, ou *Business Schools* que ofertam cursos de treinamento em parceria com as referidas universidades para todos os seus funcionários ou para segmentos específicos, como no caso da Daimler Chrysler da Alemanha que oferece cursos especificamente para executivos de alto nível. Outras grandes corporações, a exemplo da Lufthansa e Siemens (Alemanha), a France Telecom (França) e a Fiat (Itália), são centros de treinamentos também direcionados para segmentos externos com fins mais lucrativos.

No *United Kingdom* (UK) a maior parte das corporações inglesas era cética, interpondo uma certa rejeição, em maior ou menor grau, à ideia de educação corporativa, verticalizada ou não. Considerava-se o conceito e a proliferação de universidades corporativas no mundo inteiro como um fenômeno americano. O ceticismo inglês, e por extensão europeu, prende-se ao sentimento segundo o qual tais universidades não são mais do que departamentos de treinamento renomeados. Apesar desta visão ser uma realidade no âmbito da

cultura eurocêntrica, observa-se, também, no resto do mundo um certo preconceito com a educação corporativa apesar da sua expansão e das novas formas de transmissão da aprendizagem. Entretanto, encontram-se também universidades corporativas inglesas de alto nível, como a Unipart (1994), British Steel – renomeada CORUS (1997); e a British Aerospace (1997), conhecida como BAE Systems. (PRINCE; BEAVER, 2001, p. 189, apud TAPARANOF, 2004, p. 17)

Atualmente, a Grã-Bretanha e a Alemanha têm cerca de 12 universidades corporativas cada. Na Alemanha, metade desse número opera em escala mundial como a Bertelsmann AG, Daimler Chrysler AG, Deutsche Bank AG, Lufthansa AG, Messer Group e mg AG (todas criadas entre 1989 e 1999) (ANDERSEN; IRMER, 1999). Enquanto que a Suécia, Finlândia, Dinamarca e Holanda têm cerca de cinco instituições. (TAPARANOF, 2004, p. 17)

Em Portugal há 4 universidades corporativas: a Universidade *LGP da Portugal Telecom*, que funciona através da Fundação Telecom como seu braço virtual para a educação corporativa, além da *Sonae e a AEP* e a Universidade Fernando Pessoa (UFP), a qual lançou, em meados de 2008, um novo conceito no âmbito da formação corporativa em terras lusitanas. A proposta é a criação de “universidades” no interior das empresas. O modelo consiste em estabelecer parcerias entre as empresas e a Universidade, para promover programas de formação adaptados à realidade de cada empresa. Em cada instituição é constituído um grupo de trabalho, formado por uma equipe de profissionais – da parte empresarial – e uma equipe de especialistas, na área da formação – da parte da Universidade. Analisadas, em conjunto, as necessidades, são desenvolvidos planos de estudo sob medida, alinhando perfil dos estudantes, objetivos estratégicos da empresa e particularidades do setor em que opera.

Ainda na Europa, os franceses estão bem a frente dos demais países europeus em termos de educação corporativa, com destaque para empresas como Accor, Bayard Presse, Bouygues, Caisse Dês Dépôts Et Consignations, Carrefour, Pinault Printemps Redoute, France Telecom, Thales, Axa, Schneider Electric, Sodexo Alliance, ST Microelectronics, Suez, Thales, Vivendi Universal. A França inclusive assinou com o Brasil, em meados dos anos 90, um acordo de cooperação em educação

corporativa, voltado para o intercâmbio de experiências e informação do processo de capacitação continuada no setor produtivo franco-brasileiro notadamente no âmbito do setor público em atendimento às exigências de uma economia globalizada baseada no conhecimento e na inteligência competitiva.

Alguns países como a Espanha, Suíça, Rússia e os Países Baixos são menos inclinados à ideia de educação corporativa razão porque apenas as empresas Agbar, Endesa e Unión Fenosa (Espanha), a ABB e a Nestlé (Suíça), Alfa Bank e a Alfabank (Rússia) assim como nos Países Baixos (Holanda), a ABN Amro, Centerparcs, Heineken são as únicas instituições com estruturas voltadas para a educação corporativa de seus empregados.

Na Ásia, há um número bem menor de universidades corporativas, cita-se, por exemplo, a LG, SK (Coreia do Sul), a Anand, Mudra Institute of Communication and Advertising (Índia) e Benesse, Fujitsu, NEC, Oracle (Japão).

Na América Latina, destacam-se o Centro Internacional de *Educación y Desarrollo* – CIED, universidade corporativa da companhia Petróleos de Venezuela S.A. – PDVSA, e a *Fundamental University*, da Siderúrgica Venezoelana S.A. – SIVENSA, e a UC Techint na Argentina. E no México além da Universidade corporativa da estatal Petróleos Mexicanos (PEMEX) existem também a Cemex, Ferrocarril e a Telmex.

As novas configurações da educação corporativa – do físico para o virtual

Após meio século de existência, as universidades corporativas passaram por inúmeras mudanças e configurações estruturais avançando para o sistema de ensino virtual à distância. No começo eram pouco mais do que centros ou institutos com foco no aperfeiçoamento das habilidades técnicas do seu corpo funcional. Este *status quo* permaneceu até o final dos anos 80, quando organizações de tecnologia de ponta com investimentos significativos em P&D deram início a um novo ciclo de aprendizagem organizando os seus departamentos e setores de

RH em um novo *cluster* de serviços educativos e de pesquisa acadêmica técnico-científicas integrados em um novo contexto a partir das universidades corporativas, tendo em vista a incapacidade do Estado em fornecer tempestivamente, segundo a literatura especializada, capital humano qualificado para o mercado seguindo as novas exigências e tendências do conhecimento. Razão porque as grandes organizações chamaram para si essa responsabilidade, defendendo o deslocamento do papel do Estado para o empresariado na direção de projetos educativos corporativos. A Petrobras é uma dessas organizações que, a partir de 1960, em face da incipiência do sistema acadêmico nacional, verticalizou o treinamento do seu capital humano, a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação técnico-científica, de modo a concorrer mundialmente em pé de igualdade com as *supermajors* do setor petróleo.

As grandes empresas, ao invés de esperarem que as escolas compatibilizem seus currículos mais relevantes para a realidade empresarial, resolveram percorrer o caminho inverso e trouxeram a escola para dentro da empresa por meio do Capital Cibernético, cujas ferramentas tecnológicas proporcionam ao Capital Humano aprender e a se desenvolver por meio de novos canais de transmissão dos conhecimentos tais como videoconferências, cursos online ministrados pela *Internet/intranet via e-learning e TV digital*. Deste modo, a não ser em situações específicas, deixa de existir a necessidade da presença do empregado para sua aprendizagem e capacitação, uma vez que o capital intelectual (conhecimento) vai até o estudante. Como resultado, a “qualificação do capital humano é realizada em menor tempo e com custos reduzidos, proporcionando uma economia de tempo que pode chegar a 50%, e a economia de custo a 60%, em relação aos cursos presenciais.”(QUARTIERO; CERNY, 2005; MEISTER, 1999; WALTON, 1999, apud TAPARANOF, 2004, p. 11)

A educação corporativa no Brasil e o caso Petrobras: uma empresa ILCTK

A educação corporativa no Brasil nasce da ampliação do foco em T&D que abrangia, desde os anos 70/80, variados cursos na linha de

Desenvolvimento Organizacional (DO), para os executivos de topo e que evoluiu para o conceito de Aprendizagem Organizacional (AO) e finalmente nos anos 90 para o conceito de Universidade Corporativa tendo em vista a necessidade de aprendizado individual e aumento das habilidades funcionais. Tais universidades estão presentes em diferentes setores da economia e são tão variadas quanto as organizações de negócios às quais estão vinculadas, assumindo diferentes papéis. Segundo a Associação Brasileira de Educação Corporativa, existem aproximadamente quatrocentas organizações brasileiras, nas esferas pública e privada, que já implantaram e estão operando sistemas de educação corporativa. Em 2003 / 2004 eram em torno de cem organizações brasileiras e multinacionais, do setor público e privado, a adotarem sistemas de educação continuada.

Não há qualquer escola, faculdade e universidades tradicionais sem uma base pedagógica. No caso da UP – Universidade Petrobras e do ponto de vista pedagógico-epistemológico a educação corporativa está assente basicamente em três modelos teóricos de aprendizagem: a Teoria Histórico-Cultural de Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Lev Vygotsky (1896/1936); a Teoria da Aprendizagem Centrada na Pessoa, desenvolvida por Carl Rogers (1902-1987) e a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel (1918- 1997), cujos modelos fundamentam a pedagogia empresarial da Universidade Corporativa da Petrobras também referendada pelas teorias da Aprendizagem Organizacional de Garvin (1993), Peter Senge e suas ideias sobre a quinta disciplina (1998, 2002, 2005) e pela vasta produção sobre a gestão do conhecimento, sua espiral e as firmas do conhecimento, analisadas por Nonaka, Takeuchi, Toyama & Hirata (1997, 2011), Meister (1999), Éboli (1999, Drucker (1993). A partir deste construto teórico descobrimos que a PETROBRAS através de sua Universidade Corporativa e do seu sistema de P&D não é só uma empresa que ensina, mas que também aprende, cria conhecimentos e os dissemina para toda a organização, daí o conceito ILCCTK de firma, isto é, Inclined Learning Company, Creates and Teaches Knowledge. (SANTOS, 2014)

Deste modo, a UC-Petrobras foi projetada para atender suas necessidades considerando suas áreas vitais específicas para o seu negócio

abrangendo as *core competencies*, tais como o desenvolvimento de qualidades de liderança e a compreensão dos valores organizacionais, marketing, gestão, e as áreas tecnológicas nos segmentos do *upstream*, *midstream* e *downstream* da indústria petrolífera e petroquímica.

Tendo em vista a dimensão e relevância do capital intelectual do Sistema Petrobras, infere-se que gerir, aplicar e avaliar esse capital para transformá-lo em resultados para o País constitui o desafio permanente da Organização. Com efeito, a gestão corporativa do capital intelectual da Petrobras subordina-se à Diretoria de Capital Humano, cujo objetivo primordial é incentivar a continuidade do aprimoramento nos estudos, financiados, total ou parcialmente, seja para o nível técnico (médio) e superior, seja para a pós-graduação em nível de especialização (MBA, mestrados e doutorados acadêmicos). Assim, a gestão do capital intelectual conta com a Universidade Petrobras como o principal órgão responsável pelos processos de formação funcional, integrante do capital educativo da organização, ao qual compete o cumprimento da política de gestão e desenvolvimento do capital intelectual em suas diferentes expressões, voltada para o desenvolvimento de competências necessárias à execução das funções dos empregados. Para cumprir tão nobre política segundo o rigor técnico-científico dos melhores e mais avançados padrões internacionais no campo acadêmico, a UP firmou convênios e parcerias com instituições educativas brasileiras e do exterior e promove aulas presenciais e a distância através do Campus Virtual, da TV Digital e do Canal de TV Universitária.

Os profissionais de nível superior ou médio que são recém-admitidos sem experiência prévia, antes de começarem a exercer as suas atribuições funcionais, passam por um período de aprendizagem em sala de aula, dependendo do curso. Durante o período de aprendizagens na UP, os empregados aprimoram suas competências técnicas, desenvolvem os conhecimentos científicos e técnico-científicos, assimilando o Capital Organizacional, Político, Geopolítica do Petróleo & Gás, Capital Estratégico, Emocional, Midiático, Capital Ético, Tecnológico e os diferentes conhecimentos contextuais e vivenciais sobre a indústria petrolífera no Brasil e no mundo.

A UP foi, inicialmente, projetada e organizada para compor quatro escolas de Ciências & Tecnologias: E&P (Exploração e Produção), RTC (Abastecimento, Refino, Transporte e Comercialização, Engenharia (Politécnica); Gás & Energia, uma escola de Gestão e Negócios e uma escola Tecnológica. Suas instalações foram projetadas dentro dos padrões eco-sustentáveis concebidos pela *US Green Building Council* (Londres). O *Campus* Universitário, no Rio de Janeiro, compreende uma área de aproximadamente 52 mil m² onde está instalado um edifício de nove andares com 107 salas de aulas, 9 laboratórios especiais direcionados para a área de Ciências, Exploração, Produção e Tecnologia da Informação. Possui capacidade para operar simultaneamente com até 4 mil empregados em curso. Por intermédio de suas escolas a UP desenvolve soluções educacionais para cursos de formação continuada, desenvolvimento organizacional, tecnológico, científico, disponibilizando o capital intelectual (Conhecimentos) para todo o Sistema Petrobras por meio de um Corpo Docente formado por cerca de 70% dos próprios gerentes e executivos (Capital Gerencial) e pesquisadores do CENPES cujo objetivo é enfatizar formas de “agregar valor à cadeia produtiva, sendo que os outros 30% dos docentes tem sua origem nas Universidades tradicionais cujos professores, pesquisadores, mestres e doutores são direcionados para a transmissão de Capital Científico e Técnico-Científico.” (PETROBRAS, 2010, p. 62)

Em 2010, a UP entregou oficialmente à Organização das Nações Unidas (ONU) a metodologia com o seu paradigma de formação de líderes globalmente responsáveis, desenvolvido pela área de capital humano da organização. O modelo poderá ser disseminado pelos organismos vinculados ao Pacto Global da ONU, como a *European Foundation for Management Development* (EFMD), que congrega mais de 500 escolas de negócio em todo o mundo. Deste modo, a política de desenvolvimento do capital humano do Sistema PETROBRAS pela sua Universidade Corporativa é orientada pelos seguintes objetivos:

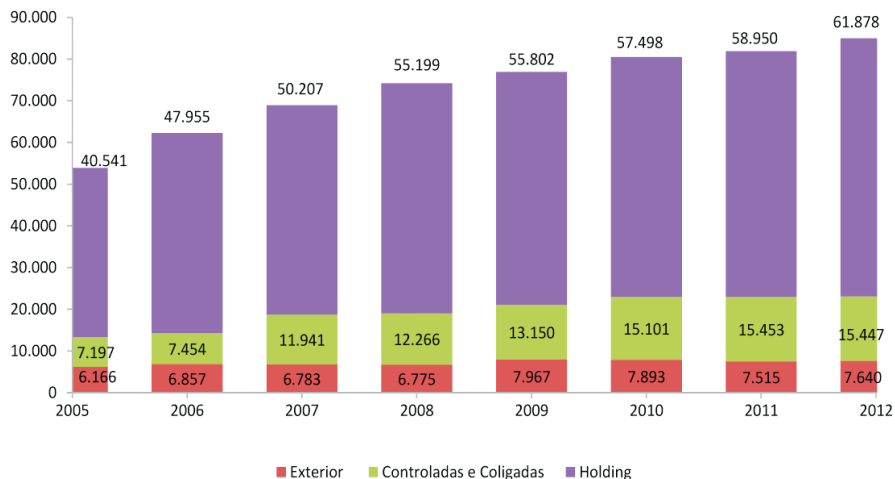
- I. Atrair, desenvolver, treinar e reter pessoas, investindo em seus talentos e aprimorando as competências técnicas e gerenciais, atendendo à dinâmica dos negócios visando sustentar a excelência competitiva;

- II. Assegurar efetivos adequados aos objetivos dos negócios e promover práticas de compensação competitivas em relação ao mercado;
- III. Promover práticas e processos de gestão que levem à satisfação no trabalho e ao comprometimento de todos os empregados com as metas e os princípios éticos do Sistema Petrobras;
- IV. Estimular uma cultura empresarial única e humanizada que respeite os valores locais, valorize a consolidação e troca de conhecimentos e priorize o reconhecimento pelos resultados das equipes e das pessoas;
- V. Estimular e reconhecer o exercício da cidadania aos trabalhadores e apoiar as iniciativas vinculadas à responsabilidade social do Sistema Petrobras.
- VI. Manter um processo permanente de negociação para a construção de soluções com a representação sindical dos empregados.
- VII. Adequar as práticas de contratação de serviços, compatibilizando-as com as Políticas do Capital Humano, Gestão do Conhecimento, Segurança de Meio Ambiente e Saúde (SMS) e de Segurança da Informação sobre os negócios e atividades do Sistema Petrobras.

De acordo com os dados disponibilizados pela holding³ (Plano de Negócios 2012-2016), o efetivo do Sistema Petrobras, no ano de 2013, alcançou a marca de 84.965 empregados, sendo 61.878 lotados na holding, 15.447 das empresas controladas e coligadas e 7.640 lotados em 26 países no exterior. A partir do investimento permanente em P&D e treinamento do seu capital humano pela UP a empresa apresentava lucros crescentes até 2013. Fatores políticos e éticos comprometeram o lucro da organização em 2014.

Os gráficos seguintes mostram a tendência do crescimento do efetivo PETROBRAS, o nível do cargo por gênero, efetivo por nível médio e por nível superior e destaques de treinamento pela UP para geólogos e geofísicos, dados de 2012.

³ Dados disponíveis em: <http://www.petrobras.com.br/pt/quem-somos/carreiras/> Data de acesso: 27/12/2012.



Exterior	6.166	6.857	6.783	6.775	7.967	7.893	7.515	7.640
Controladas e Coligadas	7.197	7.454	11.941	12.266	13.150	15.101	15.453	15.447
Holding	40.541	47.955	50.207	55.199	55.802	57.498	58.950	61.878
Total	53.904	62.266	68.931	74.240	76.919	80.492	81.918	84.965

Gráfico 1 Crescimento do Efetivo entre 2005-2012

Fonte: Petrobras, 2012 (<http://www.petrobras.com.br/pt/quem-somos/carreiras/>), Acesso.27.12.12

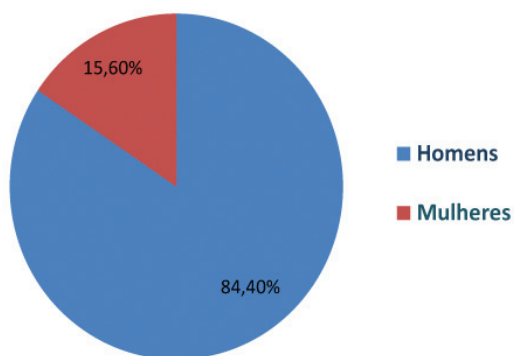


Gráfico 2: Nível do Cargo por Gênero (Total).

Fonte: PETROBRAS (2012)

Do efetivo total da Petrobras Holding (61.878 empregados), 84,4% são do sexo masculino (52.225 homens) e 15,6% são do sexo feminino (9.653 mulheres), conforme gráfico anterior. Em termos de escolaridade, 39.047 são classificáveis como nível médio, sendo 87,3% homens (34.088) e 12,7% mulheres (4.958), e 22.831 são classificados como nível superior, dos quais 79,3% são homens (18.105) e 20,7% são mulheres (4.726), conforme gráficos seguintes.

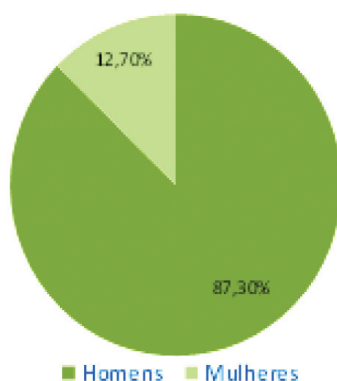


Gráfico 3: Efetivo Por Nível Médio

Fonte: PETROBRAS (2012)

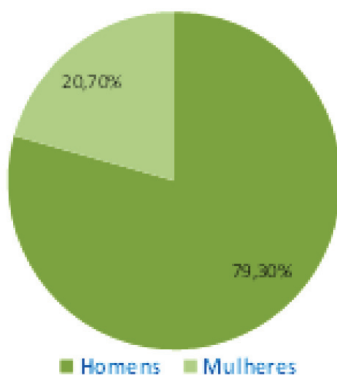


Gráfico 4: Efetivo por Nível Superior

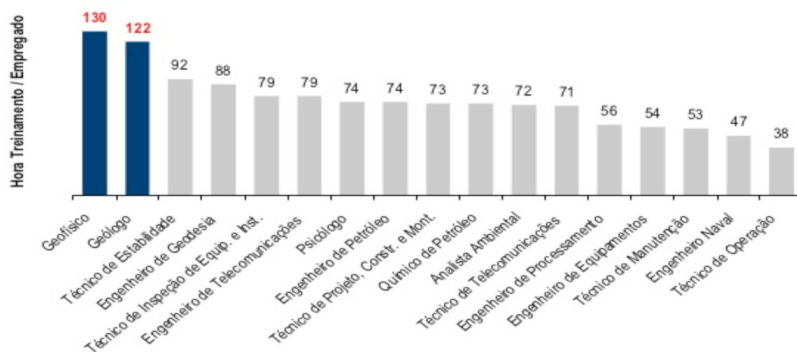
Fonte: PETROBRAS (2012)

De acordo com as estatísticas da Petrobras, as categorias tecnológicas – Geólogos, Geofísicos, Engenheiros de Geodésia, Engenheiros de Telecomunicações e Técnicos de Inspeção de Equipamentos – são as mais exigidas em seus desempenhos operacionais, razão porque são também as mais treinadas. Por exemplo, em 2011, os Geólogos e Geofísicos receberam 130 horas e 122 horas, respectivamente, em termos de desenvolvimento técnico-científico (ver gráficos seguintes). Em 2011, a Petrobras preparou, em cursos de formação específica, 88% dos Geofísicos e 83% dos Geólogos existentes nos seus quadros. Entre 2008 e 2010, a Petrobras, mediante concurso, admitiu e preparou 14% dos Geólogos e 76 % dos Geofísicos formados no Brasil no referido período (2008-2010).

Maiores horas de treinamento na PETROBRAS...

Treinamento e Desenvolvimento: Destaque para Geólogos e Geofísicos

Geólogos e Geofísicos foram os profissionais mais capacitados em 2011 na companhia.
Mais que o dobro da média do mercado e da Petrobras.



88% dos geofísicos e 83% dos geólogos foram treinados em 2011

Fontes: RH/UP e RH/PA, ZS/mal/12.

Gráfico 5: Treinamento do Capital Humano na PETROBRAS (2011)

Fonte: PETROBRAS – RH/UP/ABGP (2012).

Considerações finais

Apesar de a Petrobras ter iniciado a partir dos anos 60 o seu processo de formação profissional corporativista, a multiplicação da educação

corporativa no Brasil é um fenômeno recente. Mais de oitenta e dois por cento das organizações empresariais informam que suas atividades em educação são resultantes, predominantemente, das suas diretrizes estratégicas e consistentes com a missão e a política de negócios da firma. A emergência das universidades corporativas no Brasil não significa esvaziamento do papel das universidades tradicionais e do seu conteúdo acadêmico. Ao contrário, as experiências mais bem-sucedidas são aquelas que realizaram convênios ou parcerias com algumas universidades ou institutos de pesquisa que têm a competência para agregar valor aos programas corporativos.

Num contexto no qual o paradigma predominante é o sociotécnico, baseado na economia do conhecimento, inovação tecnológica e redes de aprendizagens, as universidades corporativas ganham corpo como uma alternativa complementar em termos de estruturas críticas de aprendizado sociotécnico movido pela aprendizagem individual e contínua e pelo conhecimento compartilhado; nesse passo, a cultura organizacional apoia a aprendizagem estimulando o capital humano, não só a pensar criticamente, como a assumir riscos em suas decisões a partir do uso das modernas tecnologias de informação e comunicação. Desse modo, embora o conceito de universidade implique a existência de um campus físico e de um corpo docente altamente qualificado, o conceito de universidade corporativa está associado à ideia de aprendizagem ora virtual ora presencial, com um corpo docente tão ou mais bem preparado do que as universidades tradicionais, para estimular o processo de aprendizagem coletiva visando o desenvolvimento e a exploração de competências, em vez de habilidades individuais, assim propiciando vantagens competitivas para as organizações que aprendem, criam conhecimentos e ao mesmo tempo ensinam como é o caso da Petrobras.

Referências

ALPERSTEDT Cristiane. Universidades Corporativas: Discussão e Proposta de uma Definição – RAC, v. 5, n. 3, p. 154-155, Set./Dez. 2001

ARROW, K. J. The economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies*, 29(3), p. 155-173. Jun.1962

ARROW, K. Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* (2), p. 193-216. july 1972.

ARMSTRONG, M. & B.Â. Gestão do capital humano, *pp-15-17; p. 26*, Lisboa, Instituto Piaget. 2007

BECKER, G. S. Investment in human capital: a theoretical analysis. New York, *Journal of Political Economy*, 1962, (70), 9-44.

BORKO, H. Information Science: What is it? *American Documentation*, 1968, 19(1), 3-5, Jan. 1968. Disponível em: <http://aprender.unb.br/course/view.php?id=3530>, Acesso em 27.03, 2011.

BROOKING, A. The management of Intellectual Capital. *Long Range Planning*, 30 (3), 364-365, 1997.

CASTELLS, M. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. I: A Sociedade em Rede, p. 41, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2000

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede, p. 41, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2005.

CHANDLER, Alfred D. Strategy and structure: chapters in the history of the industrial enterprise, Publisher Cambridge: M.I.T. Press, Cambridge, 1962

COASE R., The Nature of the Firm, *Economica*, Vol. 4, No. 16, November, p. 386-405, 1936

DAVENPORT, T.H. & PRUSAK, L. Working Knowledge. Boston, MA: Harvard Business

School Press, 1997

DRUCKER, Peter. La revolución educativa. p. 216-221. In Etzioni, Amitai & Etzioni, Eva (Compiladores y presentadores). Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias. Fondo de Cultura Económica, México. 1968[1973].

DRUCKER, P. F. Sociedade pós-capitalista, p. xvi; p. 9-10; p-24-25;p. 40; p. 56; p. 3-171, São Paulo, Editora Pioneira, 5ª Edição, 2002.

EBOLI, Marisa. A educação no Brasil: mitos e verdades. São Paulo. Gente, 2004

FERNANDES, A. Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos, p.80;p. 82; p. 139. Lisboa, Editora Livros Horizontes. Coleção Ciências Empresariais, 2007.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n. 2, 2000.

GARVIN, D. A. Construindo a organização que aprende. In Harvard Business Review, (50-91), Gestão do conhecimento. Rio de Janeiro, Editora Campus, 4ª Edição, 1993/2.000

GELTER, Martin. The Dark Side of Shareholder Influence: Managerial Autonomy and Stakeholder Orientation in Comparative Corporate Governance. In Harvard International Law Journal, Vol. 50, No. 1, Winter, 2009, p. 129-194.

GREENSPAN, A. The interaction of education and economic change. The Region, v. 13, n. 1, p. 6-10, Mar. 1999.

HELER, M. Ciencia incierta: la producción social del conocimiento, p. 13; p. 15-17. p. 26, Buenos Aires, Biblos, 2010.

JACOMINO, D. O templo de Jack Welch. Isto é com você. Maio/2001. Você S.A. Disponível em <http://vocesa.abril.com.br/edi35/isto38.shl>. Acessado em 05.nov.2006.

KIM, D. The Link Between Individual and Organizational Learning. Sloan Management Review, 1993, 35(1), p. 40-43; p. 37-50,.

LEVITT, B. & MARCH, J. G. Organizational Learning. Annual Review of Sociology, (14), p. 320-338, 1988.

LUCAS, R. & J.R. On the mechanics of economic development. Journal of Monetary Economics, Amsterdam, 1988, (22), p. 3-42, 1988

MACHLUP, F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States, p. 180-18, Princeton, University Princeton Press, 1962

MALIN, A. M. B. Economia e política de informação: novas visões da história. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação SEADE, 8(4),10,out.-dez. 1994

MATTELART, A. História da utopia planetária: da cidade profética à sociedade global, p. 14, Porto Alegre, Editora Sulina, 2002a

MEISTER, J.C, Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas, p. 19. São Paulo: Makron Books, 1999.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. The Journal of Political Economy, LXVI (4), p. 281-302, august, 1958

MORETTO, C. F. O Capital Humano e a Ciência Econômica: algumas considerações. Passo Fundo, Rio Grande do Sul.Teor.Evi.Con. CEA-FEA/UPF, 5(9),p. 69; p. 75; p. 67-80. 1997

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. A empresa criadora do conhecimento In Gestão do Conhecimento. Harvard Business Review. p. 71, Rio de Janeiro, Campus, 2000.

NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. Gestão do Conhecimento, p. 43-45, p. 71. Universidade de Hitotsubashi; Porto Alegre, Bookman, 2008.

NONAKA, I.; TOYAMA, R. & HIRATA, T. Teoria e casos de empresas baseadas no conhecimento: Managing Flow, p. 23-25, p. 27-33. p. 25-39; p. 43, p. 59-60, Porto Alegre. Editora Bookman, 2011.

PETROBRAS. Relatório Anual de Atividades, p. 62, <http://www.petrobras.com.br/pt/>. Acesso, 15.12.11. Rio de Janeiro. Petrobras, 2010.

PRINCE, Christopher & BEAVER, Graham. Facilitating organizational change: the role and development of the corporate university. Strategic Change, v.10, p. 189-199, Jun-Jul 2001.

QUARTIERO, E. M.; CERNY, R. Z. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação, p. 24, (2005). In QUARTIERO, E. M. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo. Editora Cortez.

RENAUD-COULON, Annick. Corporate Universities in Europe. In: Allen, Mark, ed. The Corporate University Handbook. New York: AMACON, 2002. Chap. 11, p. 219-230.

ROESLER, Vera Regina. Uma nova fase na relação entre mundo da educação e mundo do trabalho: um estudo de caso da criação da Universidade Corporativa Grande Banco. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2007.

SANTOS, Matos M. O desenvolvimento do Capital Intelectual e sua relatividade na Alavancagem da atividade fim da PETROBRAS, Tese doutoral, FCSEA/ULHT-Lisboa, 2014.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. The American Economic Review, 1961, 51(1), 1-17.

SCHULTZ, T. W. O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa, p. 53 Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1971/1973.

SACHSIDA, A.; Loureiro, P. R. A.; MENDONÇA, M.J. C. Os retornos para escolaridade: uma abordagem do viés de seletividade com escolha de variável contínua para o Brasil, p. 1. 2004. Disponível em: <http://www.sbe.org.br/artigos>, Acesso em 21.08.2010.

SCHARCHBURGH, R.P. GMI: America's co-op college – the first 75 years. Flint, MI: The GMI Press, 1994

SENGE, P. M. As cinco disciplinas, 1998. p. 3-89; p. 45;p. 82;p. 15, [versão digital, Online]; Acesso em 21.09.2012 disponível em: <http://www.perspectivas.com.br/g13.htm>. Acesso, 26.11.2012,

SENGE, P. M. The Fifth Discipline: The Art & Praticce of Learning Organization. pp. 12-132, São Paulo. Editora Best Seller, 1990.

STEWART, T. A. Capital Intelctual: A Nova Vantagem Competitiva das Empresas, p. XIII, p. 5-25; p. 51-53, p. 60; p. 59-82;p. 103; p. 118; p. 129-138, p;146, p. 129-147; p. 169, Rio de Janeiro. Editora Campus/Elsevier, 1998.

SULEMAN, F. O valor das competências. Um estudo aplicado ao setor bancário. 1ª Edição, pp. 12-13; pp-34-37; pp. 47-57; Lisboa. Livros Horizonte. Coleção Ciências Empresariais, 2007.

TARAPANOFF, Kira. Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: Educação corporativa: contribuição para a competitividade. Brasília: Petróleo Brasileiro: CNI, 2004. p. 11-84.

TARAPANOFF, Kira. (Org). Inteligência Organizacional e Competitiva, p. 209, Brasília, Editora UnB, 2001.

THOMPSON, G. Unfulfilled prophecy: The evolution of corporate colleges. The Journal of Higher Education, v.71, n.3, p. 322-41, 2000.

VAHDAT, Henri. Universidade Corporativa: Um instrumento a Serviço da Competitividade. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1998.

WALTON, J. Strategic Human Resource Development. London: Pitman, 1999.

WERNKE, R.; LEMBECK, M. & Bornia, A.C. As considerações e comentários acerca do Capital Intelctual. Curitiba, Revista FAE, 6 (1), 15-26, jan/abr. 2003.

WIENER, N. Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos, p. 15-17, São Paulo, Editora Cultrix, 1984.

WILLIAMSON O. The Economic Institutions of Capitalism. Firms, Markets, Relational Contracting, New York, Free Press, 1985.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: SUJEITOS HISTÓRICOS E DIMENSÃO INTERNACIONALISTA¹

CARIN MORAES*

JOÃO ELIAS NERY**

CARLOS BAUER***

Introdução

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é uma escola de iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que se preocupa com a formação política de militantes de organizações sociais e a adoção de uma dimensão internacionalista no constructo de suas ações políticas e educacionais, das quais organizações de trabalhadores de várias partes do mundo – principalmente da América Latina – contribuíram e continuam contribuindo para sua edificação. O presente texto procura destacar a íntima relação que o MST tem com a ENFF, relação essa que se estabelece pelo fato de o próprio movimento ser o idealizador e coordenador da escola. Nos manuscritos dar conta das preocupações que o MST tem com a educação nos acampamentos e assentamentos, com o processo de construção da ENFF, e com os cursos que são realizados no seu interior, sobretudo os de natureza internacionalista. Procuramos apresentar algumas questões, acompanhadas de algumas hipóteses, na intenção de nos aproximarmos dos nossos objetivos principais, que são os de identificar as motivações que levaram à criação da ENFF, descrever e analisar os principais aspectos do projeto pedagógico que orienta as práticas existentes, com ênfase no aspecto da

1 Estudo realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

* Professora da Secretaria Municipal de São Paulo (SME) e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove). Email: carin.moraes@hotmail.com

** Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Atualmente é coordenador do curso de Relações Públicas da Fapcom – Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação. Email: jenery@gmail.com

*** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove. Email: carlosbauer@pesquisador.cnpq.br

proposta de participação de representantes de movimentos sociais de diversos países, o que consideramos determinante para caracterizar o internacionalismo do projeto da ENFF. Tais objetivos são explicitados a seguir: – identificar os sujeitos históricos envolvidos na criação da Escola Nacional Florestan Fernandes, as estratégias utilizadas e oposições aos projetos; – Analisar o projeto pedagógico da ENFF a partir do processo de sua concepção e aplicação real; – Analisar o internacionalismo existente no projeto pedagógico da escola e sua efetivação.

Para o MST, a luta pela conquista de frações territoriais não está descolada da luta pela conquista da educação para a população do campo e o mesmo “tem uma concepção de educação em conformidade com as próprias ideologias e visão de mundo.” (SILVA, 2014, p. 51). As preocupações relacionadas à educação deram-se desde o início da formação do movimento. Tais inquietações não se deram de maneira estática, e sim pela associação ao dinamismo político desse movimento social e a luta política que se produziu no seu interior. O modo de fazer educação do MST se desenhou na medida em que as suas experiências se manifestaram Brasil afora. As conquistas, as derrotas, os retrocessos, exigiam dos seus militantes respostas que seriam decisivas para a continuidade ou não dos Sem Terra. Chegamos a tal afirmação com base em nossas pesquisas e nos autores consultados, que procuraram demonstrar em suas análises que a educação do MST é inerente à sua concepção de mundo, ela está presente no próprio fazer político e social da organização.

O MST tinha a formulação de que a reforma agrária não se restringia à conquista da terra. Após conquistá-la as famílias necessitavam ter condições de permanecer nela. Havia a necessidade de materializar o projeto de sociedade idealizado e defendido pelos Sem Terra ao longo de sua caminhada. Projeto que foi e continua crítico ao modelo agrário exportador, concentrador da propriedade fundiária e que vem procurando, por todos os meios, inclusive, violentos, se eternizar no cenário político e econômico brasileiro. Para os trabalhadores “Sem Terra”, essa concepção societária só poderia ser viável se o MST não reproduzisse nos seus assentamentos a cultura e a ideologia dominante capitalista nas suas variadas formas de inserção social. Desta sorte o

MST lançou mão de alguns princípios políticos e filosóficos que julgava imprescindíveis para o questionamento e a recusa do perpetuamento do modelo vigente. São eles, conforme sinalizam Candido Vieitez e Neusa Dal Ri (2008, p. 199-200):

a) Educação para a transformação social [...] b) Educação para o trabalho e a cooperação [...] c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana [...] d) Educação com e para valores humanistas e socialistas [...] e) Educação como processo permanente de formação e transformação humana [...]

Esses princípios estão presentes nas discussões e no fazer educacional do MST nos acampamentos e assentamentos como resistência ao modelo oficial de ensino. É válido ressaltar que as escolas instaladas no interior do movimento são vinculadas aos órgãos oficiais e reproduzem as diretrizes educacionais brasileiras. Ou seja, o processo para se construir uma educação ancorada nos princípios socialistas se dá de maneira conflituosa. É importante destacar que a educação do MST é crítica ao modelo oficial de ensino que se presta no mais das vezes a reproduzir os feitos, os valores e as concepções da sociedade capitalista. No lugar dessa escola reprodutora, o movimento construiu por meio de suas experiências uma concepção alternativa de escola. Escola essa com a responsabilidade de produzir em seus educandos a consciência de classe e a compreensão das tarefas históricas e imediatas que estão colocadas na ordem do dia dos seus adeptos. A proposta educacional assumida pelos Sem Terra foi, então, consagrada como a Pedagogia do Movimento. No ano de

1999 o movimento ainda não assumia a elaboração de uma nova pedagogia. Porém, em 2001, em material publicado como resultado do acompanhamento do Setor de Educação às práticas de educação e, em especial, às escolas dos assentamentos e acampamentos, ele passa a reivindicar a pedagogia do Movimento. (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 197)

No entanto, o fato do MST até aquele momento não adotar uma metodologia específica no seu fazer educacional, não significava que não fazia esse debate em seus espaços organizativos e de intervenções. O movimento desde o seu início tinha claro que a educação para a transformação social era um dos princípios que norteariam suas experiências culturais e intervenções políticas no cenário nacional. É por conta dessas experiências que surge a pedagogia do movimento. Por pedagogia o MST entende como sendo o jeito que ele forma e constitui os sujeitos sociais e seu nome Sem Terra. É algo mais do que uma proposta, é uma prática viva. Além dos princípios políticos e filosóficos, esses trabalhadores assumiram em sua prática os seguintes valores de ordem pedagógica (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 201-203):

- a) Relação entre prática e teoria [...]
- b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação [...]
- c) A realidade como base da produção do conhecimento [...]
- d) Conteúdos formativos socialmente úteis [...]
- e) Educação para o trabalho e pelo trabalho [...]
- f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos [...]
- g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos [...]
- h) Vínculo orgânico entre educação e cultura [...]
- i) Gestão democrática [...]
- j) Auto-organização dos estudantes [...]
- k) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores [...]
- l) Atitude e habilidades de pesquisa [...]
- m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais [...]

Ao interpretarmos os tópicos acima reproduzidos, é possível deduzir que a práxis do MST vem sendo calcada em princípios que são indispensáveis para sua atuação enquanto movimento que prioriza a humanização do homem em sua experiência de permanente aprendizado, na qual esses princípios são alicerces para se construir um movimento forte e combativo na luta, por meio de suas intervenções no seio da sociedade burguesa. E pela imbricação entre o MST e a educação, é impossível tratar a dimensão educacional separada

do contexto de luta política e mobilização social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que “tem seus princípios de educação e de pedagogia, que não são resultados de idealizações, mas, sim, das necessidades; não são abstrações [...]” (SILVA, 2014, p.52), ou seja, são os resultados dos acúmulos de experiências dos anos de luta e da história dessa organização política e social.

São presentes no âmbito acadêmico algumas indagações a respeito de qual pedagogia o MST assume, e em quais pensadores baseiam o seu fazer escolar. Sobre essas questões Silva (2014, p. 50) esclarece que o MST,

tem ideologia e visão de mundo próprias e, por conseguinte uma concepção própria de educação, consoantes entre si. Trata-se de uma visão crítica ao modo de produção capitalista, e que tem por base a democracia, a cooperação, a solidariedade e a posse coletiva dos meios de produção, em especial da terra.

Ou seja, o MST se baseia nos pensadores que contribuem para a análise e compreensão das contradições produzidas no seio da sociedade burguesa e, por conseguinte, é possível afirmar que o MST, tem uma pedagogia própria, a pedagogia do movimento.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. (MST, 1999, p. 6)

Nesse aspecto, o movimento é o próprio sujeito pedagógico de sua prática educacional (CALDART, 2012). No entanto, “isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas.” (MST, 1999, p. 6)

A ENFF e o trabalho como princípio educativo

A ENFF é uma escola que pretende educar para o trabalho junto ao povo, para repensar a tradição cultural, para criar novos valores de solidariedade (BOSI, 1992). Para a viabilização desse projeto, MST e coordenação da ENFF não se limitam a uma única corrente pedagógica como base para os trabalhos de formação. São priorizadas as inúmeras experiências de lutas dos movimentos que antecederam o MST. Nas palavras de Paulo Almeida, um dos coordenadores da Florestan Fernandes,

Nós aprendemos com as ligas camponesas, com o MASTER, com outras organizações que antecederam o movimento (MST) que, por exemplo, essa questão de o próprio estudo em si, a questão da alternância, a questão do trabalho, da direção não ser uma pessoa, mas ser o coletivo, a direção ser coletiva, das distribuições de tarefas, então, tem uma série de coisas que o movimento foi desenvolvendo, foi aprendendo com outras organizações que estão presentes em nossas atividades. (Entrevista realizada em 12/04/2014)

A partir desses relatos pode-se dizer que são as experiências das lutas concretas que estimulam a tomada de consciência no curso de formação da ENFF. Dito isso, a formação técnica também passou a fazer parte dos cursos de formação do MST, prática que se estendeu para as ações da ENFF no cotidiano dos seus variados cursos de formação. Tratava-se de considerar o trabalho como princípio educativo (FERNANDES; STEDILE, 2012). De pronto, verifica-se a presença de, pelo menos, duas categorias que são consideradas significativas para os que estão preocupados com a formação humana na perspectiva marxista e que aparecem mencionadas nas entrevistas realizadas: formação omnilateral e trabalho como princípio educativo.

Em o *Dicionário da educação do campo* (2012) apresenta-se, de forma clara e consistente, um expressivo número de conceitos que remetem aos processos educativos que se operam em diferentes espaços políticos e sociais. Nos verbetes que interessam à pesquisa, educação omnilateral e trabalho como princípio educativo, utilizam-se

definições de Gaudêncio Frigotto (2012, p. 65), para quem educação omnilateral tem a seguinte acepção:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Como pode ser verificado, a concepção de educação omnilateral traz consigo o compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando em conta os aspectos objetivos e subjetivos que podem e devem contribuir para o processo de desenvolvimento integral do gênero humano, o que significa levar em conta as condições e determinações sócio-históricas que permeiam a vida. Essa forma de conceber o ser humano e o processo educativo reflete uma dada concepção de mundo e compromisso político, cujo cerne é a contraposição à perspectiva burguesa de sociedade e, conseqüentemente, de educação, uma vez que

[...] tal concepção de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (op. cit., p. 266)

Quando se parte dos escritos de Marx e de seus adeptos, o trabalho é um elemento fundamental para a realização de uma proposta de formação dos sujeitos cujo objetivo é a educação omnilateral. Nessa perspectiva, o labor humano guarda a centralidade nas ponderações quando o assunto ou realidade política exigem a elaboração e a apresentação de uma proposta de formação para os trabalhadores e seus filhos. Ocorre que, com a consolidação do mundo do capital, a tarefa de formar plenamente os sujeitos transformou-se num exercício permanente de resistência e luta social e política, posto que a sociedade capitalista se estrutura com base na desigualdade, no individualismo, na competição e no consumo desenfreado, impulsionados pela ideologia de que todos são iguais e de que é possível, com muito esforço pessoal, ascender socialmente.

Na atual etapa histórica, marcada pela presença crescente das premissas neoliberais nos ideários político e social, a possibilidade de viger historicamente a educação omnilateral é ainda mais remota. De todo modo, conforme diz Gaudêncio Frigotto (op.cit., p. 270-271), a tarefa

[...] do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

Pensar o trabalho como princípio educativo remete ao terreno das lutas e reivindicações que preconizam o fortalecimento do movimento de resistência em favor de uma formação humana plena e desalienada, que corrobore para a construção de uma sociedade justa, sem explorados nem exploradores, comprometidos com a prosperidade material e intelectual do conjunto, e não apenas de uma elite que se apropria

da riqueza social. Na área educacional o mundo do trabalho, com suas organizações educativas, políticas e sindicais, proporciona experiências importantes e significativas para os seus personagens se perceberem como sujeitos ativos e questionadores de uma sociedade que pode ser localizada e caracterizada, no tempo e no espaço, por condições materiais acumuladas ao longo do processo histórico e que, portanto, merecem ser estudados e inseridos nas páginas da história social da educação. Preocupações como essas aparecem nas palavras dos participantes e dos coordenadores dos cursos realizados na ENFF:

Como a gente desenvolve um curso? A nossa carga horária é de 10 horas por dia, às vezes um pouquinho mais, porque pode iniciar as 6 h da manhã com estudo e terminar às 22h. Então o tempo aula é um dos tempos educativos nosso. Existem mais cinco tempos educativos. São seis tempos que a gente considera como educativos, ou seja, fundamentais para a formação dos militantes. A aula é uma delas. Normalmente a gente tem de 4 a 6 horas de aula por dia. Na programação da escola, são quatro aulas por dia, as outras 6 horas são outras atividades que envolvem o que seriam essas outras atividades? A mística, por exemplo, é uma delas. A mística faz parte, é diário isso. Fazemos todos os dias. O núcleo de base tenta organizar, com o objetivo de trazer presente a memória de lutas dos lutadores, de motivar o dia, de fazer um espaço coletivo porque depois, cada um vai para as suas atividades. Então ela é um momento conjunto, para juntar os militantes que estão na escola, as turmas que às vezes tem duas ou três turmas tem outras atividades então também é um momento de informe, no qual avisamos o que acontecerá no dia, se terá ou não visitas se vão realizar atividades fora da escola, enfim, é o que chamamos de mística e formatura. É um tempo que é preparado com antecedência pelos estudantes. É uma tarefa que os estudantes têm a responsabilidade de preparar, por isso é um tempo educativo. Segundo tempo educativo que a gente tem, sem ordem de importância, o tempo trabalho. Trabalho como matriz formadora do ser humano. [...] o trabalho como princípio

educativo. Todos os estudantes que estão aqui na escola, eles têm no mínimo duas horas de trabalho, trabalho prático mesmo, ir para a lavoura, ir para a horta, ir para cozinha lavar os pratos, de limpar o banheiro, ir para a biblioteca, de fazer a sistematização dos trabalhos. A escola depende dos estudantes, e eles sabem disso. Então como nós não trabalhamos com essa relação patrão e empregado, é uma relação conjunta, os estudantes têm que fazer parte disso. O tempo trabalho, ele é muito positivo para a formação do indivíduo. Porque às vezes tu olhas o trabalho no mundo capitalista, como algo degradante, nas piores condições, e com baixos salários. O que a gente desenvolve aqui? Que o trabalho, ele humaniza. Não é qualquer trabalho. Agora não pode é tu viver com o trabalho do outro. Então a gente parte desse princípio, eu tenho a minha parte a cumprir e todos têm sua parte a cumprir. Não significa que todos têm que limpar o banheiro todos os dias. Mas existe também a alternância do trabalho. (Entrevista realizada em 12/04/2014)

A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes, seus sujeitos históricos e sua dimensão internacionalista

Com base nos documentos do MST é possível compreender que a organização de escola desenvolvida por eles está centrada na busca “de novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo, costumes, concepções, costumes e ideias.” (MST, 1999, p.7-8). Sendo recorrente encontrarmos nos seus escritos sobre a realidade educacional a afirmação “de que a escola cabe na educação e na pedagogia do Movimento, mas a educação e a pedagogia do Movimento não cabem na escola, menos ainda na escola oficial” (SILVA, 2014, p. 61), sendo, contudo, necessário compreendê-la dialeticamente, lutando para conquistar a hegemonia política e pedagógica no seu interior, mas não abrindo mão de construir suas próprias escolas. Por conta desses fatores, somados às demandas encontradas nos momentos de lutas do

movimento, sejam nas ocupações, nos acampamentos e mesmo nos assentamentos, se percebeu que era necessário intensificar a formação política de seus quadros militantes e prepará-los para atuar nos conflitos que são próprios da acentuada luta de classes que se opera na sociedade burguesa. As primeiras preocupações com relação a essa necessidade foi a de considerar que o movimento deveria ser impulsionado por ele mesmo, pelos seus próprios militantes. Era preciso assumir essa tarefa sem atribuí-la aos de “fora”. É importante ressaltar que o fato do movimento ter exigido de si a empreitada de organizar a sua formação política não significava ficar preso às teorias e se distanciar das ações práticas, das experiências realizadas pelo movimento no seu processo de luta pela reforma agrária e justa distribuição da riqueza socialmente produzida.

Além da formação política, o MST sentiu a necessidade de outro tipo de formação (para garantir a sua existência e seu desenvolvimento), no caso o conhecimento da técnica agrícola. Na medida em que o MST conquistava a terra e se fixava nela, percebia que a luta não acabava ali. O permanecer na terra e trabalhar nela era uma demanda real que precisava ser debatida no interior do movimento. Era preciso viver na terra de acordo com os seus princípios. O trabalho deveria ser pensado de maneira oposta àquele vigente, como algo que se contrapusesse ao modo de produção capitalista. O modo de produção do trabalho desenvolvido pelo movimento não poderia se contrapor ao que era defendido por ele em todo o seu processo de luta pela terra. Não poderia ser aquele que expulsou e desapropriou os trabalhadores rurais do campo.

Foram alguns desses fatores que balizaram a necessidade de criação da Escola Nacional Florestan Fernandes. A ideia de construção da escola se deu também por meio da necessidade que o MST teve em se manter na luta pela terra, considerando que para fazer esse combate no interior da estrutura capitalista se fazia necessário que a educação e a formação política de seus militantes caminhassem juntas, tornando-se nesse processo fator determinante para o alcance de seus objetivos. O desafio foi o de pensar uma educação cujo princípio metodológico dialogasse com as características do MST. Que levasse em conta a dinâmica de organização do movimento (MEDEIROS, 2002). Medeiros

por meio de seus escritos sobre as experiências iniciais da ENFF, traz algumas importantes informações sobre as ações realizadas pela escola, algo que vem contribuindo para o embasamento teórico de nossa pesquisa. Ele apresenta para a discussão algumas análises que julgamos pertinentes e nos oferecem condições para avançarmos na compreensão sobre a dimensão internacionalista da ENFF, pois o modo como a escola procurou se relacionar com seus militantes/educandos fez com que se tornasse referência para organizações sociais de diferentes partes do mundo, tornando possível afirmar que tal alcance conquistado pelo movimento se deu por conta de uma prática que está intimamente ligada aos interesses da classe trabalhadora. Os primeiros passos que a escola deu foram em meados da década de 1990, na cidade de Caçador, no estado de Santa Catarina, localidade em que permaneceu até os anos 2000. (MEDEIROS, 2002)

Tendo como princípios filosóficos fundamentais a “educação como processo permanente de formação/transformação humana e a educação para transformação da sociedade” (MST, 2001), o cerne da proposta pedagógica da ENFF elegeu o tripé Educação, Trabalho e Organicidade como elementos nevrálgicos em torno dos quais se organizavam todas as atividades do curso de formação política por ela oferecidos. Esses eixos norteadores traduzem a preocupação com uma ação educativa que resulte em uma formação integral do educando (MEDEIROS, 2002, p. 232). Para alcançar os anseios do movimento com relação à formação dos seus quadros militantes, seria necessário que houvesse uma articulação do processo pedagógico, ou seja, das atividades de estudos (aprofundamento teórico) com as áreas de produção rural (o trabalho com caráter educativo) e com o sistema de organização do MST.

No entanto, as formas educacionais vigentes de caráter individualista e a serviço do capital não caberiam naquela construção de escola. O movimento propunha e procurava desenvolver uma concepção de educação na qual as ações coletivas e presentes no interior da sua luta concreta deveriam ser determinantes na constituição de uma educação dos trabalhadores. Com base naquela perspectiva a ENFF iniciou seus trabalhos de formação política ancorada nos valores socialistas. A ENFF em sua proposta pedagógica assumiu tais valores, com a preocupação

de possibilitar aos militantes do MST a construção de uma consciência crítica sobre a dinâmica social na qual estavam inseridos, sobretudo, os seus companheiros de classe. Para os porta-vozes do movimento, a procura de se estabelecer a compreensão crítica e transformadora da realidade social foi o principal fator que impulsionou a sua criação.

Diante disso, não bastava só compreendê-la, também seriam necessários que se elaborassem planos e ações que modificassem as estruturas políticas, econômicas e sociais que vêm servindo de sustentáculo do capitalismo. Arcabouço esse que se valia e que ainda se vale de muitas facetas e que requeria estratégias políticas de grande envergadura e tenacidade para a sua superação. Naquela ocasião as práticas de formação política da ENFF se pautaram em uma organização coletiva, tal como ocorre no desenvolvimento do próprio MST. Essa disposição se manifestou nas instâncias da ENFF e nos cursos realizados nos diversos assentamentos. A escola assumia um papel itinerante (premissa cara ao MST), isto é, os cursos também aconteciam em diferentes localidades do país. As instâncias de organização para o funcionamento da escola tinham como postulado o coletivismo, expresso nas assembleias gerais, na coordenação do projeto político pedagógico (CPP), no colegiado, nos núcleos de base etc.

Aquela forma horizontalizada de organização se justificou pelo fato de garantir aos participantes, centrados nas experiências coletivas, que aos olhos do MST sempre foram elementos fundamentais para uma formação crítica dos sujeitos envolvidos naquele processo. De acordo com a caracterização elaborada por Roseli Caldart (2000, p. 215), os sem terra do MST se educam enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento, ou seja, “os sem terra se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte em uma organização (coletivo) que lhes é anterior (o MST).” Hoje a escola está situada na cidade de Guararema (a 60 quilômetros da cidade de São Paulo no sentido do Rio de Janeiro), isso desde o dia 23 de janeiro de 2005, data em que foi inaugurada sua atual sede. O local no qual a escola foi construída é a única terra comprada pelo movimento, com recursos auferidos em campanha de solidariedade internacional para

esse fim, algo substancialmente diferente das outras áreas, que foram todas ocupadas.

Ao longo de quatro anos de trabalho voluntário em regime de mutirão, estratégias de participação de militantes políticos de diferentes nacionalidades foram elaboradas pelo MST para a concretização da construção da ENFF, que na atualidade representa uma proposta de educação e formação política para militantes dos movimentos sociais espalhados pelos quatro cantos do mundo. Educação essa que se diferencia da encontrada atualmente nas escolas de ensino oficial, pois desde o surgimento do MST houve a preocupação com a educação e a formação para sua constituição enquanto movimento autônomo que pudesse intervir na sociedade de modo que assegurasse a formação de seus militantes no momento em que realizavam suas lutas. Maria da Glória Gohn (2011), ao tratar da relação dos movimentos sociais com a educação, apresenta o seguinte esclarecimento:

[...] para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos. (GOHN, 2011, p. 333)

É justamente com base nessa lógica que o MST se relaciona com a ENFF, objetivamente incentivando sua existência e projetando-a como espaço de aprendizagem e produção de saberes e conhecimentos comprometidos com as transformações sociais. Como se trata de um movimento cujo objetivo é a transformação da estrutura capitalista, é possível constatar, em pesquisas realizadas acerca das experiências da formação do MST, que a organização pela via do coletivo na dinâmica

da luta do movimento é fundamental para a continuidade da resistência exercida por ele, e constata-se que a ENFF representa uma das referências dessa resistência. (MEDEIROS, 2002)

Considerando a formação política como experiência fundamental para o desenvolvimento do MST, pode-se dizer que o engajamento de seus militantes foi a mola propulsora para criação da ENFF, avaliada nos dias de hoje como a principal escola de formação política do quadro militante e dirigente desse movimento. Ao referir-se sobre as tarefas do MST, FERNANDES e STÉDILE (2005) mostram que é necessário “lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância”. Sobre essas bases, a ENFF, por meio do desenvolvimento de suas atividades em seu interior e em conformidade com os propósitos do MST, representa o esforço para vencer a ignorância pautando-se em um trabalho que pretende educar para a liberdade e não para a reprodução de modelos já forjados e praticados, caracterizados por BOSI (1992, p. 317), como *mundo do receituário*, ou seja, o universo escolar como formador de cidadãos prontos a reproduzir os valores vigentes do status quo e não a superá-los.

Nesses tempos em que o modelo dominante de sociedade busca liberdade para o dinheiro e para as mercadorias e que a globalização resultante do processo de unificação de moedas, atividade financeira e mercados tende a reproduzir situações favoráveis ao capital e desfavorável aos trabalhadores, iniciativas que buscam formar cidadãos com capacidade de intervir na realidade são fundamentais para oferecer contrapontos críticos e credíveis ao neoconservadorismo e às teses do fim da história e da morte das utopias sociais vigentes. Na contramão do sistema, mesmo que de forma lilliputiana, homens e mulheres de diversas partes do mundo se encontram, compartilham ideias, experiências e se solidarizam com os esforços do movimento em busca de alternativas em todas as áreas que a ENFF procura abarcar.

A educação e a formação pensadas pelo MST no interior da ENFF estão em conformidade ao pensamento de Paulo Freire, Anton Makarenko e de pensadores que preconizaram formas diferenciadas de educação frente à realidade social e política de seus países e estão em sintonia com a superação dos modelos que não fossem de interesse

da classe trabalhadora. A educação é lembrada em diversas situações pelo movimento como elemento essencial para a organização de novas práticas voltadas à superação do atual padrão societário e de suas limitações estruturais, pois, como parte integrante do campo progressista e reformista da sociedade, a ENFF se propõe a contribuir para superar as limitações do atual modelo, partindo da análise de experiências de educação popular e formação política desenvolvidas no Brasil e em outros países. A ENFF é uma escola que pretende, como afirmou BOSI (1992, p. 342), “educar para o trabalho junto ao povo, educar para repensar a tradição cultural, educar para criar novos valores de solidariedade; e, no momento atual, mais do que nunca, pôr em prática o ensino do maior mestre da Educação brasileira, Paulo Freire: educar para a liberdade.”

A presença da ENFF na história social da educação

Para o professor e historiador da educação Dermerval Saviani, em depoimento registrado no portal do MST, “não basta formar brasileiros que atuam nos movimentos sociais, é preciso ir além e incluir militantes de movimentos de outros países”, caracterizando, assim, em breves e lapidares palavras, o internacionalismo necessário à superação dos limites impostos pelas regras do sistema atual, que se manifesta na “mundialização” do capital (In www.mst.org.br, acesso em 24/05/2013). A ENFF tem sido objeto de estudo em diversos trabalhos acadêmicos, que descrevem o processo que levou à sua criação e à elaboração do projeto político pedagógico para seu funcionamento, havendo, no entanto, pouca atenção voltada à compreensão do seu caráter internacionalista, característica que, no nosso entendimento, ganhou grande relevância à medida que o processo para sua implantação desenvolveu-se.

Nos materiais produzidos pela ENFF, que registram o seu processo de construção em sua sede atual em Guararema, é possível verificar que a presença internacionalista no interior da escola se deu de várias maneiras e momentos, desde o processo de construção da sua estrutura física,

até a presença de professores e militantes que realizavam as atividades dentro da proposta política pedagógica ali constituída e desenvolvida. A base dessa relação entre os diversos movimentos é a luta pela terra, como parte inseparável e estratégica da abolição da propriedade privada dos meios de produção, consequentemente, por uma sociedade sem classes. Para que isso possa ocorrer se torna necessário fortalecer e qualificar as intervenções de seus militantes como uma das maneiras de realizar as mudanças no seio da sociedade burguesa. É nesse sentido que a ENFF vem se tornando um espaço propício para a viabilização desses anseios, na medida em que na atualidade,

como tem sido na história de maneira geral, organizar a força transformadora da sociedade e construir a unidade na diversidade são grandes desafios. A Escola busca ser esse espaço de construção da unidade na interpretação da realidade e fortalecer as iniciativas, as bandeiras de lutas comuns por sua transformação social. Por exemplo, nesse novo contexto da luta de classes, em que continuamos no processo de acúmulo de forças, tendo em vista a luta pela Reforma Agrária, a articulação com outros setores da sociedade, com a Via Campesina, com os movimentos urbanos é fundamental. Compreendemos que sozinhos (os Sem Terra) não teremos força suficiente para enfrentar o agronegócio, as transnacionais, o capital como um todo. Essa leitura e esse sentimento se concretizam nas iniciativas de formação que se desenvolvem na Escola Nacional. Assim, a luta pela Reforma Agrária ganha outro sentido e requer a participação dos trabalhadores urbanos, dos intelectuais progressistas, da juventude que almeja outras perspectivas que não a marginalidade e o desemprego. Por isso, continuamos defendendo que a Reforma Agrária deve ser uma luta de todos. (AAENFF, 2010, acesso em 05/02/2014)

Esse aspecto político, o qual se denominou de internacionalista, não se deu apenas no início da construção da ENFF, ele se estendeu até os dias de hoje por intermédio dos diversos cursos pensados e efetivados

pela coordenação da escola. Tal constatação é possível ser aferida nas notícias e nos documentos elaborados pela ENFF que são veiculados pela Associação de Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes (AAENFF). Vejamos um exemplo disso:

No último dia 30 de novembro o pensador marxista Michael Löwy visitou a Escola Nacional Florestan Fernandes, quando palestrou aos alunos sobre o marxismo na América Latina. Löwy enfatizou as leituras feitas por diversos autores em todo o continente, com destaque para o peruano José Carlos Mariátegui, a quem comparou, em nível de importância, a Walter Benjamin e Antonio Gramsci. (AAENFF, 2013, acesso em 05/02/2014)

Essa presença se dá tanto pelos trabalhos realizados por professores, intelectuais, dirigentes políticos, como pelos militantes que representam suas organizações políticas e movimentos sociais espalhados pelo mundo inteiro. Constata-se que uma relação internacionalista se dá no fazer-se da ENFF.

Nessa mesma perspectiva, movimentos sociais brasileiros construíram e mantêm em funcionamento a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), que desde 2005 oferece cursos voltados para a formação de ativistas e dirigentes das lutas populares. Nos sete primeiros anos de existência da ENFF, já passaram por ela cerca de 20 mil militantes, procedentes de todo o Brasil, de outros países da América Latina e também da África. (AAENFF, 2012, acesso em 05/02/2014)

Distinta e importante característica na condução da escola é a maneira que os dirigentes do MST articulam a existência e a manutenção da ENFF. “Para levar adiante seu trabalho, a ENFF conta apenas com a contribuição dos próprios movimentos sociais e o apoio solidário de entidades e indivíduos, no Brasil e no exterior” (AAENFF, 2012, acesso em 05/02/2014). Segundo consta nos boletins elaborados pela AAENFF, essa prática executada para a manutenção da escola é o que faz dela

um espaço de formação desvinculado dos órgãos de educação que formatam cursos que nada têm a ver com a realidade dos movimentos. Dessa forma, a escola se constrói de maneira independente garantindo sua autonomia no processo de formação de militantes de diversas partes do mundo. No primeiro semestre do ano de 2012,

foram 9 cursos e outras atividades formativas realizadas na nossa Escola. Estas atividades foram amplas e de conteúdo variado, abarcando tanto atividades direcionadas à formação de dirigentes e formadores do MST e de movimentos da Via Campesina, cursos para militantes de organizações de outros países latino-americanos. (AAENFF, 2012, acesso em 05/02/2014)

Pelo que pudemos apurar uma das atividades em que se intensifica essa presença internacionalista é o curso Formação de Formadores Latino-americanos, no qual se

visa formar militantes de diferentes movimentos sociais e políticos da América Latina, com capacidade para contribuir em suas organizações, em seus países de origem. Constitui, ao mesmo tempo, um espaço de aglutinação e articulação política dos vários processos de lutas existente nas organizações e movimentos da região. Ocorreu no período de 28 de maio a 8 de agosto de 2012, com participação de 57 pessoas de 39 organizações e 15 países. (AAENFF, 2012, acesso em 05/02/2014)

É possível observar, por meio da ementa do curso acima citado, que esse tipo de formação tem a intenção de qualificar seus militantes politicamente por meio de conteúdos que nos parecem referir-se às situações reais de cada país em luta constante pela superação do sistema capitalista. Nessa mesma linha de formação, o curso de Especialização em Estudos Latino-americanos, uma parceria do MST/ENFF com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), realiza atividades que têm

como objetivo promover o estudo dos processos de formação socioeconômicos, políticos e culturais da América Latina, buscando elementos para entender a situação em que vivemos e possibilitar um maior intercâmbio entre educadores/dirigentes de movimentos sociais do Brasil e demais países da América Latina. É organizado em quatro etapas, com duração de aproximadamente 21 dias cada etapa. A 1ª etapa realizou-se no período de 2 a 22 de julho, com 13 organizações de seis países. (AAENFF, 2012, acesso em 05/02/2014)

Uma das características marcantes da escola e que também faz parte da cultura de organização do MST são as brigadas, que se esforçam no sentido de dar conta da organicidade cotidiana da ENFF enquanto as atividades acontecem. Pensando nisso é promovido em alguns períodos no seu interior o, “Curso intensivo de Inglês, com o objetivo de preparar brigadas internacionalistas para África do Sul, Moçambique e Noruega, no período de 9 de julho a 6 de agosto, com participação de 9 militantes do MST” (AAENFF, 2012, acesso em 05/02/2014). Parece-nos que esse tipo de curso se efetiva no interior da ENFF de acordo com a conjuntura política de determinado país. A escola também disponibiliza seu espaço para Encontros de outras organizações sociais de cunho internacional como é o caso do

Encontro Red CLACSO de Posgrados en Desarrollo Rural en América Latina y Caribe;... encontro da Via Campesina... Encontro internacional do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), com a participação de 30 pessoas, de 10 países; visita de estudantes do Grupo Galícios, da Galícia (Espanha). (AAENFF, acesso em 05/02/2014)

Com relação ao funcionamento da escola e seus objetivos, compreendemos que os cursos são realizados com frequência e proporcionam condições aos educandos e professores que por lá passam de adquirir uma

importante conquista dada a situação econômica e política que estamos vivendo. Não é fácil, nessas condições de refluxo dos movimentos e das lutas sociais, de crise econômica mundial que atinge a todos, de crise ideológica que afetou e afeta boa parte dos partidos e movimentos de esquerda, manter uma Escola com essa envergadura. Dessa maneira, as conquistas não são méritos da ENFF em si, mas do conjunto da classe trabalhadora, de amigos, apoiadores, militantes que participam desse importante processo de educação da classe, em especial dos camponeses. A conquista dos movimentos sociais é tornar a Escola em uma ferramenta transformadora para além dela. Além disso, a ENFF tem a tarefa de contribuir com a reflexão, com a qualificação da práxis de dirigentes e militantes de diversos movimentos sociais do Brasil e de outros países, com o intuito de manter viva a chama da transformação social. Ou seja, não podemos continuar com essa lógica de desenvolvimento capitalista que está destruindo o planeta, as pessoas, a natureza. Por meio do estudo e das lutas, vamos entendendo que continua válida a ideia e a necessidade de transformar a sociedade e construir uma nova civilização. Por isso, outra conquista é a de ser um espaço onde se alimentam sonhos, se aspira liberdade e vincula teoria com a prática numa perspectiva emancipatória, com base nos valores socialistas e nas premissas políticas de uma sociedade de fato, democrática, fraterna e igual, como sustentava Florestan Fernandes. (AAENFF, 2010 acesso em 05/02/2014)

A escola vem atingindo seus objetivos mesmo com as dificuldades que se apresentam no decorrer de suas experiências (cumprindo o papel em que foi pensada de maneira geral), pois ela tem importante papel no procedimento de formação das lideranças dos diversos movimentos sociais do Brasil e da América Latina.

É por meio dela que muitos trabalhadores, camponeses conseguem ter acesso a elementos que os permitem entender como, historicamente, vem funcionando a sociedade e que medidas

devem ser adotadas, de acordo com cada contexto, para superar as amarras que nos prendem e consolidar um processo, de fato, transformador. Já aprendemos na história que sem conhecimento sobre a realidade, a história, a economia, a organização, os processos de libertação e as perspectivas de futuro, é difícil construir novas alternativas. Assim também Florestan nos ensina que, em um país como o Brasil, se a gente não conseguir criar um senso crítico generalizado das possibilidades de mudança (e, para tanto, o estudo – com intencionalidade política – é fundamental), os trabalhadores não serão capazes de construir instrumentos organizativos, de coletividade e de lutas capazes de implementar essas mudanças na sociedade. Então, na medida em que os trabalhadores economicamente pobres na perspectiva do capital vêm para a Escola, passam a ver o mundo de uma forma diferente e se colocam diante dele como sujeitos capazes de transformar essa realidade de opressão e injustiça no qual estão vivendo. Desde o seu início da conformação dos trabalhos da Escola, tínhamos claro que essa estrutura física não seria uma propriedade do MST, mas, sim, estaria a serviço da classe trabalhadora. (AAENFF, 2010 acesso em 05/02/2014)

Um dos pontos de grande significado para o desenvolvimento da ENFF é a influência de experiências de escolas de formação de quadros militantes internacionais no projeto político pedagógico da ENFF e na sua aplicação real. Os professores que se disponibilizam contribuir com os cursos levam para os alunos essas experiências, sobretudo enfatizando as contradições existentes no seio da sociedade capitalista. Outro aspecto que constatamos é que a maneira com que a ENFF é organizada possibilita aos estudantes uma troca significativa de experiências nas múltiplas esferas da vida cultural, política e social que deixam marcas profundas e estabelecem laços de solidariedade e amizade entre os seus participantes. Experiências que tocam profundamente os participantes, que são oriundos de várias partes do mundo. No entanto, o aspecto que mais se acentua no processo de formação da ENFF é o político, isso porque a escola, por proporcionar aos estudantes um espaço aberto de

reflexão e elaboração de novas ideias, possibilita a compreensão mais profunda das contradições no interior desse modelo de sociedade, sobretudo aos que estão comprometidos com a superação dos processos históricos, políticos e sociais em curso na América Latina.

Considerações finais

O projeto de construção da ENFF coloca na ordem do dia as dificuldades enfrentadas pelos movimentos sociais e populares da classe trabalhadora que procuram manter-se mobilizados, resistindo à integração às estruturas vigentes de poder e dispostos a manter acesa a chama da luta pelo socialismo. Trata-se de uma luta permanente, prolongada, de caráter massivo e compreendida como parte indissolúvel da experiência histórica da classe trabalhadora contra a exploração. Algo que se considera desafiador, pois todo esse processo se dá dentro da estrutura capitalista.

Esse esforço traz à tona a necessidade de se priorizar a disseminação de valores éticos que os seus adeptos julgam fundamentais na construção de um projeto diferenciado de sociedade, como a solidariedade e o desapego de bens materiais que aparecem como essenciais na formação dos militantes que frequentam os cursos da ENFF.

Ao longo da pesquisa que originou o presente artigo constatou-se que a direção do MST está convencida de que formar os militantes é tão importante quanto às ocupações de terra. Por conseguinte, trazem a compreensão de que nenhuma organização cresce se não formar os seus próprios militantes, o que não é impossível, mas demanda muito tempo e muito esforço político e organizativo dos envolvidos com a ENFF. O que se considera salutar em razão de a Escola ter sido pensada e construída por representantes de uma classe que sempre esteve em “pé de desigualdade” com a classe dominante e que foi forçada ao longo do processo histórico a se subordinar à lógica educacional capitaneada pelos artífices do Estado burguês e pelos seus estafetas e burocratas de plantão, que estão à frente dos organismos estatais e das agências multilaterais, preocupados, única e exclusivamente, com a reprodução dos interesses vis do capital.

Essa é a principal razão que nos leva a afirmar que a Escola Nacional Florestan Fernandes é, certamente, uma escola de formação de quadros políticos que desde os seus primeiros passos tinha absoluta clareza dos caminhos que deveria seguir. Por meio da pesquisa verificou-se que a ENFF tinha como um dos seus objetivos primordiais o resgate do sentido internacionalista da luta da classe trabalhadora. Óbvio que compreendia e compreende até os dias de hoje que essa tarefa seria um grandioso desafio a ser perseguido e que a sua construção exigiria muito esforço político, paciência e formação intensa de seus quadros. Além disso, estava certa de que era preciso abrir seus cursos para os movimentos e organizações políticas parceiras. Verificou-se também que desde o início das atividades para a viabilização do projeto de construção da Escola, ações de solidariedade da classe trabalhadora de todo o mundo empenharam-se para tal desígnio se transformar em realidade, o que, seguramente, passou a ser um ponto de apoio importantíssimo para os trabalhadores do Brasil e de outras partes do mundo.

Constata-se que o projeto de formação política do MST – movimento de importante envergadura no que diz respeito à luta incessante pela distribuição justa das terras agricultáveis em solo nacional – intensificou suas ações tornando-o uma referência de resistência e combate em defesa das causas de grande interesse social. Portanto, essa referência o credenciou como um movimento que de fato representa o conjunto da classe trabalhadora e não apenas os interesses dos expropriados da terra em nosso país. Sendo assim, somaram-se a ele simpatizantes de inúmeras frentes de intervenção de diversas partes do mundo que pretendem, por meio de suas contendas instaladas no seio da sociedade capitalista, a superação do modo de produção pelo qual o povo é submetido e se vê obrigado a ceder a sua força de trabalho e a riqueza que produz para o enriquecimento de uma camada minoritária da sociedade.

Ressalta-se que, ao mesmo tempo em que o MST adquiria consciência da ação truculenta da burguesia, sobretudo dos fatores políticos que a sustentavam e perpetuavam os interesses dessa classe, ele passou a compreender que seria necessário qualificar suas formas de agir e intervir na realidade. Após a concretização desse projeto, o de construção da ENFF, este vem acolhendo contribuições de amigos e companheiros

de jornada para sua plataforma organizativa dos inúmeros cursos que realiza, nos quais não se pode perder de vista que a principal orientação política e pedagógica da escola emana do MST. E, nessa linha mestra, o internacionalismo, com suas variadas interpretações e formas de manifestação, está presente em toda sua história, desde a gênese do movimento que levou à construção da ENFF até os dias de hoje.

Saliente-se que a dimensão internacionalista da ENFF tem inúmeras características, tal como ocorre no próprio movimento dos trabalhadores rurais sem terra, porém, a base para a intensificação dessa concreta relação internacionalista é o marxismo. Outro ponto de grande importância para o desenvolvimento da ENFF é a influência de experiências de escolas de formação de quadros militantes internacionais no projeto político pedagógico da ENFF e na sua aplicação real. Projeto esse que, a cada curso oferecido, é colocado em ação pelos seus artífices. Foi possível observar, nas visitas realizadas à escola, a coerência entre o que os coordenadores discorrem sobre o projeto político-pedagógico da escola e o que de fato acontece nela.

Os professores que se disponibilizam a contribuir com os cursos trazem para os alunos inúmeras experiências, sobretudo enfatizando as contradições existentes no mundo do capital e a necessidade histórica de sua superação.

Outro aspecto importante que foi constatado diz respeito à organização da ENFF. Ela possibilita aos estudantes uma troca significativa de experiências sobre múltiplos aspectos da vida como o econômico, o cultural, o político e o social. O que certamente dá concretude aos anseios do projeto político-pedagógico da Escola e toca profundamente os participantes, que são oriundos de várias partes do mundo.

Para tanto, o aspecto que mais se intensifica nos cursos da escola, sobretudo os de natureza internacional, é o político. Constata-se que o núcleo de teoria política latino-americana, por meio de seus cursos, contribui positivamente para o aprofundamento dos laços internacionais, haja vista que participam desses cursos militantes políticos de diversas partes do mundo, e que no último período nota-se uma ampliação do número de países participantes.

Pela coleta de depoimentos e diferentes incursões que realizamos a escola percebeu-se que a práxis política e pedagógica da ENFF se estende em muitas outras, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Certamente a ENFF tem a compreensão de que esses desdobramentos políticos presentes em outros países por intermédio de seus cursos são pequenas contribuições e pontos de apoio para os trabalhadores vítimas da exploração imposta pelo capitalismo. Mas a grandiosidade humanística do seu trabalho se dá justamente na compreensão de que é necessária a união de todos contra os malefícios do capital. E que a presença internacionalista no interior da ENFF pertence ao conjunto dos princípios inalienáveis dos que aspiram pelo socialismo e a uma estratégia política que vislumbra não apenas resgatar o sentido da solidariedade, mas também a continuidade da luta da classe trabalhadora no mundo inteiro pela edificação uma sociedade que traga em seu constructo, como tarefa histórica e pétreo compromisso ético, a abolição da exploração do homem pelo próprio homem.

Referências

- BAUER, C. Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Xamã & Pulsar, 2012.
- BOSI, A. Dialética da colonização: São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CALDART, R. S. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST: Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Pedagogia do Movimento Sem-Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Pedagogia do Movimento Sem-Terra. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DAL RI, N. M. VIEITEZ, C. G. Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão. São Paulo: FAPES, 2008.
- FERNANDES, B. M. A formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GOHN, M. da G. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Movimentos sociais no início do século XXI. antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos: São Paulo: Loyola, 1997.

_____. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16 n. 47 maio-ago 2011. p. 333-512. FERNANDES, B. M.; STEDILE, J. P. Brava Gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MEDEIROS, E. C. Formação política no MST: o coletivo como espaço e sujeito educativo. In: VENDRAMINI, C.R. (Org.). Educação em movimento na luta pela terra. Florianópolis: UFSC; CED; NUP, 2002. p. 232.

MST. O que queremos com as escolas dos assentamentos: Cadernos de Formação, São Paulo, Secretaria Nacional, nº 18, 1991.

_____. Plantando cirandas: São Paulo: Peres, 1994.

_____. Coletivo Nacional de Educação do MST: Como fazer a escola que queremos: o planejamento. Cadernos de Educação, São Paulo, nº 6, 1995.

_____. Setor de Educação. Princípios da Educação no MST: Cadernos de Educação, São Paulo, nº 8, 1996.

_____. Setor de Educação. Como fazemos a escola fundamental: Cadernos de Educação, São Paulo, nº 9, 1999.

_____. Lutas e conquistas. Reforma Agrária: Por justiça social e soberania popular. 2.ed. São Paulo, 2010.

SILVA, A. S. da. Acampados no “Carlos Marighela”: um estudo sobre a formação da consciência política entre famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Pontal do Paranapanema: dissertação – Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, E. B. da. Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004. SILVA, P. C. D. Práxis e pedagogia socialista: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes: Universidade Federal do Ceará. Disponível em http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares/trabalhos/Pedro_Claesen_Dutra_Silva.pdf – Consulta em 18-6-2012 SOUZA, M. A. de. Lideranças de assentamentos rurais no Pontal de Paranapanema: memória de uma trajetória.

SOUZA, M. A. de. Lideranças de assentamentos rurais no Pontal de Paranapanema: memória de uma trajetória. Cidadania/Textos, Campinas, nº 7, 1996.

_____. As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. Tese – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VENDRAMINI, C. R. Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST, Ijuí: Edunijuí, 2000.

Outras fontes

Entrevista realizada com Paulo Almeida em 12 de abril de 2014.

<http://www.mst.org.br/> Acesso em 07/02/2014.

Eu apoio a Escola Nacional Florestan Fernandes, Demerval Saviani, <http://amigosennff.org.br/site/node/109> Acesso em 04/02/2014.

Na ENFF o conhecimento liberta consciências, por Beatriz Pasqualino e Maíra Kubík Mano. Revista Sem Terra, Entrevista com Adelar Pizetta, Dez./2010. Disponível em: WWW.amigosennff.org.br Acesso em 05/02/2014.

