

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ORLINÉYA MACIEL GUIMARÃES

**OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SÉCULO XXI COM
O ADVENTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

**FRANCA
2022**

ORLINÉYA MACIEL GUIMARÃES

**OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SÉCULO XXI COM
O ADVENTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social:
Trabalho e Sociedade

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José de Oliveira
Lima

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Pereira da
Silva (PPGH-Unesp/FCHS/Franca)

**FRANCA
2022**

G963d Guimarães, Orlinéya Maciel
Os desafios da Universidade Pública no século XXI com o advento das políticas de ações afirmativas / Orlinéya Maciel Guimarães. -- Franca, 2022
104 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Maria José de Oliveira Lima
Coorientadora: Márcia Pereira da Silva

1. gestão de políticas sociais. 2. ensino superior. 3. universidade pública. 4. ações afirmativas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ORLINÉYA MACIEL GUIMARÃES

Os desafios da Universidade Pública no século XXI com o advento das políticas de ações afirmativas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Banca Examinadora

Presidente : _____
Profª Drª Maria José de Oliveira Lima (FCHS-UNESP)

Examinador 1: _____
Profa. Dra. Eliana Canteiro Bolorino Martins (FCHS-UNESP)

Examinador 2: _____
Profa. Célia Maria David (FCHS-UNESP)

Examinador 3: _____
Profa. Dra. Rita de Cássia Lopes de Oliveira Mendes (UFTM)

Examinador 4: _____
Profa. Dra. Luzilene de Almeida Martiniano (UFU)

Franca, _____ de _____ de 2022.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me deram a vida e assim pude tomá-la e seguir em frente.

Aos meus familiares. À Amora e Kiwi, minhas gatinhas, companhias de todas as horas!

Com profunda reverência à minha orientadora Prof^a Dr^a Maria José de Oliveira Lima, pessoa incrível, humana, profissional e que com sua dedicação e paciência esteve presente no desenvolvimento deste trabalho. Gratidão!

De forma muito amorosa e especial à Prof^a Dr^a Márcia Pereira da Silva, co-orientadora deste trabalho. Muito obrigada!

A colaboração dos docentes da Unesp Franca que me apoiaram e estiveram atentos aos meus momentos: Prof^a Dr^a Célia Maria David, Prof^a Dr^a Eliana Bolorino Canteiro Martins, Prof^a Dr^a Rita de Cássia BIASON, Prof Dr Fernando Andrade Fernandes, Prof Dr Dagoberto José Fonseca, Prof^a Dr^a Tania Garcia Costa, Prof Dr Daniel Damásio.

Aos colegas de trabalho que dividiram comigo as angústias e alegrias deste processo: Neide Miyoko Nakaoka, Pedro Vinícius de Souza Oliveira, Emerson Rodrigo Siqueira Martins, Hygor Andrian, Carlene Beneli Gomes, Mércia Cristina Rossi Goulart, Laura Dorta Jardim.

Aos funcionários da pós-graduação.

“A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.”
(Hannah Arendt)

GUIMARÃES, Orlinéya Maciel. **Os desafios da Universidade Pública com o advento das Políticas de Ações Afirmativas**. 104f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2022.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o impacto das ações afirmativas na Universidade contemporânea. Para tanto, foi preciso compreender a história da educação e de suas instituições ao longo do período histórico brasileiro, na perspectiva de abarcar o contexto e as ideologias que perpassam a eclosão das políticas de ações afirmativas, como foram pensadas e efetivadas pelo Estado. O trabalho destaca as seguintes categorias teóricas: o Estado enquanto agente legislador da educação no Brasil, a Universidade como instituição executora das políticas do Estado, os Movimentos Sociais que demandam a implantação de novas políticas, e a Bancada político-partidária como mediadora entre os movimentos sociais e o Estado. Trata-se de uma investigação/trabalho teórico(a) e de pesquisa historiográfica, partindo de um recorte temporal que marca a criação da Universidade no Brasil até os dias atuais, incluindo as legislações pertinentes ao acesso ao Ensino Superior. Ao término da pesquisa, foi possível compreender o surgimento e as concepções que marcaram o nascimento e desenvolvimento do ensino superior no Brasil, reconhecer o que cada momento histórico significou para a afirmação de um dado elemento formador da Universidade Pública, as motivações do Estado para a criação das legislações norteadoras de todo o processo, as demandas dos movimentos sociais em relação ao tema, os movimentos políticos que estabeleceram o diálogo entre as minorias e o Estado e, por fim, os desafios da Universidade no século XXI com o advento das políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave: gestão de políticas sociais. Ensino superior. Universidade pública, ações afirmativas.

GUIMARÃES, Orlinéya Maciel. **Os desafios da Universidade Pública com o advento das Políticas de Ações Afirmativas**. 104f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2022.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the impact of affirmative actions in the contemporary University. Therefore, it was necessary to understand the history of education and its institutions throughout the Brazilian historical period, in the perspective of covering the context and ideologies that permeate the outbreak of affirmative action policies, as they were thought and carried out by the State. The work highlights the following theoretical categories: the State as a legislating agent of education in Brazil, the University as an institution that executes State policies, the Social Movements that demand the implementation of new policies, and the political party bench as a mediator between the movements social and the state. It is an investigation/theoretical work and historiographical research, starting from a time frame that marks the creation of the University in Brazil until the present day, including the relevant legislation to access to Higher Education. At the end of the research, it was possible to understand the emergence and conceptions that marked the birth and development of higher education in Brazil, to recognize what each historical moment meant for the affirmation of a given formative element of the Public University, the State's motivations for the creation of laws guiding the entire process, the demands of social movements in relation to the theme, the political movements that established the dialogue between minorities and the State and, finally, the challenges of the University in the 21st century with the advent of politics of affirmative actions.

Keywords: social policy management. University education. public university, affirmative action.

GUIMARÃES, Orlinéya Maciel. **Os desafios da Universidade Pública com o advento das Políticas de Ações Afirmativas**. 104f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2022.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar el impacto de las acciones afirmativas en la Universidad contemporánea. Para ello, fue necesario comprender la historia de la educación y sus instituciones a lo largo del período histórico brasileño, con miras a comprender el contexto y las ideologías que impregnan el estallido de las políticas de acción afirmativa, tal como fueron pensadas y efectuadas por el Estado. El documento destaca las siguientes categorías teóricas: el Estado como legislador de la educación en Brasil, la Universidad como institución ejecutora de políticas estatales, los Movimientos Sociales que exigen la implementación de nuevas políticas y la bancada político-partidista como mediador entre los movimientos sociales y el Estado. Es una investigación/trabajo teórico e investigación historiográfica, a partir de un marco de tiempo que marca la creación de la Universidad en Brasil hasta el día de hoy, incluida la legislación relevante para el acceso a la educación superior. Al final de la investigación, fue posible comprender el surgimiento y las concepciones que marcaron el nacimiento y desarrollo de la educación superior en Brasil, reconociendo lo que cada momento histórico significó para la afirmación de un elemento formador dado de la Universidad pública, las motivaciones del Estado para la creación de legislación *stantis* de todo el proceso, las demandas de los movimientos sociales en relación con el tema, los movimientos políticos que establecieron el diálogo entre las minorías y el Estado y, finalmente, los desafíos de la Universidad en el siglo 21 con el advenimiento de las políticas de acción afirmativa.

Palabras clave: gestión de la política social. educación superior. universidad pública. acción afirmativa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
EAD	Ensino a Distância
ECM	Educação Moral e Cívica
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
FIES	Financiamento Estudantil
FJD	Frente da Juventude Democrática
Future-se	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
FUVEST	Fundação para o Vestibular da USP
IA	Instituto de Artes de São Paulo
IFEs	Institutos Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Asexual e outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo
MAC	Movimentos Anticomunistas
MEC	Ministério da Educação
MEC-Usaid	Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos
MED	Movimento Estudantil Democrático
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCC	Prática como Componente Curricular
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNAE	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Preto, Pardo e Índio
PPISES	Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior
PROFIS	Programa de Formação Interdisciplinar Superior
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Ingresso ao Ensino Superior
SNI	Sistema Nacional de Informação
SRVEBP	Sistema de Reserva de Vagas para Alunos do Ensino Básico Público
STF	Superior Tribunal Federal
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	26
1.1 O Ensino Superior no Brasil Colônia (1530 a 1808)	27
1.2 O Ensino Superior no Brasil Colônia (1809 a 1822)	30
1.3 O Ensino Superior no Brasil Império (1822 a 1889)	32
1.4 O Ensino Superior no Brasil República (1889 a 1892): as discussões sobre a República	35
1.5 O Ensino Superior no Brasil República (1892 a 1930)	37
1.6 O Ensino Superior no Brasil República (1930 a 1945)	39
1.7 O Ensino Superior no Brasil República (1946 a 1964): A democratização do ensino o projeto do Ensino Superior no Brasil	41
1.8 O Ensino Superior no Brasil República (1965 a 1985): O cenário econômico, a reforma universitária e as minorias	45
CAPÍTULO 2	
O DEBATE EM TORNO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	52
2.1 Os movimentos sociais e as discussões sobre o acesso ao Ensino Superior	55
2.2 Os direitos e o lugar da minoria na Universidade	64
2.3 A Política de ação afirmativa: a Legislação e a implementação nas Universidades Paulistas	70
2.3.1 Sobre a Política de Permanência Estudantil no Brasil	72
CAPÍTULO 3	
OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI	74
3.1 A Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão	76
3.1.1 A dimensão do Ensino e seus desafios	80
3.1.2 A dimensão da Pesquisa e seus desafios	82
3.1.3 A dimensão da Extensão e seus desafios	83
3.1.4 A dimensão da Gestão e seus desafios	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93

APRESENTAÇÃO

Me chamo Orlinéya Maciel Guimarães, nascida na cidade de Franca, em uma segunda-feira de carnaval, do ano de 1970, exatamente ao meio dia e trago na minha história de vida pessoal e profissional parte do que se tornou esta tese.

Filha de um garimpeiro, baiano, que, com muita luta saiu do garimpo por meio do ingresso no Exército brasileiro, conseguindo assim a ascensão social. Mudou-se para o Mato Grosso, na cidade de Cuiabá, onde conheceu minha mãe, Lizete Maciel Guimarães (falecida em 2010), filha de uma viúva e doméstica, estudou em um convento da cidade. Contraíram matrimônio no ano de 1959, e, desta união, vieram os oito filhos que compõem minha família, da qual sou a sétima filha.

O fato de o meu pai servir o Exército, as mudanças de cidade eram constantes, no ano de 1972, ao completar 2 anos de idade, mudamos para a cidade de Itapeva-SP, onde permanecemos até o ano de 1974 e após, seguimos para a cidade de Sorocaba-SP, retornando à Franca no ano de 1980.

Em decorrências das várias mudanças de cidade, meu percurso escolar fora prejudicado, justamente por mudar de escola com frequência, sobretudo no ensino fundamental. Sempre estudei em escola pública, considerando que não haveria condições familiares para o ensino privado a todos os filhos. No ano de 1984, ao término dos estudos fundamental, ingressei na Fundação Educandário Pestalozzi (escola particular), no curso noturno Técnico em Contabilidade, pensando no futuro profissional e a necessidade de trabalhar. No ano de 1984, meu primeiro emprego com carteira assinada, em um escritório de contabilidade da cidade, pois necessitava arcar com as mensalidades dos estudos, trabalhando durante o dia e estudando no turno da noite.

Ao término do Ensino Médio, no ano de 1987, ingressei no curso de graduação em Economia, na antiga Faculdade de Economia, Ciências Contábeis e Administração de Franca, hoje Centro Universitário FACEF. Ansiando por melhores oportunidades de trabalho e conseqüentemente um melhor salário, desisti do curso de graduação no 2º ano e me mudei para a cidade vizinha de Ribeirão Preto-SP na tentativa de novos rumos profissionais.

Em Ribeirão Preto-SP, no ano de 1991, com 21 anos de idade, trabalhei na secretaria do Cursinho Anglo, local em que fui incentivada a retornar aos estudos e prosseguir minha vida acadêmica, porém o tempo fora da escola, e as dificuldades

do ensino básico já relatados, aliado ao curso técnico noturno e a falta de condições financeiras favoráveis, contribuíram para que adiasse este caminho.

No ano de 1994, mais estabilizada financeiramente, e, com o advento da tecnologia, logo me interessei pela área de informática, um mercado promissor, que me levou a cursar o Tecnólogo em Informática, na Instituição de Ensino Moura Lacerda, com uma bolsa de estudos concedida pela empresa. Finalizei o curso com sucesso e logo já estava ocupando o cargo de Analista de Suporte Júnior, onde permaneci por 6 anos.

No ano de 1996, por problemas familiares, tive que retornar à cidade de Franca. Então desempregada e na tentativa de retornar ao mercado de trabalho, iniciei cursos e estudos preparatórios para concursos e, no ano de 2006, iniciei o curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas (Licenciatura) no Centro Claretiano de Batatais, e em julho de 2007, consegui ingressar como servidora técnico administrativo, na Universidade Estadual Paulista, Unesp Câmpus de Franca-SP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp Câmpus de Franca-SP, onde permaneço até o presente momento.

Durante a graduação em letras, me interessei pela pesquisa científica, participando dos Congressos de iniciação científica promovidos pela Instituição, no âmbito local, tive a experiência de apresentação de trabalhos dentro da área de interesse de pesquisa: A Literatura de Cordel e sua aplicação na alfabetização de população menos favorecidas no nordeste brasileiro.

Instigava-me as questões sociais na linha da educação, sobretudo no tocante ao acesso da população menos favorecida. Então, primeiramente, em relação a própria alfabetização e como em alguns lugares do país se conseguia “letrar” pessoas em condições de precariedade social, sobretudo no tocante à própria infraestrutura das escolas periféricas e como aquela população podia ser tão criativo e utilizar sua criatividade nas artes sem, muitas das vezes, ter o que comer e a venda dos folhetos de Cordel ser a principal fonte de renda das famílias. Foi então que por meio dos estudos da literatura popular, o Cordel, encontrei um universo rico de métricas e rimas e podendo entender como este evento literário passava de geração em geração e ainda tão vivo nas ruas nordestinas, mantendo a identidade, a cultura e a tradição daquela região via oralidade. O Cordel, além de alegrar, ainda consegue alfabetizar pela repetição dos versos. O aprendizado das rimas faz com que aquele que ouve, decora, aprendendo a grafia das palavras dentro de um

vocabulário rico, e ainda metrificar as frases de forma criativa. Ou seja, é o aprendizado através da oralidade que atravessa o tempo. A literatura oral vem desde sempre, desde que mundo é mundo, sendo uma tradição oral que existe e ainda é conservada em diversas comunidades, ora para transmitir conhecimentos e a tradição do povo, ora para transmitir alguma tradição familiar. Assim, observa-se que o tempo somente colabora para que esta tradição seja passada às novas gerações.

Diante disso, podemos compreender o tempo como um fator gerador de um espaço de aprendizado em que se revela, segundo Reynaud (1986, p. 64) “[...] os atores sociais; apropriado, é signo e símbolo do sistema social e facilita a elaboração da identidade dos autores sociais”. Assim, este espaço caracteriza-se por todos aqueles que compreendemos excluídos da educação como um todo e que, de uma forma ou outra, encontram uma forma de chegar até seu objetivo, seja ele a alfabetização ou até mesmo o Ensino Superior.

Iniciei os trabalhos como secretária dos Conselhos de Cursos de Graduação, na Unesp Câmpus de Franca, em julho de 2007, função que me proporcionou o conhecimento adquirido em relação à área acadêmica, projetos pedagógicos, internacionalização e o contato com as demandas dos alunos, fato este que me despertou um outro momento acadêmico.

Em função de acompanhar os trâmites da mobilidade internacional, participando, inclusive dos Fóruns de criação e implementação dos Escritórios de Relações Internacionais (ERIs) das unidades da Unesp, atuando como servidora responsável, no período de 2007 a 2011, ao lado da Prof^a Dr^a Paula Regina de Jesus Pinsetta Pavarina, que à época ocupava o cargo de Coordenadora do Conselho de Curso de Graduação em Relações Internacionais, e observando o processo interno e as dificuldades tanto dos Conselhos de Cursos, como dos estudantes que participavam da internacionalização, geraram inquietações e reflexões sobre o processo de internacionalização e seus impactos. Em 2014 ingressei no mestrado profissional, do Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp Câmpus de Franca, apresentando minha dissertação no de 2016, intitulada: A política pública de internacionalização: estudo de caso sobre a mobilidade internacional de estudantes de graduação da Unesp campus de Franca no período de 2003 a 2013, que tratou de um estudo de caso acerca dos alunos que realizaram intercâmbio neste período

e também a implementação da política da Unesp sobre internacionalização no período.

Considerando esta colocação e prosseguindo os estudos, dentro do mestrado a indagação era justamente a participação do estudante de graduação e sua mobilidade internacional dentro do espaço proporcionado pela Unesp aos alunos de graduação para que esta oportunidade acadêmica se concretizasse. Portanto o “o quê” tratou de investigar a questão desta mobilidade, ou seja, “o quê” é esta política que a Universidade utiliza para que o aluno possa realizar mobilidade sem prejuízo acadêmico, ou seja, a análise deste espaço social que se formou em função da mobilidade estudantil na graduação da Unesp e também como isto é regulamentado e realizado na prática. Ou seja, a análise do espaço como rede social criada a partir dos atores que se submetem à mobilidade internacional.

Durante o mestrado tive oportunidade de participar de vários eventos nacionais e internacionais que possibilitaram a ampliação do conhecimento acerca das políticas públicas e suas aplicações na educação.

Assim, compreendendo mais uma vez o espaço do aprendizado em uma nova categoria, o espaço agora como a rede social e os atores envolvidos, além de serem estudantes de graduação (grupo em comum) se separam em uma parcela de estudantes que possuem condições para realização desta mobilidade ou, que fazem parte de um grupo seletivo de pessoas que se propõem à realização desta mobilidade, ou seja, “[...] o espaço subjetivo refletia valores, aspirações e tradições culturais que consciente ou inconscientemente distorciam as dimensões objetivas do ambiente”.(REYNAUD, 1986, p.70), a percepção do espaço como uma dimensão da categoria dos estudantes da Unesp.

Ao término do mestrado, com desejo de dar continuidade aos estudos, porém ainda sem intenção de doutoramento, e, com a preocupação com o acesso à Universidade, participei da elaboração do Projeto de Extensão, denominado “Da Comunidade à Universidade”, juntamente com minha orientadora Prof^ª Dr Maria Jose de Oliveira Lima. O grupo tem como objetivo transmitir e estimular os estudantes do ensino médio de escolas públicas, informações sobre o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Hoje, o projeto continua em funcionamento, contando com parceria com a Universidade de Franca (Unifran), curso de psicologia e com o Centro FACEF.

Desde 2016 participo do Grupo de Pesquisa Gestão Socioambiental e sua interface com a questão social (GESTA), cuja liderança é exercida pelas Prof^{as} Dr^{as} Maria Jose de Oliveira Lima e Analúcia Giometti Bueno. Este grupo me proporcionou grandes alegrias e crescimento acadêmico com estudos sobre gestão. Participei da organização do I Seminário de Gestão Socioambiental e Gestão Social, ocorrido no ano de 2017, e ainda da organização de duas obras publicadas: o Livro impresso, em 2018, pela CRV Editora, que tem o mesmo nome do evento e ainda, os Anais do referido evento.

No grupo de pesquisa GESTA, além dos trabalhos relacionados ao doutoramento, participei ativamente da pesquisa do grupo sobre a “Organização da população de bairros no processo de gestão de demandas socioambiental”, realizando as pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, e, com artigo publicado com minha orientadora no ENPESS 2019, e ainda, com a publicação de um capítulo do livro resultante da pesquisa (2020), além de vários artigos em eventos nacionais e internacionais sobre o tema.

Diante deste percurso, aceitei o desafio de ingressar no doutorado do Programa em Serviço Social, sendo aprovada, no ano de 2017 com este projeto, iniciando os estudos no ano de 2018.

Dentro da pesquisa no âmbito *stricto sensu*, o “o quê” trata dos novos desafios da Universidade com o advento da implementação das políticas de inclusão e a permanência estudantil. Propõe-se, portanto, olhar para a nova realidade da universidade diante de uma nova realidade, sobretudo as questões sociais envolvidas.

Várias questões permeiam a construção deste projeto, tais como em relação à qualidade do ensino, a inclusão em si e a questão da igualdade de oportunidades dentro da universidade, o discurso “a universidade para todos” e, claro, os novos rumos da educação superior no Brasil considerando tantas mudanças nos últimos anos.

Este trabalho é fruto de um período de reflexão, dedicação e persistência considerando todas as minhas dificuldades íntimas e inquietações sobre o ensino superior e suas faces. Por fim, este trabalho me proporcionou um amplo amadurecimento e conhecimento através das atividades de pesquisa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a transformação do papel e da função da Universidade Pública com o advento da implantação das políticas de ações afirmativas. A política de ação afirmativa é um romper da desigualdade social, segundo Rozas (2009, p. 20):

As ações afirmativas representam um conjunto de ações públicas que visam o rompimento de desigualdades históricas ou sociais no acesso ao efetivo exercício de direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna. Desigualdades essas que não conseguem ser rompidas com os mecanismos tradicionais de inclusão social, como a expansão do mercado de trabalho ou o acesso universal à educação.

A política de ação afirmativa tem como objetivo resgatar a dívida da humanidade com a discriminação seja ela social ou racial. Estas ações são realizadas em diversos países:

Utilizada em diversos países, a ação afirmativa também passou a envolver os indivíduos como prejudicados pela discriminação a que eram submetidos. Alguns documentos internacionais apresentam esse tipo de definição. Segundos os Anais do documento “Perspectivas Internacionais em Ação Afirmativa”, resultado de um encontro de pesquisadores ocorrido em agosto de 1982, no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália, a ação afirmativa pode ser uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio e riqueza. De acordo com a Conferência de Liderança em Direitos Civis, de 1995, esta ação engloba, além de simples extinção da prática discriminatória, qualquer medida adotada para corrigir e/ou compensar por atos discriminatórios passados ou presentes, bem como para prevenir novas ocorrências (MOEHLECKE, 2000, p. 7-8 *apud* ROZAS, 2009, p. 22).

O objetivo dessa investigação consiste em analisar o impacto das ações afirmativas ao longo do período histórico brasileiro e o momento em que a pressão das minorias impulsionou tais políticas. Com isso, pretende-se compreender como a Universidade se transformou, em decorrência de suas concepções quando da sua criação, até o nascedouro das demandas das minorias sociais¹ em relação ao ingresso no ensino superior. Explica-se: o objetivo geral da pesquisa é compreender o movimento que perpassa a eclosão das políticas de ações afirmativas, como elas

¹ O presente trabalho toma como minorias sociais o conceito de um grupo que possui características de vulnerabilidade jurídico-social; de identidade *in statu nascendi*; luta contra-hegemônica e Estratégias discursivas. Para debate sobre tal conceito ver: Bastos (2011), Brandi (2013), Brito (2009), Bobbio (1998), Paiva (2005), Séguin (2002), Yong (2006).

foram efetivamente pensadas e efetivadas pelo Estado e a forma que ganharam atualmente.

Para o dimensionamento das políticas de ações afirmativas e sua história, interessa, nesta pesquisa, as seguintes categorias teóricas: o Estado enquanto agente legislador da educação no Brasil; a Universidade como instituição executora das políticas do Estado; os Movimentos Sociais que demandam a implantação de novas políticas; e a Bancada político-partidária como mediadora entre os movimentos sociais e o Estado. A dialética destas quatro forças culminou nas políticas de inclusão social no ensino superior.

A relação das políticas afirmativas e o contexto histórico da sua origem, o debate em torno da função da Universidade Pública e as legislações e cumprimento dos programas de reserva de vagas dos governos são abordagens importantes para a compreensão da transformação da Universidade contemporânea.

São, portanto, objetivos específicos dessa pesquisa: 1) Compreender o surgimento e as concepções que marcaram o nascimento e desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, reconhecendo que cada momento histórico significou a afirmação de um dado elemento formador da Universidade Pública; 2) Compreender as motivações do Estado para a criação das legislações norteadoras do Ensino Superior no Brasil; 3) Compreender quais são as demandas dos movimentos sociais em relação ao Ensino Superior; 4) Compreender o movimento político que estabelece o diálogo entre as minorias e o Estado. Assim é possível analisar o movimento político acerca da concepção estatal de Universidade e o confronto com as demandas dos movimentos sociais, bem como estabelecer a relação deste com a sua transformação. Em outras palavras, tratar-se-á do papel da Universidade no contexto contemporâneo, a partir do advento das políticas de acesso ao Ensino Superior, e os novos desafios, considerando o discurso de democratização do ensino nacional.

Quanto à metodologia, trata da trajetória do pensamento a ser seguido pelo pesquisador a partir da organização teórica e exploração da realidade que estuda. Para tanto, faz-se necessário a utilização de técnicas e procedimentos específicos com o objetivo de alcançar os objetivos propostos. A adoção das abordagens de pesquisa, caso seja necessário, o pesquisador, ao desenvolver o seu estudo, pode utilizar quantas abordagens sejam necessárias, considerando como poderá explicitar os passos da sua pesquisa, que, segundo Neves (1996) poderá prevenir a

interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas. Nesse sentido, essa pesquisa foi desenvolvida a partir das abordagens qualitativa e quantitativa.

Nessa investigação o método utilizado para conduzir as análises foi o materialismo histórico dialético, acreditando a importância de compreender a realidade a partir da materialidade concreta do objeto de estudo em uma perspectiva dialética da realidade social que permeia o estudo.

Para Marx (MARX, 1984), a ciência é feita da história que se perpetua, ou seja, pode ser admitida sempre como um “devir”. Esse método permite a desconstrução de alguns paradigmas impostos e a possibilidade de analisar as contradições nas relações estabelecidas dentro da lógica capitalista. Assim, a análise dos mecanismos internos, que muitas vezes são perceptíveis apenas nas entrelinhas, pode ser discutida abertamente.

De modo geral o pensamento marxista, fruto do século XIX, período de constituição da sociedade burguesa e das definições dos princípios liberais e, portanto, de seu inverso, marcou a produção científica do século XX, sobretudo nas ciências humanas e sociais. Para além da produção acadêmica, o marxismo se tornou leitura obrigatória para políticos, partícipes de movimentos sociais e quaisquer interlocutores da realidade social.

A obra de Marx é extensa e nem sempre de simples compreensão. Mas a sua busca pelo conhecimento da sociedade em que vivia em toda a sua complexidade resultou em pressupostos e orientações de pesquisa aos quais chamamos de materialismo histórico.

O materialismo histórico é fruto das pesquisas de Marx durante décadas. Karl Marx dedicou-se a investigar a sociedade capitalista, seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua crise e superação.

Seus estudos sobre a modernidade, advinda da implantação do capitalismo liberal, são conhecidos e até hoje utilizados como referências em várias áreas do conhecimento.

Segundo Marx, a experiência da modernidade, envolta na urbanização e no projeto de civilização, traduzida pela célebre frase “Tudo o que é sólido desmancha no ar”, acenava com promessas de melhoria de vida, de acesso à bens de consumo e de desenvolvimento social (MARX, 1984). No entanto, as expectativas da população em geral com a referida modernidade foram sempre frustradas, uma vez que no mundo do capital apenas a classe privilegiada goza de crescimento

econômico e benesses sociais, dada a concentração e a centralização de renda (BERMAN, 2007).

Cuidadoso observador da realidade que o cercava e intelectual capaz de apreender criticamente o conhecimento já produzido, sobretudo nas áreas de economia política e filosofia, Marx, às vezes em conjunto com Engels, desenvolveu aprimorada teoria social.

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando conscientes os seus fundamentos, seus condicionamentos e seus limites, ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p. 18).

Obviamente, Marx não subestimou a importância do sujeito do conhecimento, apenas advertiu que sua análise não deve privilegiar as subjetividades de suas crenças, mas a concretude histórica do objeto. Para Marx, o papel do sujeito do conhecimento é “[...] essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, sua estrutura e sua dinâmica [...]” (NETTO, 2011, p. 25).

Ao aplicarmos esse pressuposto na educação, parece-nos óbvio que os processos educacionais têm obedecido à lógica de reprodução do capital e as relações de poder e subserviência que servem à manutenção dos poderes burgueses instituídos. Ao explicar como Marx estabeleceu que a lógica capitalista burguesa e a manutenção de dominantes e dominados, escreveu Norberto Bobbio em conhecido dicionário de política:

O condicionamento da superestrutura política por parte da estrutura econômica, isto é, a dependência do estado da sociedade civil, se manifesta nisto: que a sociedade civil é o lugar onde se formam as classes sociais e se revelam seus antagonismos, e o Estado é o aparelho ou o conjunto de aparelhos dos quais o determinante é o aparelho repressivo (o uso da força monopolizada), cuja função principal é, pelo menos em geral e feitas algumas exceções, de impedir que o antagonismo degenerem em luta perpétua [...] não tanto mediando os interesses das classes opostas, mas reforçando e contribuindo para manter o domínio da classe dominante sobre a classe dominada. (BOBBIO, 1998, p. 741).

Sobre a educação formal reproduzir a lógica do capital, Octávio Ianni (1979) já advertiu para o fato de que embora seja papel da educação pública garantir a formação de pessoas livres e capazes de produzir conhecimento, infelizmente nem sempre isso se realiza, exatamente em virtude da força do poder burguês instituído

e do fato de a cultura ser elemento essencial na reprodução das relações capitalistas.

Interessa para esta pesquisa a constatação de que não é possível analisar a educação formal sem considerar as relações sociais de produção².

Para a análise da lógica do capital, considerar-se-á o pensamento marxista na perspectiva de György Lukács (1972), no que tange à ontologia do ser, ou seja, o homem como um ser social e o trabalho como fator fundante dele.

Na medida em que a humanidade se desenvolve, os homens estabelecem a divisão entre trabalho manual e intelectual, criando, inclusive, relação de importância entre eles.³ Marx já advertiu para o fato de que da dialética do exercício dos vários trabalhos desenvolvidos pelo homem na História nasceu a exploração social, parte inerente do sistema capitalista. A sociedade tem no trabalho a essência da ação do ser – seja na relação com ou outros, seja na relação com o meio –, sendo a educação uma forma de perpetuação da realidade. Portanto, o trabalho é sempre um ato social:

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc uma atividade que raramente posso levar a ação em direta associação com outros, sou social, porque é enquanto homem que realizou tal atividade. Não é só o material da minha atividade - como também a própria linguagem que o pensador emprega - que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social. (MARX, 1989, p. 195).

A formação através da educação é uma forma intencional de direcionamento do trabalho (teleologia), uma vez que é necessário adquirir conhecimento e desenvolvimento das habilidades requeridas em cada tempo histórico. É nessa perspectiva que o Marxismo encontra sua abordagem sobre a educação. Segundo György Lukács (2012, p. 153) “[...] toda sociedade demanda dos seus próprios membros uma dada massa de conhecimento, habilidades, modos de

² Não desconhecemos a complexidade de pensar qualquer dimensão da educação sob o viés marxista. Se por um lado a educação poderia instrumentalizar e politizar a população em geral no sentido da emancipação proletária, por outro a institucionalização dessa mesma educação está subordinada aos interesses dos poderes instituídos e do capital, o que acaba resultando na opressão.

³ Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que o distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

comportamento, etc; contudo, duração, etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais sugeridas.”

Sobre o assunto, Ivo Tonet (2011) afirma que o trabalho é a categoria de mediação entre a natureza e os homens. Já a educação, para ele, é o que media a relação dos homens com os próprios homens. O autor ainda adverte para o caráter conservador da educação que é a manutenção da realidade atual, cujas necessidades são decididas pelos homens de um dado momento histórico. Portanto, a educação está relacionada a todos os outros aspectos da sociedade – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia etc., mas com eles não se confunde. No limite, a concepção da educação de uma sociedade é aquilo que os homens decidiram crer segundo sua experiência de trabalho.

No entanto, na sociedade contemporânea, as experiências de trabalho são muito variadas, segundo as classes sociais, resultando em conhecimento acumulado também diferente de grupo para grupo. Como as classes sociais não têm a mesma possibilidade de difusão de seu conhecimento – imprensa, escola etc., o resultado é que a educação formal fica a cargo da classe dominante. Assim, o trabalho intelectual está intimamente ligado à classe mais abastada, a burguesia, que detém o conhecimento e estabelece esta relação no campo da educação formal (MARX, (1985, 1989). Não obstante, o acesso ao Ensino Superior está sob a lógica do capital que de todas as formas cerceia o acesso à educação, com vistas à perpetuação de seus privilégios: esta é a matriz da desigualdade social.

Mesmo que o acesso universal à educação seja hoje direito de todos, é inegável a existência de obstáculos impostos pela classe burguesa para o exercício desse direito, a exemplo da teoria da meritocracia. Ainda que pese o fato do pensamento sobre a “educação para todos” ser difundido amplamente na sociedade, as dificuldades enfrentadas pelas minorias no que se refere ao acesso em si constitui-se no seu travamento. É na dialética acesso-exclusão que esse trabalho se desenvolve, sendo, portanto, tributário do método marxista do materialismo histórico. Convém lembrar que analisar as concepções educacionais de cada momento histórico a partir de seu modo de produção é também usar do materialismo histórico.

Utilizamos como fontes de pesquisa a historiografia sobre a educação e o ensino superior no Brasil em diferentes períodos históricos; as legislações produzidas no decorrer desses períodos, com ênfase no Estado de São Paulo e

documentos que revelam as políticas públicas de inclusão social no processo educacional brasileiro.

Dentre os estudos já publicados sobre as políticas de ações afirmativas destacam-se àqueles que se debruçaram sobre as cotas raciais e/ou as demandas dos alunos cotistas, com ênfase na inserção do negro pobre na Universidade.⁴ O trabalho que aqui apresentamos diferencia-se dos já publicizados por incluir a perspectiva histórica da implantação das ações afirmativas, analisada em diferentes momentos da trajetória brasileira, considerando o materialismo histórico. A ênfase dessa proposta não recai sobre o cotista e sua identidade, mas sim sobre a Universidade.

Para a compreensão do atual estágio das políticas de ações afirmativas é de extrema importância conhecer o seu percurso histórico e como as demandas das minorias sociais foram construídas e reconhecidas ao longo do tempo.

Assim sendo, o objetivo deste estudo é trazer à tona a discussão sobre como o Estado e a Universidade vê tal desigualdade e concretiza a política de inclusão social ao longo da história do ensino superior no Brasil. O fim último é compreender o processo de implantação das políticas, seus diálogos e desdobramentos dentro do universo da Universidade, analisando os seus objetivos gerais e a sua implantação no que tange às demandas das minorias e os rumos do ensino superior no Brasil.

Considerando que a Universidade no Brasil se inicia, efetivamente, no ano de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, sabe-se que, antes disso, era necessário que os aspirantes aos cursos superiores ficassem sujeitos às Universidades europeias. O Brasil Império, nos anos de 1882 a 1889, com a nova organização política do Brasil, trata-se de um importante período da história do ensino superior, considerando as discussões acerca do novo modelo governamental e, conseqüentemente, a nova perspectiva de oferta de cursos e modelos de ensino.

⁴ No período de 2006 a 2020, o repositório da Unesp possui 21 pesquisas realizadas sobre cotas, sendo treze dissertações e oito teses. Contudo, doze delas estão ligadas diretamente a questão racial (negro), uma é sobre a inclusão do indígena, cinco analisam a permanência estudantil e apenas um trabalho versa acerca da implantação das políticas de ação afirmativas. Considerando a distribuição dessas pesquisas por centros de estudos, oito são da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC), cinco da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR), quatro na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (FCT), três na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) e um no Instituto de Artes de São Paulo (IA). No mesmo período, dentre as demais Universidades do país (Federais, Estaduais) foram encontrados um trabalho que aborda a questão das cotas e a permanência estudantil, dois sobre a inclusão e a lógica capitalista, três sobre a desigualdade social, quatro sobre desempenho dos cotistas, 14 sobre a questão da cotas e a questão racial (negros) e 17 que analisam o impacto das cotas na própria instituição.

Essa pesquisa partiu do pressuposto que, com a implementação das políticas de inclusão criadas para o ensino superior, por meio das reservas de vagas, possibilitou o ingresso de número mais expressivo de jovens provenientes das escolas públicas de ensino médio, como também, oportunizou a inclusão de negros, pardos e indígenas nas Universidades públicas no Brasil. Contudo, essa realidade de inclusão implicou em várias situações que favoreceram a mudança do perfil dos estudantes, novas demandas do movimento estudantil, relações modificadas entre estudantes, docentes, gestores e funcionários, além, de diferentes necessidades didáticas e pedagógicas para os diversos cursos de graduação. Assim, percebe-se um processo de mudança na cultura universitária.

A presente tese se organiza em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o período da República, vários períodos importantes englobam a discussão. Trata-se de dimensionar o debate da criação e acesso ao Ensino Superior brasileiro através da História, ou seja, do Brasil colônia até o final da ditadura militar em 1985/6. Intitulado “Histórico do Ensino Superior no Brasil”, apresenta o período cronológico da concepção do ensino superior no Brasil colônia até o advento da implantação das políticas de ações afirmativas (reserva de vagas). Justifica-se a divisão dos períodos cronologicamente pela facilidade de compreensão do *modus operandis* do acesso ao Ensino Superior. No segundo capítulo “O debate em torno das políticas de ações afirmativas”, analisa os diferentes discursos e demandas em torno do acesso das minorias ao ensino superior público, ou seja, o texto relaciona os diferentes atores do processo – movimentos sociais, Estado, Universidade e a classe política – nas múltiplas dimensões do ciclo da política pública. Aborda, portanto o período de fomentação e debate em torno das demandas dos diferentes grupos sociais, o surgimento do conceito indenitário de “minorias” e a sua incorporação, obviamente (re)significada, pelo Estado brasileiro

Por fim, no terceiro capítulo analisa-se, de forma dialética, o resultado dessa implantação na perspectiva da Universidade e os atuais desafios impostos por essa política. Intitulado “Os desafios da Universidade no século XXI”, discute o processo da implantação das ações afirmativas, com foco no universo da Universidade. Pretende-se dimensionar como todo o debate e ações políticas “extra-muros” impactou e foi redimensionado na dinâmica cotidiana da Universidade.

No conjunto, o trabalho espera contribuir para o atual debate da modernização da Universidade Pública, bem como para pesquisas posteriores, considerando os dados históricos aqui apresentados.

CAPÍTULO 1

O HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

*Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
(3ª do plural, Engenheiros do Hawaii)*

Na trajetória histórica da criação das Instituições de Ensino Superior do Brasil se observa uma tradição peculiar: a relação com a Igreja Católica. Para Charles e Verger (1996), atribuiu-se à palavra “Universidade” o conceito de uma comunidade autônoma de mestres e alunos que tem por objetivo assegurar o ensino em nível superior, mas não foi bem assim que ela começou.

De acordo com Janotti (1992), a criação das Universidades é proveniente da civilização ocidental; assim, as primeiras instituições de Ensino Superior surgiram na Europa, mais precisamente na Itália, França e Inglaterra no início do século XII, sempre ligadas à religião⁵. As Instituições precursoras das atuais instituições de Ensino Superior modernas nasceram em Bolonha, Paris e Oxford, herdando as escolas da Idade Média. As primeiras Universidades não religiosas surgiram no século XIII, (1220-1230), derivadas da promulgação de normativas estabelecidas por autoridades políticas, porém ainda necessitavam de confirmação do papado.

Sendo a Universidade uma instituição eminentemente cultural, o seu nascimento está estreitamente vinculado às condições espaço-temporais. Segundo Janotti (1992, p. 110):

O renascimento urbano, pelas várias transformações que ocasionou na história, uma revolução profunda, capaz de modificar os fundamentos sociais, econômicos, políticos, religiosos e culturais da Europa. Esta modificação provocou o aparecimento de uma nova Europa cada vez mais urbanizada com o renascimento das cidades e o surgimento de camadas enriquecidas pela indústria. Surgiu, assim, um novo mundo, contrapondo-se ao antigo, isto é, contrário à economia agrária e ao feudalismo.

As transformações culturais modernas, só foram possíveis, através dos centros urbanos onde concentrava os espaços para o comércio de mercadorias e a difusão de ideias. A classe burguesa entendia a educação como uma oportunidade

⁵ Antes do surgimento das Universidades, o monopólio do ensino medieval ficava a cargo das escolas monásticas e das escolas episcopais. Estas eram de ensino técnico, uma vez que sua principal finalidade tinha o objetivo de formar o corpo eclesiástico (JANOTTI, Aldo. *Origens da Universidade: a singularidade do caso português*. 1992).

para melhorar sua posição social. Portanto, para se obter os valores sociais estabelecidos pelo Estado e a igreja, a classe trabalhadora necessitava da educação superior como elemento social.

Com efeito, o crescimento urbano e a hegemonia da Europa, no fim do século XI até o século XIII, estavam totalmente vinculados ao nascedouro das Universidades Modernas. Segundo Janotti (1992, p. 321), “[...] os interesses, relacionados à origem das Universidades Medievais eram alternados, ora religiosos ora laicos. Esta alternância dependia da atuação da Igreja e do Estado, ambos responsáveis pela criação das Universidades.”

Assim, a origem das Universidades vem ao encontro do renascimento urbano do século XII, quando a ortodoxia e os privilégios da classe eclesiástica Igreja foi ameaçada em relação aos seus privilégios e o Estado reconheceu a sedentarização, laicização de sua máquina administrativa. Séculos depois, o mesmo contexto de disputa entre Estado e Igreja marcou o início da educação superior brasileira.

1.1 O Ensino Superior no Brasil Colônia (1530 a 1808)

No Brasil colônia não seria diferente a influência da Igreja na formação escolar. Todos eram subordinados a Portugal e, no que se refere ao ensino superior, esse era diretamente dependente da Universidade de Coimbra.

A Universidade de Coimbra foi a Instituição formadora das ideologias e das elites dominantes, durante séculos, dominou a política do Reino e os domínios ultramarinos portugueses. Fundada por D. Diniz no século XII, Coimbra foi o maior fornecedor de servidores ao aparelho do Estado (CHITÓ, 1995).

Segundo Chitó (1995), no século XIII, o papel das Universidades de Portugal, já possuía o instrumentos necessários para a formação de intelectuais e a formação da classe “intelligentsia” que seriam responsáveis pelas proposições que dariam forma aos interesses das camadas privilegiadas.

Com a colonização, Portugal manteve a centralização política, cujo comando cabia aos nobres e também aos religiosos da Igreja; os últimos, além das funções sacerdotais auxiliavam a coroa nos trabalhos burocráticos. Dessa forma era

garantido o ensino religioso nos colégios Jesuítas da colônia, sob a coordenação da Companhia de Jesus⁶ (CUNHA, L. A., 2007).

Com o tempo, a situação política e econômica da colônia, em constante crescimento, a exploração de sucessivos artigos, além da doutrina mercantilista e a necessidade portuguesa de manter a maior exclusividade possível do comércio de produtos oriundos da colônia, fez com que Portugal tivesse de otimizar o domínio do espaço. Assim, várias famílias portuguesas se estabeleceram no Brasil por meio da doação de terras reais. Para tornar a vida desses portugueses possível do outro lado do Atlântico foi preciso expandir o ensino, pelo menos nas primeiras letras.

A frequência dos Colégios era constituída por filhos de Funcionários Públicos, de Senhores de Engenho, de criadores de gado, de Oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia europeia, embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias, transportadas ao Brasil dos primeiros séculos. (LEITE *apud* CUNHA, L. A., 2007, p. 31).

Segundo Romanelli (1984), a educação ministrada pelos Jesuítas em seus colégios, sendo um ensino totalmente alheio à realidade da vida na Colônia, não contribuiu para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil. A educação destinava-se somente à formação dos administradores da produção que tinham o privilégio da instrução.

A obra de catequese indígena que outrora constituiu o objetivo central da Companhia de Jesus na colônia acabou, gradativamente, cedendo lugar à educação da elite. Os Jesuítas, segundo Luiz Cunha (2007, p.34) mantinha a catequese dos indígenas como educação pública, já que era mantida com recursos do Estado, e a formação das elites como educação privada, considerando que “os brancos da Bahia não queriam seus filhos estudando ao lado dos pardos”.

A educação oferecida pelos jesuítas foi a educação que vigorou no período colonial e imperial até o período do Brasil republicano. Educação essa que teve como objetivo primordial privilegiar a aristocracia rural brasileira.

⁶ A Companhia de Jesus fundada em 1534, em Paris, por Ignácio de Loyola, oficial espanhol afastado dos campos de batalha por ferimentos, foi organizada sob a feição militar, devendo ser como almejava seu fundador, “uma milícia do Senhor a serviço da salvação eterna”. Eram necessários 17 anos de provas para se tornar um jesuíta. Considerada uma ordem de intelectuais tem como lema *Ad majorem dei gloriam*. Tinham os jesuítas como missão a catequese dos povos pagãos, o combate às idéias reformistas que ameaçavam a Igreja de Roma. Verifica-se que os inicianos não tinham objetivos educacionais em sua origem (NUNES, Maria Thétis. A educação na Colônia: os jesuítas. RIHGB, Rio de Janeiro, ano 156, n. 389, p. 661-674, out./dez.1995).

Assim, salvo as mulheres, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral; e, educação média para os homens da classe dominante. Os homens que não optavam pela carreira eclesiástica eram encaminhados para a Europa, a fim de complementarem os estudos principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados. (ROMANELLI, 1984, p. 34).

No Brasil colonial não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se mensurava a importância de alguém ou se avaliava a situação dos colonos. Na verdade, os graus de bacharel e mestres em Artes, concedidos pelos colégios, exerceram o papel de escada ou de mecanismo de ascensão na hierarquia social da colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres, juizes e magistrados.

Para a elite do Brasil colônia, a educação acadêmica, além de aristocrática, foi responsável pela formação dos representantes do poder público. Por isso, os primeiros representantes da colônia eram os filhos dos senhores de engenho que se formavam nos cursos jurídicos junto às Cortes, notadamente conformados pelo Estado. Assim, o esforço europeu de conceituar a Universidade como lugar autônomo do conhecimento, de que tratamos no primeiro parágrafo do presente capítulo, na verdade, pelo menos no Brasil, tratava-se de letra morta, uma vez que aqui o ensino, desde cedo, desvirtuou-se para a formação da elite dentro dos princípios da classe hegemônica no poder do Estado português. Até esse momento os preceitos que orientaram a educação, além dos religiosos, emanavam da Universidade de Coimbra para a formação da elite brasileira, no sentido de garantir nacionalidade e unificação do vasto império português na América.

Segundo Sodré (1996) a formação da nacionalidade esteve presente na ideologia oficial da educação pelo menos até o século XIX. No mesmo sentido, Carvalho (2008) e Freyre (1952) afirmam que a participação da Universidade de Coimbra na formação da nacionalidade da elite brasileira é o resultado da trajetória de gerações que tomou a educação como estratégia de dominação política.

No século XVIII, em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e de seus domínios. Este fato trouxe o desmantelamento da colônia e do sistema de ensino existente e, conseqüentemente, o fechamento dos colégios Jesuítas.

Ainda que pese o fato da Companhia de Jesus, através dos seus representantes, não terem medido esforços para que o ensino jesuítico fosse expandido, o Governo português impediu, uma vez que estas instituições não estariam de acordo com as exigências da metrópole.

Quanto aos propósitos da educação estimulada pelo governo português, com ou sem a presença inicial dos jesuítas, José Murilo de Carvalho, na obra *Cidadania do Brasil – longo caminho*, publicada em 2008, aponta a importância da afirmação de uma unidade nacional, cuja estabilidade deu início à elite colonial formada em Coimbra, e criou um grupo homogêneo responsável pela divulgação e aplicação de tal princípio. Essa mesma elite, historicamente, foi responsabilizada não só pelo atraso brasileiro, mas também pelo relevante papel desenvolvido para a evolução da política no Brasil.

No Brasil, pode-se afirmar que o elemento fundante que contribuiu para uma unificação ideológica da elite imperial foi a educação superior, iniciada nos cursos jurídicos da Universidade de Coimbra e, posteriormente, das Escolas de Direito de Recife e de São Paulo.

Conforme analisaremos posteriormente, essas características da elite política brasileira são fundamentais para a compreensão do ensino superior durante o período imperial. Para o momento o importante é a reflexão de que a educação no Brasil já no seu início tem relação com a dominação do Estado e a formação da elite, fortemente marcada por ideologia conservadora e religiosa.

1.2 O Ensino Superior no Brasil Colônia (1809 a 1822)

Apenas em 1808, quando a sede do Reino português se transferiu para a colônia na América, a instalação dos primeiros cursos de ensino superior no Brasil foi autorizada.

A sociedade, outrora rural e sem uma cultura própria, com a vinda de D. João VI para o Brasil, assistiu às diversas modificações sociais, econômicas e culturais. Maria Lúcia Arruda Aranha (1996, p. 151-153), além das modificações administrativas, houve a criação da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Nacional (1810), do Jardim Botânico no Rio de Janeiro (1810), do Museu Real (1818) e a Missão Cultural Francesa (1816), sendo que esta última influenciou a criação da Escola Nacional de Belas Artes.

D. João VI, logo na sua chegada, toma diversas medidas que culminaram na criação de escolas de nível superior, sobretudo para atendimento da necessidade de formação das Forças Armadas brasileiras, criando a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Militar (1810) e, em 1874, foi criada a Escola Politécnica, que além de carreira militar, formava engenheiros civis. Em 1808 foram criados os cursos de carreira médica-cirúrgica na Bahia e no Rio de Janeiro para o contingente militar, diversos cursos, entre eles de economia, química e agricultura. Os cursos jurídicos surgiram no ano de 1827 em São Paulo e Recife e só se tornaram faculdades em 1854.

Logo após a chegada da família Real portuguesa no Brasil, a imediata criação da Escola de Medicina, da Escola Nacional de Belas Artes e da Academia Militar,, somadas à implantação da Imprensa régia (ANDERSON, 1989), foi um passo importante como precípuo fator fundador de uma nação como “comunidade imaginada”. Ainda era necessária a construção de uma unidade do território brasileiro, de uma administração do novo Estado independente, de instituições, uma estrutura de sociedade, padrões civilizatórios e a nação em si.

O panorama da educação superior no Brasil, muito embora tenha avançado com a gestão de D. João VI, continua sob o caráter elitista, considerando que a formação superior tinha o objetivo de formar as elites das Forças Armadas e especialistas que ocupavam cargos públicos. Além disso, o “diploma” exerce uma função de enobrecimento. Letrados e eruditos, com formação humanística, cada vez mais se distanciam do trabalho físico “maculado” pelo sistema escravista” (ARANHA, 1996, p. 153).

Ressaltamos que o início da transformação da colônia em metrópole interiorizada⁷ iniciou com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, assim se deu o processo da fundação de um novo Império. Nesta observação se refere Dias (1972) como “[...] única solução aceitável para as classes dominantes em meio à insegurança que lhes inspiravam as contradições da sociedade colonial.”

Considerando os conflitos gerados pela divergência entre o absolutismo e a política mercantilista da corte portuguesa e as restrições do liberalismo econômico, nascidas do processo de amadurecimento do capitalismo industrial da Inglaterra, foram o mecanismo desencadeador das transformações que ocorreram no Brasil na transição do final do século XVIII e início do século XIX.

⁷ A expressão é usada aqui no sentido atribuído por Benedict Anderson (1989).

1.3 O Ensino Superior no Brasil Império (1822 a 1889)

De todo modo, a educação no Brasil ainda favorecia a elite. O processo educacional voltado à disseminação das ideologias dominantes, desde a colônia, como ressalta José Murilo de Carvalho (2008), foi o que forneceu às elites a possibilidade de acumular uma “vasta experiência de governo”, o que contribuiu para as longas carreiras políticas. Essa mesma contribuição estadista foi válida também aos magistrados que estabeleceram os elementos intelectuais, ideológicos e práticos para suas funções.

Uma vez independente, era preciso construir o Brasil em termos de nação soberana. A necessidade da continuação de uma ordem imperial era a garantia da continuidade das relações entre senhores e escravos; da casa grande e da senzala; dos sobrados e dos mucambos; do monopólio da terra; e das condições que geravam a massa de homens livres pobres, reforçadores do monopólio da violência pelos senhores rurais ou da elite urbana que começava a crescer. Nesta direção, a manutenção da ordem significava ainda o monopólio do poder do soberano, exercido por meio da política imperial. Significava preservar a integridade territorial do Império e, por fim, a hierarquia entre os novos cidadãos do Império brasileiro (MATOS, 1989).

Para merecer a alcunha de nação independente, o Brasil deveria se tornar um país civilizado, ou seja, era preciso assegurar a prioridade da razão nacionalista, bem como manter o progresso, a amplificação da alma de associação e a formação do povo brasileiro.

A historiografia brasileira registra que o processo resultante do Estado e da nação brasileira foi desafiador e contrastante, assim como ocorrem todas as obras da humanidade.

De acordo com Reis (1988), a construção da nação se reveste da representação de um ideal de modo como a sociedade se organizaria. Assim, sob o comando imperialista, o desafio inicial formou-se na necessidade da consolidação de um comando centralizado em um vasto território, desprovido de integração regional e com profusas áreas insuficientemente povoadas.

A organização do Estado Nacional implicou na preparação de um arcabouço ideológico com o objetivo de legitimar o processo de construção do Brasil nação.

Neste sentido, pode-se compreender o esforço dos eruditos brasileiros na formação do Estado Imperial. Entretanto, estes se defrontaram com a realidade de fundar a elite nacional considerando uma população, quase em sua totalidade, analfabeta e sem referências do significado de nação. Para Dias (1988, p. 190) este processo foi “[...] um convite à arregimentação das elites para a sua missão paternalista de vigilante ilustrado de um povo bárbaro, carente de luzes, necessitando de liderança e de disciplina.”

O prosseguimento da formação de uma ordem nacional, dependia, sobretudo, da responsabilidade atribuída às classes de ricos, pobres e/ou escravos no contexto do espaço territorial do Império. Assim sendo, o papel a ser desenvolvido por cada indivíduo nesta sociedade imperial procederia fundamentalmente das relações pessoais construídas e mantidas com os que estavam nas classes sociais acima e/ou abaixo. A formação do povo ocasionaria na validação de uma ordem firmada no liame colonial e na subsistência da escravidão considerando que, vários negócios e cargos, dela dependiam (DIAS, 1988).

No período de 1882 a 1889, com a nova organização política do Brasil, o Ensino Superior passou por transformações importantes, considerando as discussões acerca do novo modelo governamental e, conseqüentemente, a nova perspectiva de oferta de cursos e modelos de ensino.

O projeto de fundação da nacionalidade não se finalizou na implementação de um Estado que fosse independente, sendo imprescindível explorar a construção das elites que representariam os destinos da nação brasileira. Neste período, o principal enfoque do ensino superior foi atribuído às Faculdades de Direito.

Neste período a educação no Brasil passou por diversas reformas estruturais, porém nada era constante, sempre sob o interesse de Ministros que pensavam resolver o problema, o que Demerval Saviani (2008, [p. 221]), chamou de movimento pendular:

Desde a primeira fase do Brasil independente as reformas se sucedem: lei das escolas de primeiras letras, em 1827; ato adicional de 1834; reforma Couto Ferraz, de 1854; Leôncio de Carvalho em 1879, sem contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do império que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza, em 1869; de João Alfredo, em 1871; de Rui Barbosa, em 1882; de Almeida Oliveira, também em 1882; e o do Barão de Mamoré, em 1886. Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral, ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será

resolvido. Esse movimento prossegue no período republicano patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente.

Anteriormente, a Constituição de 1824, no Art. 179, § 33, garantiu os direitos civis e políticos dos colégios e das Universidades, nos quais seriam ensinados elementos das Ciências, Belas Letras e Artes,

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXIII. Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (NOGUEIRA, 2012, p. 85, 87).

Além disso, a Constituição de 1824 também assegurou o princípio da gratuidade do ensino primário. Mas somente em 1827 foi concretizada a primeira Lei de Instrução Pública Nacional do Império, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do Brasil (SAVIANI, 2008).

No ano de 1827, foi criada a Diretoria-Geral de Estudos, diretamente subordinada ao rei; estabelecido o controle na formação dos professores, na escolha dos conteúdos de ensino e criadas aulas régias que compreendiam leitura e escrita mantidas pelo Estado (CUNHA, L. A., 2007, p. 77).

A excelência reconhecida pela educação ao longo do período da monarquia esteve fortemente ligada à necessidade de preenchimento dos quadros gerais da administração pública e da política do país. O Ensino Superior, representado pelas Faculdades de Direito, continuou a desempenhar o papel fundamental na formação dos agentes burocráticos, uma vez que só poderiam conduzir a nação indivíduos formados, homens bons e capazes de direcionar a civilização.

[...] o papel dos bacharéis na sociedade brasileira remonta à organização burocrática do Brasil Colônia, que exigia a participação de funcionários com instrução especializada, sobretudo na máquina judiciária, quadros formados na Universidade de Coimbra. Somente depois de 1822, com a criação dos cursos jurídicos, em São Paulo e Olinda, a formação de bacharéis se ampliou, incorporando estudantes de todo país. Praticamente todos, de início, tão logo concluíam o curso jurídico, eram cooptados pela máquina burocrática imperial. Ocupavam cargos menos relevantes, tanto em nível local como nacional, tornando-se, depois, presentes de província, ministros, senadores e deputados. Realizavam, circulação profissional que lhes permitia chegar aos principais cargos, fornecendo os quadros da

burocracia imperial. Muitas famílias mantinham a tradução e enviar seus filhos para as escolas de direito como forma de permitir-lhes ascensão social ou criar para eles um veículo de prestígio o que com o tempo se estendeu aos demais cursos de nível superior no Brasil - os de medicina e engenharia -, embora em menor escala. (VAINFAS, 2002, p. 68).

Assim, segundo Maria Lúcia Arruda Aranha (1996), a educação no Brasil no final do Império esteve focada na educação das elites, considerando “o fortalecimento da burguesia urbano-industrial, a política migratória, a abolição da escravatura, a queda da monarquia e a proclamação da República”, além da dominação do pensamento católico sofrer as influências do positivismo, que teve como objetivo, efetivar uma escola pública, leiga e gratuita e o ensino das ciências e suas ideias liberais.

Iniciou-se historicamente a chamada primeira República e logo foi proclamada a primeira Constituição brasileira, em 1891, na qual se estabelece o governo representativo, presidencial e o federalismo, dando autonomia aos Estados brasileiros (ARANHA, 1996).

1.4 O Ensino Superior no Brasil República (1890 a 1891): as discussões sobre a República

No período de 1890 a 1891, constituem-se as vertentes ideológicas de vários representantes das forças políticas que compunham o movimento republicano e suas aspirações em relação ao país e a primeira Constituição brasileira promulgada em 1891.

O Brasil estava em crescente transformação. A influência do pensamento positivista na política educacional, segundo Luiz Cunha (2007, p. 134) consolidou o pensamento da burguesia, que tinha interesse em formar seus filhos para continuidade das atividades econômicas da família. Os paradigmas políticos liberais tinham como referência a política norte-americana:

O paradigma político norte-americano era a referência constante para os liberais, que viam na livre competição pelo poder político, entre os diversos grupos sociais e regionais, a fonte de legitimidade do Estado. [...] Os positivistas combatiam as teses liberais que definiam o poder como delegação, a função de governo como representação, defendendo a “ditadura republicana” [...] O positivismo foi assumido como ideologia do partido (Partido Republicano), o qual adotou desde sua fundação, em 1882, o dístico *ordem e progresso*, mais tarde inscrito na bandeira nacional pelos positivistas federais. (CUNHA, L. A., 2007, p. 137-139).

As forças que tinham se unido contra a família imperial e proclamar a República, entre elas os positivistas, os liberais⁸ e os socialistas não se entenderam exatamente sobre o futuro do país. No entanto, o embate para o momento, foi entre o projeto positivista e o liberal nos primeiros anos da República.

As ideias positivistas tiveram grande influência no Brasil, atuando de modo decisivo no ideário da proclamação da República em 1889. Personalidades de vária ordem, entre as quais Benjamin Constant, professor da Escola Militar, abraçaram os princípios positivistas. O lema da bandeira nacional, uma vez instalada a República, inspirou-se no positivismo e não poucos foram os republicanos que adotaram essa filosofia. Figuras como Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Júlio de Castilhos, Pinheiro Macho, Borges de Medeiros e ela aderiram. No Rio de Janeiro, um órgão de catequese e pregação foi fundado, o Apostolado Positivista, participando ativamente das questões políticas. Outras igrejas apareceram em diferentes Estados brasileiros. Escritores e poetas (Euclides da Cunha, Lima Barreto, Vicente de Carvalho, Sívio Romero) abraçaram o positivismo. (AZEVEDO, 1999, p. 362).

Mesmo tendo forte adesão de políticas nacionais, inclusive dos militares envolvidos diretamente como a implantação da República, o positivismo acabou sendo, com o tempo, suplantado pelo projeto liberal.⁹

O projeto liberal foi o fio condutor da construção da República no Brasil, mas não sem problemas, já que os liberais sempre tiveram uma relação complicada com o Estado Nacional:

Por um lado, precisavam dele para garantir as liberdades individuais dos cidadãos. Por outro, o crescimento da burocracia e opressão do Estado O ideal para os liberais seria um Estado limitado, que assegurasse aos cidadãos, o gozo tranquilo de seus interesses particulares. Esse ideal apresentava certas dificuldades: em primeiro lugar, a obrigação, clássica do Estado de se defender contra Estados rivais aumentava o poder do Estado; em segundo, os conflitos de interesses no próprio Estado liberal também aumentam o poder estatal na medida em que esse se torna árbitro desses conflitos; por fim, a própria necessidade de o Estado atender a demanda por “bens públicos” (saúde, educação, etc.) complicada a fronteira entre público e privado. (AZEVEDO, 2005, p. 260-261).

⁸ Importante lembrar que as concepções positivistas e liberais, embora muitas vezes foram tomadas conjuntamente. É possível encontrar na primeira república brasileira, políticos que se anunciavam adeptos do positivismo liberal.

⁹ O Brasil já flertava com o liberalismo desde o Império, tendo a Constituição Imperial inspiração liberal. “A Constituição de 1824, apesar de se afirmar como liberal, foi paradoxalmente outorgada de modo despótico por D. Pedro I. Além disso, apesar de o Estado monárquico brasileiro ser liberal, manteve o vínculo Igreja-Estado, com o clero, sendo funcionário da monarquia.” (SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos, 2005. p. 259).

Assim, os períodos que se seguiram à implantação da República oscilavam entre o universo liberal e as intervenções do Estado, ditaduras e crises de representação. Obviamente, esse fenômeno impactou as diversas dimensões da organização social, incluindo a educacional.

1.5 O Ensino Superior no Brasil República (1892 a 1930)

Com o fim da primeira Guerra mundial (1914-1918), a humanidade, segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), passa por uma grande crise, não só econômica, mas existencial, surgindo a necessidade de mudanças de paradigmas e valores, sobretudo no que se refere a forma de produção e os novos rumos da economia.

O crescimento industrial e tecnológico fez com que surgissem novas profissões e novos quadros burocráticos.

No Brasil, o prejuízo econômico gerado pela Guerra levou os agricultores cafeeiros à necessidade de modernizar a produção, para que pudessem obter lucros com exportação.

Na Europa, o surgimento do *Fordismo* (1908), e as novas formas de produção, deram origem a novas profissões, que, segundo relata Aranha (1996), tratam-se dos “colarinhos brancos”, gerentes, empregados de escritório e profissionais liberais assalariados, ou seja, uma nova classe média, o que resultou no aumento da oportunidade de estudos e a necessidade de uma nova forma de ensino.

O final do século XIX trouxe para o Brasil, conforme informados na subseção 1.4, a certeza de que era preciso construir a noção republicana em relação à educação. Era consenso a necessidade de uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, que fosse capaz de formar para as necessidades do país. A formação do cidadão, a explosão demográfica, os projetos de desenvolvimento econômico e o crescimento industrial resultaram na divisão dos projetos educacionais em duas vertentes. De modo geral, formava-se a elite para o comando do país e a população em geral para o mercado de trabalho. O ensino superior era, além de responsável pela formação da elite e forma de distinção social, a oportunidade para a nova classe burguesa, que se multiplicava nas cidades em desenvolvimento, ascender à elite nacional.

Os representantes das turmas mais tardias ficaram pouco a pouco à margem das ofertas político-burocráticas, gerando insatisfações; daí a reação sistemática ao *status quo* por parte de bacharéis. Unidos a outros grupos divergentes, formaram uma reação contra o regime imperial, engrossando as fileiras dos republicanos.

[...]

Como no caso de diversos segmentos sociais ou instituições estimuladas ou mesmo criadas pela monarquia, o segmento dos “bacharéis” passou de instrumento de sustentação para elemento de desgaste do regime imperial - sendo capaz de sobreviver à própria monarquia. (VAINFAS, 2002, p. 69).

No governo de Artur Bernardes (1922-1926) ocorreu a reforma do ensino secundário e superior cuja tônica foi a contenção política. Assim, as primeiras transformações do ensino superior no Brasil República trouxe a acessibilidade aos cursos superiores, considerando a transformação na condição de admissão e, ainda, a multiplicação da faculdade no Brasil (CUNHA, L. A., 2007, p. 150).

Na medida em que a classe média ascendida através da educação superior, a classe popular, presente no cotidiano das cidades, aprendia o mesmo percurso. Explica-se: todos queriam acesso ao curso superior na esperança de se tornarem membros da elite. Esse foi o embrião da ideia das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior pelos grupos desfavorecidos. Uma vez que a educação continuou representando a ilusão de ascensão social, contribuindo assim para o ideário da *Escola Nova*¹⁰.

Cresceu o acesso ao Ensino Superior durante as primeiras décadas do século XX, até que o número de empregos disponíveis para a classe média em ascendência começou a ser menor do que os diplomados, iniciando um período de recesso na abertura de cursos superiores. É claro que a classe burguesa no comando do Estado continuou a fazer da formação no ensino superior distinção

¹⁰ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que iniciou na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX . O escolanovismo se desenvolveu no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa do ponto de vista intelectual brasileiro. Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. Amélia Hamze. Escola nova e o movimento de renovação do ensino em: HAMZE, Amélia. Escola nova e o movimento de renovação do ensino. Brasil Escola, [Goiânia], [17 mar. 2005]. Gestão Educacional. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>.

social em nome da manutenção dos privilégios do poder. Importa enfatizar que a difusão dessa crença não nasceu na primeira República, apenas se afirmou e difundiu, no período, já que historicamente é herdeiro do bacharelismo.

1.6 O Ensino Superior no Brasil República (1930 a 1945)

Em 1930, segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996), o Brasil passou por um período de reordenamento político e social conhecido como Revolução de 1930. Descontentes com a República Oligárquica que tinha mantido as antigas oligarquias no poder, sobretudo os cafeicultores paulistas, então abatidos com a crise de 1929. Os estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba e Rio de Janeiro formavam a Aliança Liberal que, vitoriosa politicamente, conseguiu implementar o governo de Getúlio Vargas. Convém enfatizar que Vargas não ganhou as eleições, já que não pode competir com a máquina eleitoral paulista, que agiu em prol da candidatura de Júlio Prestes. Insatisfeitos com os resultados das eleições, fraudulentas ou não, os membros da oposição efetivaram o processo revolucionário de modo a assumir Getúlio Vargas.

Com a Revolução de 1930, segundo Luiz Cunha (2007), o fechamento do Congresso Nacional, a anulação da Constituição de 1891, um novo cenário político se instalou no país, dando início a primeira Era Vargas, na qual se estabelecem novas diretrizes para a educação no Brasil.

No período de 1930 a 1937, denominada a “primeira Era Vargas”, o projeto liberal do desenvolvimento econômico, segundo Luiz Cunha (2007), culmina em discussões acerca da formação elitista universitária e, conseqüentemente, a divisão das políticas pelos estados. Sendo criadas, nesta época, as Universidades Federais em Minas Gerais e as Universidades Estaduais no Estado de São Paulo.

Em 1937 tem início o Estado novo, marcado, em termo de educação, pela Reforma Capanema¹¹. O ministro do Estado Novo, Gustavo Capanema, empreendeu várias reformas em nome do patriotismo e nacionalismo dos cidadãos brasileiros e da criação de cursos técnicos que tiraria da classe trabalhadora a necessidade de

¹¹ Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ingresso em cursos superiores já objetivava propiciar a entrada no mercado de trabalho (ARANHA, 1996).

Em detrimento do ensino superior, a reforma Capanema valorizou o ensino secundário que, segundo deveria:

a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a formação de lideranças. Na verdade, com exceção do item b, constituído de um objetivo novo e bem característico no momento histórico em que vivíamos, a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. (Otaíza Romanelli *apud* ARANHA, 1996, p. 202).

Da citação depreende-se que do ensino secundário a elite partiria para a formação superior. Os não privilegiados, ao invés do curso científico, já poderiam partir para os cursos técnicos ou profissionalizantes.

As escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferem os “cursos de formação”, desprezando os profissionalizantes. Acrescente-se o fato de continuar existindo os exames e provas, que tornam o ensino cada vez mais seletivo, e, portanto, antidemocrático. (ARANHA, 1996, p. 202).

Os efeitos da segunda guerra mundial (1939-1945) e as ideias liberais oriundas dos Estados Unidos, a abertura econômica para instalação de multinacionais no Brasil, em busca de mão de obra barata e exploração agrícola nos países denominados terceiro mundo¹², aumentam as oportunidades de acesso aos estudos.

Para os populares, muito em virtude das necessidades da expansão industrial do período, a solução foi o ensino profissional, ora mantido pelo Estado, ora pelas associações das próprias empresas.

Em 1942 é criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização, além de possibilitar a reciclagem do profissional. Pelo mesmo procedimento, em

¹² Terceiro mundo: com a polarização dos Estados capitalistas, adiantados e os do bloco socialistas, o conjunto dos países subdesenvolvidos recebe a designação de terceiro mundo. Após o desmantelamento do socialismo real, há uma tendência em considerar as desigualdades entre os ricos do Norte e os pobres do Sul, ou seja, entre os países centrais e os periféricos (ARANHA, 1996, p. 161)

1946 é criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). (ARANHA, 1996, p. 202).

Desta forma, com a criação dos cursos profissionalizantes, a população em geral encontrou um substituto para a antiga crença de que o ensino superior era necessário para a ascensão social. Explica-se que durante o Estado Novo a propaganda oficial do governo foi capaz de convencer a classe menos favorecida de que os cursos profissionalizantes seriam suficientes para a ascensão social dos mais pobres.

Nota-se o evidente caráter de disseminação social do sistema nacional do Estado Novo que, aliás, reforçou a estrutura dos privilégios de uma elite que já vinha de outros momentos históricos.

1.7 O Ensino Superior no Brasil República (1946 a 1964): A democratização do ensino o projeto do Ensino Superior no Brasil

Das duas Guerras Mundiais nas décadas de 1920 e 1930, surgem os ideais do totalitarismo¹³ e a ideia dos cursos técnicos em detrimento dos cursos superiores, como relatado no item anterior, direcionando para uma divisão do trabalho no ideário separatista entre a população elitista para o ensino superior e a população em geral para o trabalho técnico.

A tendência tecnicista do trabalho, baseado no *Taylorismo* que consiste em práticas administrativas de planejamento, organização, controle e burocratização, segundo Aranha (1996), chega até escolas que também estavam sujeitas ao mesmo modelo burocrático de administração escolar. Assim, a escola passa a se preocupar com as questões burocráticas em detrimento às questões pedagógicas. Sendo criado o “Sistema de Ensino” que segundo Saviani (2008, p. 13), não obteve êxito no Brasil.

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais e políticas como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino

¹³ Prevalhecimento da exaltação do Estado, que tudo aglutina, sob as ordens do Partido Único rigidamente organizado e burocratizado e que não tolera confronto. Desta forma o Estado interfere na totalidade da atividade humana, ou seja, na vida familiar, econômica, intelectual, religiosa, de lazer, nada restando de propriamente privado e autônomo (ARANHA, 1996, p. 181).

fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato se projetam ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

A nova forma de administração escolar institui barreiras para o acesso ao Ensino Superior, contribuindo para a continuidade da separação do ensino e do acesso da população em geral:

No plano vertical, na passagem do primário para o primeiro ciclo de nível médio, quando o exame de admissão surgia como um obstáculo real no acesso ao ensino secundário, e outra no plano horizontal, caracterizada pela separação entre os diferentes ramos do ensino de nível médio. Mantinha-se, pois, o que já havia sido designado por Anísio Teixeira como o “padrão dualista” de ensino brasileiro. A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois “sistemas paralelos” de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuando depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (BEISEGEL, 1986, p. 393)

Com o fortalecimento do capitalismo, oriundo do ideal democrático e libertador das forças do imperialismo, a abertura do comércio internacional que consistiu na estratégia de instalação de indústrias em países não desenvolvidos com o objetivo de exploração de mão de obra barata, agrava o problema das economias cujas bases era a agricultura. No Brasil, segundo Aranha (1996), os Estados Unidos interferem diretamente no golpe de 1964, sendo que no campo educacional dirigem as reformas por meio de acordos promovidos entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento educacional (MEC-Usaid) que tinha como objetivo formatar o ensino brasileiro aos moldes do ensino americano.

Em 1945 foi criada a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) que teve como objetivo discutir as questões educacionais em nível mundial. Esta discussão tinha três pilares fundamentais:

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países-membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como

foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2018]).

No entanto, mesmo o modelo inspirado nos EUA, com o êxodo rural, o crescimento das cidades, não consegue eliminar a diversidade das classes sociais. A população urbana brasileira possui diferentes posicionamentos em relação à ideologia liberal, iniciando os movimentos contrários.

Na década de 1950 surgiram os movimentos da contracultura do ideário capitalista que estava sendo desvelado naquele momento: “Na década de 50, os *beatniks* (da *beat generation* norte-americana), e nos anos 60 os *hippies* opõem-se – cada tendência a seu modo – aos valores da sociedade industrial e de consumo. No final da década de 70 aparecem os *punks*.” (ARANHA, 1996, p. 162).

Estes ideais de mudança instigaram as demandas de vários grupos quanto a necessidade da criação de escolas públicas, leigas, gratuitas e obrigatórias por consequência da expansão da indústria e explosão demográfica (ARANHA, 2016).

A ampliação para os três graus de ensino (elementar, secundário e superior), que segundo Beisegel (1986, p. 395), não há estudos pontuais acerca desta expansão, no entanto:

Já se evidenciam as consequências do desenvolvimento da moderna sociedade capitalista nas condições morais e materiais da existência do homem na região, o aumento da importância relativa das populações urbanas, a multiplicação de novas profissões, nos empreendimentos públicos e particulares que surgem na indústria, nos serviços e no comércio e abertura do grande aumento de ocupações mais prestigiadas socialmente do que os trabalhos manuais urbanos e agrícolas, ou, em outras palavras, a profunda transformação observada nos modos de vida e na estrutura ocupacional estariam provocando a generalização de novos padrões reguladores do êxito social e profissional.

Desta forma, o ensino secundário foi o caminho natural para a ascensão social da população em geral. Sendo, no período de 1940 a 1962, o ensino secundário o ideário para a ascensão, diminuindo, assim, a necessidade do ensino superior.

Com o fim da “Primeira Era Vargas” (1930-1945) e a deposição da ditadura, segundo Beisegel (1986), abriram as manifestações de reivindicações das minorias, antes reprimidas, sobretudo no que tange às aspirações populares de melhoria de vida através da educação.

Assim, a bancada política, tinha em seu discurso populista¹⁴, a criação de mais escolas secundárias e considerando que o desenvolvimento social estava em franca expansão, os números de escolas aumentaram, em contrapartida do acesso ao ensino público nos Estados menos desenvolvidos e áreas rurais.

Em 1961 foi publicada a Lei de Diretrizes e bases de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro) (BRASIL, 1961) que marca a reforma escolar no Brasil, que consistiu na unificação do núcleo comum em todas as escolas públicas do país.

Segundo Saviani (1987) o projeto de Lei esteve em tramitação desde 29 de outubro de 1948. Após ser analisado por várias comissões, a bancada política, considerando a manifestação do deputado Gustavo Capanema, que via o projeto como uma “expressão antigetulista”, arquivou o projeto. Em 1951, a Câmara dos deputados solicita o desarquivamento do projeto, porém já com várias alterações e emendas feitas pelo deputado Carlos de Lacerda sendo alvo de interesses partidários.

De acordo com o que relata Demerval Saviani (1987, p. 52-56), na obra “Política e Educação no Brasil”, no final do ano de 1956, a Igreja Católica, detentora da iniciativa privada, tinha como objetivo “[...] fazer valer hegemonicamente os seus interesses” no futuro texto da LDB, defenderam o novo texto criticando veementemente as orientações filosóficas do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), dirigido por Anísio Teixeira, acusando-o de ligações com o socialismo e comunismo, desencadeando assim, a polarização entre as escolas públicas e privadas.

Nesta informação, cabe demonstrar que o projeto educacional no Brasil passa a ter expressão política como ponto de decisão e organização do ensino no país, considerando os discursos populistas da bancada política.

O Governo Kubitschek – João Goulart (1956-1960) com seu *slogan* “50 anos em 5” e o programa do desenvolvimentismo no Brasil, colabora para a participação da massa popular na vida política. Iniciado no Governo de Getúlio Vargas, a participação popular e a adoção de políticas de interesses de todo o povo, reforçou o

¹⁴ Para ser eleito e governar, o líder populista estabelece um vínculo emocional com o "povo". Indicando um sistema de políticas e/ou métodos para o aliciamento das classes sociais de menor poder aquisitivo, além da classe média urbana, como forma de angariar votos e prestígio (legitimidade para si) através da simpatia daquelas. Esse pode ser considerado o mecanismo mais representativo desse modo de governar.

surgimento das minorias, provocando o desconforto da classe dominante que se sentia ameaçada no tocante à perda de seus benefícios.

Na obra “A Universidade Crítica”, Luiz Antônio da Cunha (2007), relata que através dos sindicatos de trabalhadores, os movimentos com reivindicações, não só trabalhistas, mas também com aspirações de melhorias urbanísticas, de industrialização e melhorias no ensino culminou na reforma universitária que ocorreu em 1964. Associado ao populismo nasce também o movimento nacionalista, que tinha como base as aspirações de grupos “políticos, teocráticos e militares em busca de uma estratégia estatal capaz de fazer frente aos problemas do desenvolvimento”.

O governo João Goulart, 1961 a 1964, em seu discurso de posse teve a promessa da “união da democracia e reformas”. No âmbito educacional sua reforma tratou sobre a valorização do magistério e do ensino público em todos os níveis, o combate o analfabetismo com a multiplicação nacional através do Método Paulo Freire¹⁵. O governo também se propunha a realizar a reforma universitária, com abolição da cátedra vitalícia, além de aumentos do salário-mínimo e criação de escolas públicas.

1.8 O Ensino Superior no Brasil República (1964 a 1985): O cenário econômico, a reforma universitária e as minorias

Nesse período a implantação do pensamento “[...] neoliberal, que consistiu em retirar do Estado as funções assistencialistas assumidas na década de 30.” (ARANHA, 1996, p. 161), e a parceria do Brasil com os Estados Unidos influenciaram diretamente no Golpe Militar de 1964.

As promessas do governo de João Goulart acerca das reformas de base e a participação das massas populares fez com que os movimentos sociais e suas demandas aumentassem. Assim, o objetivo de conter a participação popular e reprimir os grupos emergentes que propunham o atendimento de demandas foi um dos núcleos do Golpe Militar de 1964.

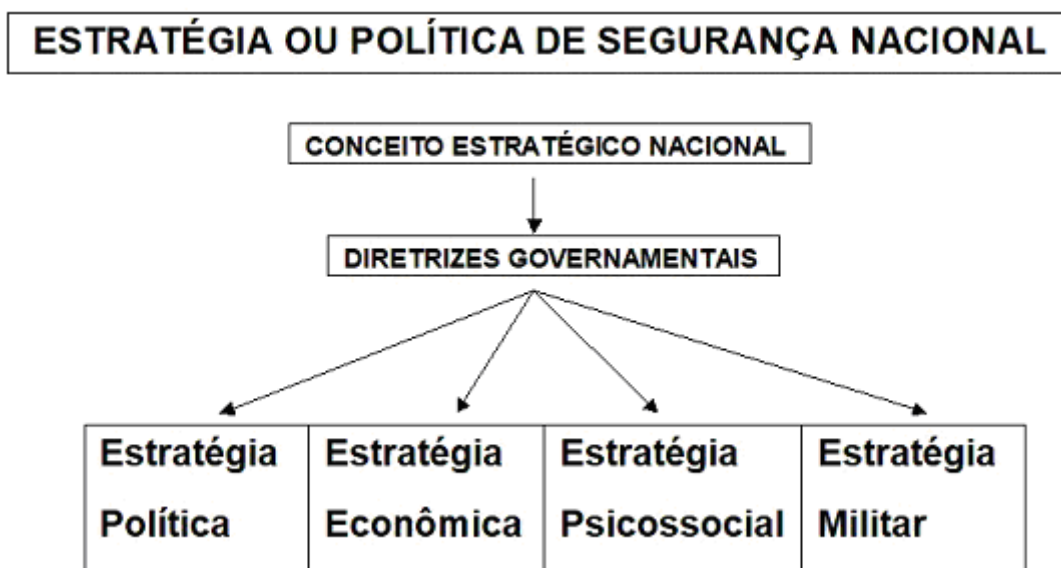
¹⁵ Método Paulo Freire: O sistema de educação proposto por Freire, distinguia-se dos existentes até então pelas seguintes características: incluía uma técnica de alfabetização que possibilitava o domínio da leitura e da escrita no prazo de 40 horas e permitia que os conteúdos culturais inerentes ao processo de alfabetização fossem voltados para o exame crítico de problemas sociais, políticos, econômicos vividos pelos alfabetizandos, como afirma Manfredi (1981, p. 14).

De acordo com Nilton Borges (2003) os militares sempre tiveram participação ativa na política do Brasil e tiveram sua intervenção em 1889, na proclamação da República, em 1930 com a derrubada da República Oligárquica e instauração da ditadura do Estado Novo, em 1945 a deposição de Getúlio Vargas, garantiram a posse de Juscelino Kubitschek em 1955 sendo responsáveis pelo processo do regime democrático do período entre 1945 e 1964.

A doutrina de segurança nacional, que movimentou o poder militar estava baseada na ideologia Americana de soberania Nacional e de que “tudo se resolve com guerras”, no intuito de se estabelecer a ordem nacional, com vistas a eliminação de ideias contrárias à soberania nacional e dotada de um poder que lhe permite a intervenção, a qualquer tempo, utilizando-se para isso o sistema de espionagem, que ficou conhecido como Sistema Nacional de Informação (SNI).

Ao regime fundado sob a égide da Doutrina de Segurança nacional se atribui uma vocação revolucionária destinada a modificar o *status quo*, A nova autoridade se considera autototada, tendo em vista sua condição *revolucionária*, dona de um poder suficiente para eliminar os fatores adversos que perturbem a ordem, e para adotar medidas visando a assegurar e consolidar o movimento *revolucionário* e impor seus objetivos. (BORGES, 2003, p. 27).

Figura 1 – Esquema da Doutrina de Segurança Nacional



Fonte: GOLBERI do Couto e Silva, Conjuntura Política Nacional. O Poder executivo & Geopolítica do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 26 *apud* ALVES, Márcia Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1964-1984), p. 42.

No período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), o projeto de educação ficou conhecido como “educação para todos”. A ideia consistiu em continuar ampliando o acesso ao ensino secundário, fortalecendo o incentivo aos cursos profissionalizantes, como forma de diminuir a demanda no ensino superior. Já o acesso ao ensino médio, que dava acesso ao Ensino Superior, considerando um ensino focado no processo de vestibular, não era prioridade de oferta aos jovens da classe trabalhadora. A educação e o acesso ao ensino secundário e, sobretudo, ao ensino superior, sempre esteve atrelado aos interesses do capital.

A concepção central da “educação para todos” consistia numa educação progressiva e popularizada para a classe média baixa e na manutenção dos privilégios da elite.

Segundo Tatyana de Amaral Maia (2014, p. 54-55) a participação de militares no Ministério de Educação teve grande influência no ideário político que se instalava no Brasil com a Ditadura militar. Este ideário de amplo civismo, “[...] já existente no pensamento político brasileiro desde os primórdios da República” reflete no projeto para a educação elaborado por estes intelectuais.

Destacamos duas iniciativas promovidas pelos intelectuais atuantes no Conselho (Federal de Cultura) e destinadas à difusão do ideário cívico: a criação do “Curso de atualização sobre os problemas brasileiros” e a publicação de duas obras destinadas aos jovens em fase escolar.

O papel do ensino, em todos os níveis, a construção de uma consciência cívica associada ao valor da tradição apareceu nos documentos oficiais da Comissão Nacional de Moral e Civismo, do Conselho Federal de Educação (CFE), do Conselho Federal de Cultura e, claro, nos discursos dos ministros da Educação e Cultura. (MAIA, 2014, p. 55).

Assim sendo, segundo Márcia Pereira da Silva (2020) o governo militar utilizou os bancos da escola e as salas de aulas para repassar a ideologia governamental. Para fazê-lo eles criaram disciplinas em todos os níveis de ensino, com o intuito de ensinar valores importantes às academias militares: ordem, disciplina, respeito aos superiores, importância da hierarquia etc. Tais disciplinas foram: para o ensino primário, Educação Moral e Cívica (EMC); para o secundário, Organização Social e Política do Brasil (OSPB); e, para o ensino superior, Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB).

Para os autores dos livros didáticos, o objetivo não era somente a formação, mas, sobretudo o repasse de valores cívicos para manter a ordem:

O autor considerava que havia uma hierarquia entre os valores sociais, cujos mais fundamentais são os valores superiores absolutos, quais sejam, os valores éticos e os valores cívicos. No ensaio, o conselheiro não detalhou quais eram os aspectos que constituíam os valores éticos, centrando-se apenas na análise dos valores cívicos. O civismo seria o responsável pela autodefesa da nação diante do “processo de mudança inevitável, que sempre corresponde a um risco histórico não calculado”. Esses “valores superiores absolutos” estavam alicerçados nos elementos nacionais formados pelos “produtos culturais da nação.” A associação nação—cultura foi construída através da leitura estruturalista da cultura que a definia, na longa duração, como o conjunto de costumes, normas, tradições, crenças, território e língua, formando “ [...] o complexo cultural, [que] engendra e configura o caráter nacional”. As práticas cívicas, realizadas pelos cidadãos conscientes de seus deveres na manutenção da nação, estariam apoiadas nas estruturas culturais. O civismo, por ser um valor superior absoluto, constrói um aparato simbólico igualmente absoluto como os hinos, os heróis, as datas singulares, os mitos de origem. (MAIA, 2014, p. 60).

Para ministrar as disciplinas de inspiração militar, os professores eram cuidadosamente selecionados e seguiam os livros oficiais, resultando no ensino voltado para o patriotismo e defesa do governo instituído. Como não podiam escolher professores para todas as disciplinas, foi comum a perseguição de profissionais dos variados níveis de ensino. Sobre o assunto, lembra Luiz Antônio Cunha que, mais do que um planejamento para a educação, o que os militares tinham mesmo era um projeto de repressão.

Pelo menos para o ensino superior, dispunham de um projeto elaborado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o “intelectual orgânico coletivo”. [...] Reitores foram demitidos, professores foram afastados, bibliotecas foram expurgadas, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Conselho Federal de Educação, com seus pareceres e resoluções, mais o Plano Nacional de Educação, foram mantidos, vindo este último a ser alvo de modificações. O CFE permaneceu com maioria de seus conselheiros em atividade, até mesmo Anísio Teixeira, ainda que destituído do cargo de reitor da Universidade de Brasília nos primeiros de abril, pela ação “revolucionária”. (CUNHA, L. A. , 2007, p. 22-23).

A reforma universitária no Brasil já vinha sendo planejada desde os anos de 1940 com influência americana, como destacamos, contudo, com as deliberações pós-golpe de 1964, a reforma foi colocada em prática.

O que nos relata Marilena Chauí (2001, p. 48-51) é que esta reforma ocorreu para atender a demanda a classe média brasileira que apoiou o golpe de 64, sendo os principais pontos da reforma: a Departamentalização, cujo discurso era democratizar a Universidade, contudo na realidade consistiu em reunir as disciplinas afins em um mesmo departamento, obrigando o docente a ministrar disciplinas para

o máximo de alunos possíveis, com o objetivo de economizar desde giz até carteiras; Matrícula por disciplina ou por créditos que teve por objetivo separar as disciplinas obrigatórias das disciplinas optativas, fazendo com que os estudantes pudessem cursar disciplinas optativas em outros cursos, economizando a contratação docente e oferta de outras disciplinas “visando aumentar a produtividade docente”. A criação do currículo básico para que se pudessem aproveitar os docentes de cursos menos concorridos para ministrar aulas em cursos com alta demanda de alunos. A Institucionalização da pós-graduação, com a finalidade de formar universitários pesquisadores de alto nível para atendimento de mão de obra para as estatais e formação de professores universitários:

Sua finalidade real [...] a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que permite, no interior da Universidade, comandar a carreira e, portanto, a estrutura de poder e de salários, enquanto, fora da Universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradedado – um peão universitário. (CHAUÍ, 2001, p. 50).

A extensão articulada com ensino e a pesquisa, segundo Saviani foi uma forma de expandir o conhecimento à sociedade, no sentido de devolver o conhecimento:

Significaria a articulação da Universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz, em termos de novos conhecimentos, e aquilo que ela difunde, através do ensino, não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão. (SAVIANI, 1987, p. 48).

Com a reforma universitária, houve um grande aumento nas matrículas do ensino superior, o que explica Marilena Chauí (2001, p. 49-51) que denominou como “massificação” do ensino superior. Além disso, ainda houve um rebaixamento da proporção entre alunos e docentes e o rebaixamento do nível dos cursos superiores e de nível médio. E isto implica na questão de que para a “massa” qualquer saber é suficiente.

Desta forma, a ditadura retirou o poder das minorias, direcionando o estudo aos cursos técnicos, atendeu à classe média com ampliação de cursos e acesso ao Ensino Superior e a institucionalização da pós-graduação, fazendo com o que a ascensão por meio do ensino superior fosse superada pela massa.

Assim, a chamada Reforma Universitária de 1968 substituiu o sistema de cátedras pelos departamentos de ensino, criou os institutos isolados e centros universitários. Contribuindo para a mudança do paradigma do ensino superior no Brasil, modelo este, que temos até o presente momento.

Com a situação econômica do país em descontrole, o alto índice da inflação, a dívida externa brasileira alta, o governo militar começa a minar suas forças e iniciar o processo, que os historiadores chamam de “distensão”. O presidente eleito Ernesto Geisel (1974-1979), inicia um processo de abertura política, abrandando os efeitos do governo ditatorial. Esta ação é continuada no governo de João Batista Figueiredo (1979-1985).

Durante o governo de Figueiredo, iniciou-se a pressão das massas para o retorno das eleições diretas, movimento este conhecido como “Diretas Já”¹⁶. As eleições diretas só foram possíveis com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual é o marco da abertura política e redemocratização no Brasil (BRASIL, 1988).

Neste período, segundo Gomes, Silva e Oliveira (2019) o gasto com a educação no Brasil era de 3% do Produto Interno Bruto (PIB), e as desigualdades de acesso ao ensino fundamental permaneciam elevadas. As políticas em relação ao ensino superior ainda eram parcas, considerando a ideologia de elitizar o ensino superior e cercear o acesso, privilegiando as classes mais abastadas:

O resultado desse conjunto de lutas em prol da educação pública, da Universidade, da democracia e dos interesses mais gerais das classes trabalhadoras, fez com que, ao final dos anos 1980, estivessem dadas as condições objetivas para que uma outra Universidade (uma outra educação superior) se desenvolvesse. A estagnação relativa que o ensino superior vinha experimentando durante aquela década, com o arrefecimento do setor privado em meio à crise das dívidas e o empobrecimento médio geral da população brasileira, sinalizava para isso. Ademais, este crescimento das lutas no campo educacional teve diversos protagonistas e foi decisivo no momento em que o Estado brasileiro e os setores de classe dominantes, controladores do aparelho estatal, decidiram firmar um novo compromisso com as burguesias internacionais. (MINTO, 2011, p. 228).

Com efeito, a consolidação da abertura política e da democracia fez com que as representações das minorias eclodissem com diferentes demandas. A resposta a

¹⁶ Movimento iniciado no Estado de Pernambuco pelo Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no ano de 1983.

estas demandas, no âmbito da educação, serão as políticas de ações afirmativas que se desenvolverão no período da nova república.

CAPÍTULO 2

O DEBATE EM TORNO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

*“Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem
Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter”*

(Somos quem podemos ser, Engenheiros do Hawaii)

Este capítulo visa refletir sobre as questões das minorias sociais e as lutas travadas com a classe burguesa para o direito de acesso ao Ensino Superior.

Para tanto, tornou-se necessário compreender sobre a concepção de minorias e classes sociais para o entendimento da formação dos Movimentos Sociais no Brasil, antes e após o golpe de 1964 e, por fim, as demandas em torno da inclusão social no Ensino Superior brasileiro.

Na obra “História do pensamento dos movimentos sociais dos séculos 19 e 20”, Hofmann (1984), explica que os movimentos sociais tornam-se objeto de discussões a partir da teoria do valor trabalho de Marx. Essa teoria considera que o ser humano participa do processo de trabalho como trabalhador, que vende sua força de trabalho para o dono do capital (meios de produção) e produz mercadorias através da atividade de trabalho. Essa mercadoria produzida por meio do trabalho do ser humano, na sociedade capitalista, cria um valor (valor de troca) que consiste na relação dos trabalhos desenvolvidos de forma individual, considerados iguais e gerais, uns para com os outros, sendo a expressão objetiva de uma forma social específica de trabalho. Nesse tipo de produção social, a riqueza produzida pelo conjunto do trabalho coletivo, é apropriada pelos proprietários dos meios de produção, e o trabalhador se restringe ao valor do salário recebido pela venda da sua força de trabalho. Nessas condições, observa-se uma relação desigual entre as classes sociais: a classe trabalhadora e a classe proprietária do capital.

Numa sociedade democrática, a classe trabalhadora, desde os tempos do feudalismo, busca sua emancipação social, política e humana por meio da luta de classes. A desigualdade social se acentuou a partir da Revolução Industrial, quando os trabalhadores das indústrias perceberam a necessidade de organização e mobilização para conseguirem buscar melhores condições de trabalho e de vida. Nesses movimentos, surgem mediações entre os indivíduos, evidenciando

elementos complexos nas relações estabelecidas na sociedade de classes. A educação se define como um elemento ontológico presente na mediação entre o ser humano e a atividade trabalho. Na medida em que o ser humano desenvolve suas práticas sociais ele, também, constrói um processo de aprendizado. Esse aprendizado é fundamental para a realização de novas ações e práticas sociais além de novos aprendizados.

Segundo Owen (*apud* HOFMANN, 1984, p.39) “[...] o futuro do homem depende das circunstâncias em que vive. Portanto, é necessário criar condições, nas quais, os homens *podem ser bons* e nas quais, com a ausência do mal, também é eliminada a sua origem”, ou seja, a educação é um caminho de igualdade na sociedade em si.

Éder Sader (1988, p. 27), na obra “Quando novos personagens entraram em cena”, faz uma análise dos movimentos populares de São Paulo, nas décadas de 1970 – 1980, e relata sobre como os movimentos sociais produzem um novo “sujeito coletivo”. A expressão “novo sujeito” define o sujeito que desenvolve ações partindo da prática política e social e que, em um dado momento histórico, “[...] passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas.”

Assim, a construção de um novo sujeito social em defesa à autonomia dos movimentos sociais em contrapartida à política institucionalizada, cria um espaço para o exercício da política e a prática relacionada aos interesses desses sujeitos.

Os movimentos sociais surgem considerando a reivindicação e ampliação das condições de vida. Estas reivindicações, tratadas como lutas têm como objetivo principal resolver questões imediatas de uma comunidade ou grupo de pessoas, o que faz com que estas reivindicações sejam estabelecidas conforme a visão de mundo que possuem e o que se torna uma relação entre Direitos Sociais versus Capitalismo, Direitos Sociais versus Estado, uma vez que destes últimos, dependem os seus direitos.

Assim, segundo Sader (1988), é a partir da percepção do modo de vida burguês e seu espaço privilegiado que se desenvolve a politização destes novos sujeitos que dão sentido e significado sobre sua realidade.

O estudo dos movimentos sociais por Sader (1988), no período da ditadura, demonstra que a dominação do Estado subestimou a capacidade de resistência dos trabalhadores. E que, nos anos de 1970, os movimentos sociais já possuíam sua

trajetória histórica, e seus modelos de organização ficavam bem distantes de parâmetros tradicionais, ou seja, um modelo sem ligações diretas a sindicatos e partidos políticos, portanto não eram institucionalizados. Contudo, o autor destaca que, por falta de uma representatividade política, os movimentos sociais iniciaram o processo de alianças com partidos políticos com o objetivo de atender a reivindicação por seus direitos.

O autor ainda questiona sobre a atuação dos movimentos sociais: querem reformas ou transformação? Considerando que os movimentos sociais nascem da reivindicação de direitos sociais e dentro de um contexto histórico de conflitos, estes devem ser vistos como uma forma de resistência em relação às condições de trabalho.

Segundo Gadotti (1991, p.75), “Os conflitos de interesses entre as classes conduzem inevitavelmente à luta entre exploradores e explorados”, assim compreendem-se os movimentos sociais como a luta de classes por seus direitos.

Para Paoli e Telles (2000) existe uma ambiguidade nas lutas. Por um lado “o histórico de uma sociedade burguesa, autoritária e excludente e hierárquica” em que a ideia de que a conquista “do direito de ter direitos” criou um espaço para reivindicações diversas. Por outro lado, a palavra “trabalhador” já soa de forma positiva e rompe o sentido de inferioridade atrelado às lutas por melhores condições de trabalho. Porém estas “ambiguidades e ambivalências” demonstram o quanto é “penoso” a construção de uma sociedade democrática.

Mostram que as conquistas se fazem com dificuldades sob o pano de fundo de uma gramática social (e política) regida por regras muito excludentes que repõem velhas hierarquias, criam outras tantas e excluem do jogo as maiorias. Mas é precisamente por referência a essas ambivalências e dificuldades que se pode situar a importância dos movimentos sociais (PAOLI; TELLES, 2000, p. 105).

Neste sentido os movimentos sociais demonstram a força propulsora da organização de indivíduos que lutam por seus direitos em diferentes frentes contra a ação política da classe burguesa, tendo seus direitos conseguidos, a duras penas, por meios das lutas, para atendimento de suas demandas.

No tópico a seguir, veremos como estes movimentos sociais se organizaram, como se relacionavam com o Estado e suas demandas para acesso ao Ensino Superior.

2.1 Os movimentos sociais e as discussões sobre o acesso ao Ensino Superior

Na primeira fase do governo de Getúlio Vargas (1930-1937) e seu governo populista, as minorias estiveram bem próximas no tocante ao diálogo e atendimento de suas demandas. Uma delas, senão a mais importante, foi a criação do Sindicato dos trabalhadores, os quais mantinham sob seu controle.

Nos governos Kubitschek e João Goulart este diálogo foi ampliado, ao ponto das massas possuírem maior participação nos governos. Desta forma, para que pudessem atrair seus votos, algumas das demandas das minorias foram colocadas em pauta, sobretudo no que se refere às políticas públicas no âmbito da educação, uma vez que o atendimento da classe trabalhadora tinha o poder de elegibilidade.

Nestes dois últimos governos, as demandas sobre educação e atendimento às minorias eram utilizadas como discurso político (populismo) para garantir a elegibilidade junto ao Congresso Nacional que foi tratado no tópico anterior.

Não obstante, João Roberto Martins Filho (1987, p. 59) relata que o populismo se expande quando João Goulart apoiou a mobilização populista do campo, potencializando a força das massas, o que levou a reação da classe burguesa na retirada do apoio ao seu governo. Afirma ainda que “o apelo para a intervenção das Forças Armadas não teve outro alvo senão à súbita ascensão das classes populares”.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), pela força política exercida à época, mobilizou e reuniu grupos de movimentos sociais e populares. Sendo criados os Movimentos Anticomunistas (MAC), Frente da Juventude Democrática (FJD) e o Movimento Estudantil Democrático (MED), financiados com recursos do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) mantidas pelo governo (MARTINS FILHO, 1987).

Desta união, embora havendo divergências em relação às pautas sobre o direcionamento das lutas políticas, segundo Martins Filho (1987), nasceram os partidos de esquerda no Brasil, que precisavam de nomenclaturas partidárias, considerando a institucionalização o único caminho de ascensão ao poder e materialização das reivindicações no âmbito da arena política.

A classe média e a classe burguesa comercial se uniram enquanto oposição, o que contribuiu para a repressão e frustração dos Movimentos Sociais.

A participação maciça de setores da classe média na criação de um clima político favorável à intervenção militar: a 23 de março de 1964, 500 mil pessoas se manifestam em São Paulo, contra o governo federal; a 2 de abril de 1964, um milhão de pessoas comemoram publicamente, no Rio de Janeiro, o golpe de Estado do 1º de abril” (SAES *apud* MARTINS FILHO, 1987, p. 66).

Os movimentos, cujo nascedouro se estabelece no período de 1963-1964, após o Ato Institucional nº 5, de 09 de abril de 1964, o acesso crescente dessa massa que, representava uma terceira força de representatividade política, foi contida com o golpe militar e com o apoio da classe burguesa e média:

Por sua vez, o comportamento da baixa classe média apresentou um delineamento mais complexo e diversificado. Basicamente orientados pelo “culto ao Estado” que possibilitou a eficácia de tantas das práticas populistas, vários de seus setores (tendo a frente o sindicalismo bancário) engrossariam as hostes do nacional-reformismo; outros movidos pelo temor à proletização e aterrorizados pela ameaça comunista, cerrariam fileiras nas “Marchas da Família, com Deus Pela Liberdade”, um dos recursos de propagandas mais eficientes para a preparação e consolidação do golpe militar. (BRASIL, 1964).

O Ato Institucional nº 02, de 27 de outubro de 1965, proibiu as eleições diretas, determinando que o presidente e vice-presidente fossem eleitos de forma indireta, com a maioria dos votos do Congresso Nacional e com voto nominal e público. Este fato marca o estabelecimento da ditadura no país (BRASIL, 1965).

Com essas limitações impostas pela Ditadura militar, a força das massas ficou reprimida, eclodindo após a abertura política.

De acordo com Aranha (1996), em meados dos anos 1960, iniciam diversos movimentos da juventude pelo mundo que questionavam os modelos, estruturas e costumes. Este movimento conhecido como *Contracultura*, nasceu nos Estados Unidos da América tendo como principais debates questões como a luta pelo desarmamento nuclear, o fim da estrutura tecnocrática além da liberdade de expressão.

Segundo Aranha (1996, p. 164) em 1968, os movimentos anarquistas europeus que tinham como objetivo questionar o método de ensino arcaico das Universidades europeias, uma vez que a formação não servia para ingresso no mercado de trabalho, estimularam as reformas internas para uma educação

autônoma, de autogestão e dialógica. Este movimento questionava a estrutura escolar tomando uma proporção mundial, chegando ao Brasil.

Assim, com a abertura política, emergiram vários grupos e movimentos sociais que, no período da ditadura militar tiveram sua voz calada, entre estes movimentos, destaca-se o Movimento Negro, o Movimento GAY, Movimento de Mulheres e Movimento Feminista.

No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o primeiro presidente eleito após a Constituição Federal de 1988, representante do neo-liberalismo no Brasil, trouxe em seu discurso a questão da hegemonia, apoiando-se na “[...] necessidade de culpabilizar o Estado e tudo o que representa o único, numa operação ideológica da acumulação do capital” (MINTO, 2011, p. 231), instrumentalizando o seu discurso numa “[...] numa cidadania abstrata, numa democracia abstrata, numa educação abstrata.” E sobre a educação Minto (2011, p. 231), relata:

A educação superior não passaria incólume a esse processo. E foi em meados dos anos 1990 que as principais consequências da contra reforma burguesa se fizeram abater sobre o setor, exigindo novos marcos regulatórios. Estes marcos foram construídos basicamente em duas frentes: uma, mais específica ao campo educacional, que se conformou no longo e contraditório processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº 9.394/1996); a outra, nos termos mais amplos, costurados politicamente pelo alto, da reforma do Estado.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a ideia central da “educação para todos” consistia numa educação progressiva e popularizada para a classe média baixa, priorizando o ensino fundamental. Considerando que o governante é um intelectual, sociólogo, formado na Universidade de São Paulo (USP), a intenção não era incluir as minorias no espaço universitário e sim levar o ensino superior a todas as pessoas.

Iniciou-se a implementação do Ensino à Distância (EAD) no Brasil, sendo criados os Centros Universitários, Faculdades Integradas, Institutos e Escolas superiores, mantendo um modelo de educação superior pretendido pelos setores conservadores da sociedade. “A fusão do setor público com o setor privado estava atrelado ao crescimento econômico e aos ganhos sociais.” (BENATTI, 2016, p. 147).

Considerando que sempre houve uma dificuldade de acesso da população menos favorecida à Universidade, a educação no Brasil passou por vários contextos

sociais e políticos que consistiram em driblar a dificuldade de acesso a outros níveis de educação como o ensino fundamental e médio.

Percebe-se que, as discussões mundiais acerca da educação, realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em duas Conferências Mundiais sobre a Educação Superior, realizadas em 1998 e 2009, teve como fundamento a preocupação quanto aos caminhos da Educação Superior, sobretudo nos países em desenvolvimento, iniciando um novo paradigma de Educação Mundial.

A primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, realizada em 1990 na Tailândia, estimulou a cooperação entre as Instituições de Ensino Superior, acordos de cooperação interinstitucional com o objetivo de estabelecer a internacionalização do ensino superior no mundo. A partir deste evento foi promulgada a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, tendo como base a importância da educação para redução das desigualdades sociais dentro dos países e entre as nações. Visando o compartilhamento de conhecimento, agregando valor ao saber e, conseqüentemente, à mão de obra mais qualificada para o mercado de trabalho. (UNESCO, 1998).

A II Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 – “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social de 2009”, destaca-se o ensino superior como forma de “[...] fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas com preocupação de também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia.” (UNESCO, 2009). Ou seja, a educação superior como parte da globalização de culturas e o foco em ações que permeiam as mudanças que se observam ainda hoje.

Partindo dessas discussões, o Brasil inicia mudanças no ensino superior, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que vigora até os dias atuais. Sendo suas principais contribuições para o ensino superior, conforme relata Luiz Cunha (2007, p. 184-185):

Previsão de gestão democrática do ensino público, através de seus cargos administrativos;
Autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.
O ensino fundamental é obrigatório e gratuito;

A carga mínima anual no ensino básico é de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos;

Previsão de um núcleo básico para os currículos do ensino básico médio, sem, entretanto, deixar de lado as peculiaridades regionais.

Exigência de formação superior para os docentes da educação básica, exceto para as suas quatro primeiras séries, em que se admite a formação em curso normal do ensino médio;

Reparação de especialistas da educação em curso superior de Pedagogia ou pós-graduação;

Percentual mínimo de gastos para a União (18%), Estados e Municípios (25%) de seus respectivos orçamentos para manutenção e investimentos com o ensino público;

Permissão de financiamento para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas;

Criação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a).

A LDB, no seu artigo 3º descreve os princípios éticos que orientam o ensino brasileiro, que possibilitou a implementação de políticas educacionais de inclusão, sobretudo nos itens “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e VI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996).

Especificamente no artigo 43 da LDB, trata da finalidade do Ensino Superior (versão atualizada), trazendo uma nova estrutura:

- Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de

profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Com a formatação da Universidade, o gerenciamento administrativo, a Universidade passa a ter outro papel, além da formação de uma elite pensante, cujo pensamento se deu no início de sua criação, passa a ser uma “[...] instituição social, significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (CHAUÍ, 2001, p. 35), pois agora, além do ensino, é obrigatória a pesquisa e a extensão, fazendo com que a Universidade se torne um mercado.

Segundo Saviani (2005, p. 23) “[...] a partir de 1980, entram em cena as reformas educativas neoliberais, que se encontram em andamento, sob a inspiração do toyotismo”, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento.

Com efeito, Saviani (2005) explica que as práticas educacionais, o sistema de ensino criado na segunda metade do século XX, deixa de ser uma educação voltada ao empirismo, tornando-se uma prática voltada ao mercado de trabalho e a serviço do capital. Com a facilidade de acesso aos cursos superiores, cujo objetivo era atender a lógica capitalista, e desempregar grande parte da mão de obra formada, de nível superior, gerando arrochos salariais e controle do mercado de trabalho,

Desta forma, a visão produtivista da educação, empenhou-se, no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, no Brasil, através da Lei nº 5962 de 1971, quando se buscou transformar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. (SAVIANI 2005, p. 23).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), a proposta da “educação para todos” estava atrelada a uma nova forma de relacionamento do ensino superior. Com a célebre frase do discurso na cerimônia de diplomação presidencial, em 2003, “Ganho meu primeiro diploma, o Diploma de Presidente da República do meu país”, inaugura uma nova ideia de Ensino Superior, em que a diplomação é valorizada pela sociedade. Abrindo novos rumos de acesso à Educação Superior, voltada para outro público, criando os programas de acesso ao Ensino Superior, sem alterar a estrutura da Universidade.

Dentre os programas criados à época podemos citar: Programa Universidade para todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil,

2005), Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que regula a atuação de entidades beneficentes de Assistência Social no ensino superior e o desempenho do Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), que, à época, além de uma forma de conclusão do Ensino Médio, atrelado ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), também facilitou o ingresso nos cursos de graduação das Universidades Federais.

A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um programa instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, elaborado com o objetivo de ampliar o acesso ao Ensino Superior público atrelado à permanência estudantil.

Em 2010, com o objetivo de modernizar o processo seletivo de ingresso às Universidades Federais, foi criado o Sistema de Ingresso ao Ensino Superior (SISU), e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), com o objetivo de financiamento de cursos de graduação em Instituições privadas, e a ampliação vagas.

Estes programas deram abertura a um novo mercado: o mercado educacional. De acordo com Cristina de Carvalho (2013) resultou num processo de mercantilização do ensino, tornando a educação superior um grande negócio lucrativo para as empresas privadas.

Não obstante, a promessa de acesso ao Ensino Superior e a conquista de um diploma de graduação se transformou num grande movimento da sociedade brasileira. Tanto jovens como pessoas maduras, tinham a oportunidade de obter “diploma de ensino superior” e, ainda, a expectativa de bolsas de permanência estudantil. Porém, a Universidade Pública não estava e, ainda não está preparada para os novos desafios que se apresentam, pois a ampliação das vagas, concessão de bolsas, infraestrutura de permanência estudantil (moradia, restaurante universitário), possui um custo financeiro alto. Assim, a ideia da inclusão deveria ter sido atrelada a subsídios para adequação da infraestrutura das Universidades públicas.

A gestão destas políticas de acesso, implementadas sem o devido planejamento, não previu, em seu arcabouço, o contingente de acessos e a defasagem das estruturas físicas, materiais e financeiras das Universidades. Além das dificuldades encontradas pelos próprios estudantes que não tiveram acesso a um ensino básico de qualidade.

O atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) indicou pretensões de um retorno às restrições de acesso. Em seu discurso de posse, utilizou o *slogan*

“Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!”, sinalizando uma atuação bem característica de um governo fascista, racista e machista, utilizando um toque de religiosidade como estratégia de garantir o domínio político e ideológico das populações, o que segue na contramão de um Estado Laico.

Com efeito, no âmbito da educação, houve um retrocesso implementado pelo atual governo no tocante ao discurso político acerca de “expurgar o método Paulo Freire” da educação e retirar das escolas e Universidades o que ele chama de “doutrinação da esquerda”, que foi, segundo ele, o conjunto de ideologias que os governos de esquerda instituíram no ensino no Brasil. Este governo utilizou discursos e justificativas para impedir conteúdos capazes de contribuir na formação de uma massa consciente e crítica, com fins de controle social e político.

Além disso, criou o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos o qual nomeou a única mulher do seu governo, a pastora evangélica Damáris Regina Alves, que, logo nos primeiros anos de seu governo, estabeleceu o retorno do hasteamento à bandeira e a entoação do Hino Nacional, em todas as escolas públicas brasileiras, acenando para um retrocesso ligado às ideologias do regime militar, além de outras polêmicas, que envolveram questões sobre educação sexual nas escolas e a afirmação “menino este azul e menina veste cor-de-rosa”, incitando contra os movimentos LGBTQIA+ do país (SHALDERS; BARIFOUSE, 2019).

Embaixo de muitas polêmicas em seu currículo (G1, 2020), Carlos Alberto Decotelli, foi destituído do cargo, e, Ricardo Velez, cujo mandato foi de janeiro a abril de 2019, iniciou uma discussão sobre uma possível revisão dos livros de História, sobretudo o conteúdo sobre o Golpe de 1964 e a ditadura militar (HARTMANN, 2019). Afirmando que a ditadura militar ocorreu sob um “regime democrático de força”, sendo, por esta fala, exonerado do cargo de ministro da Educação.

Em abril de 2019, assumiu a pasta do Ministério da Educação, o economista Abraham Weintraub, sendo exonerado em julho de 2020, deixando marcas negativas na história do Ensino Superior brasileiro, anunciando corte de verbas para as Instituições de Ensino Federais e congelamentos nas áreas de desenvolvimento de ciência e tecnologia, sob a alegação de que as Instituições de ensino Superior eram causadoras de “balbúrdia”. Contingenciando 30% das verbas destinadas ao ensino superior. Esta decisão resultou em protestos e paralisações em todo país.

Os movimentos Estudantis, Movimento dos trabalhadores e profissionais da educação (PROTESTOS..., 2021) reagiram contra o governo, organizando passeatas públicas e, em outubro de 2019, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) revogou o corte total do orçamento da educação (GRAVIA, 2019).

Antônio Paulo Vogel de Medeiros (G1, 2020) foi nomeado Ministro interino da Educação, e em 16 de julho de 2020, Milton Ribeiro, teólogo, é o atual Ministro da Educação.

O primeiro projeto de Lei apresentado à Câmara Legislativa, tratou da Lei nº 3076 de abril de 2020, que instituiu o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-se) que tem como objetivo tornar a Universidade Pública “autônoma financeiramente”, ou seja, a implementação do empreendedorismo acadêmico, em que as Instituições Públicas podem realizar captação de recursos externos para sua manutenção (BRASIL, 2020)

Este programa consiste em: Eixo 1: Governança, Gestão e Empreendedorismo – que abrange os processos de administração dos recursos e a capacidade de planejar, formular e implementar políticas, visando à melhoria da gestão, à sustentabilidade do desenvolvimento e ao melhor manejo dos recursos. As Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) participantes deverão implementar e manter mecanismos, instâncias e práticas de governança; Eixo 2: Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação – implementação do Novo Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/2016), aumentando a interação com o setor empresarial, no intuito de contribuir com a capacidade inovadora do setor e atender às demandas do setor empresarial por inovação; Eixo 3: Internacionalização: cursos de idiomas, ampliação de vagas para mobilidade de docentes e discentes, oferta de bolsas, ampliação de cooperação entre Universidades, além de prêmios internacionais como incentivo à internacionalização do ensino (BRASIL, 2020)

O anúncio ao programa mobilizou vários Reitores das Universidades públicas num movimento que consistiu na salvaguarda do ensino e da pesquisa no Brasil. A preocupação com o desmonte das Universidades e uma possível privatização do ensino.

No ano de 2020, com o advento da pandemia SARS COVID-19 que assolou o mundo, sobretudo a educação, um dos grandes desafios foi dar continuidade ao ensino de forma remota. Neste contexto, as minorias emergiram com suas demandas, sobretudo no que se refere ao prejuízo de falta de aulas, e a

implementação do ensino remoto, demanda por equipamentos eletrônicos, acesso precário à internet, entre outros problemas que se estão além da frequência em sala de aula e que possuem um forte impacto na formação profissional.

Desde 2018, o governo Federal já havia instituído, através da Portaria MEC nº 1.428/2018 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) a possibilidade de oferta de 20% de aulas em EAD, esta portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 2.117/2019 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019), que fixou em até 40% de aulas em EAD, portanto, a ideia de que a pandemia fosse uma possibilidade de forçar todo o ensino superior ocorrer de forma remota, houve um forte embate sobre a qualidade de ensino nos movimentos estudantis.

No entanto, as Instituições públicas, com problemas de repasses de verbas e infraestrutura, ficaram prejudicadas, desvelando dificuldades, não só em relação ao ensino e aprendizado, mas também em relação às questões socioeconômicas, sobretudo dos estudantes ingressantes pelas reservas de vagas.

Neste sentido, não foram verificadas ações governamentais para sanar estas dificuldades, o que, certamente trará um prejuízo e um atraso no sistema educacional, o qual jamais será recuperado.

2.2 Os direitos e o lugar da minoria na Universidade

Considerando o lugar de “direito” das minorias, observa-se que além da Constituição de 1988 pode-se relacionar que, diante das lutas destas minorias, o Estado brasileiro reconheceu como crime, o preconceito racial, publicando a Lei nº 7.716/89 que Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL, 1989). Lei esta que marca uma grande vitória no que consiste na criminalização por preconceito racial.

Dentre outros avanços no âmbito do Direito, ressaltamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), proclamada pela Organização Nações Unidas (ONU) em 1948, reconhecendo os direitos iguais, independente de raça, etnia e/ou cor acerca da educação no mundo, expressa no seu artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

No ano de 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no ano de 1960 publica a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 1960) que dispõe sobre o direito no exercício do acesso ao ensino de todos os graus:

Artigo I - Para os fins da presente Convenção, o termo “discriminação” abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. 2. Para os fins da presente Convenção, a palavra “ensino” refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível de qualidade e as condições em que é subministrado.

Em sintonia com a luta pelos direitos de acesso à educação, as políticas de acesso ao Ensino Superior tem, como pressuposto, equacionar as diferenças, dando-lhes a igualdade de oportunidades, facilitando e garantindo-lhes o acesso ao Ensino Superior.

O principal objetivo das ações afirmativas é garantir um tratamento universal por parte do Estado a todos. Conforme o caput do Artigo 5º da Constituição Federal:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Assim, criou-se a noção de que a justiça nada mais é do que tratar todas as pessoas de maneira igualitária, contudo, tal ação não significa tratamento igual. Ou seja, esta falsa visão de igualdade anula a identidade individual e cria uma identidade coletiva massificada. Há que se respeitar as diferenças, uma vez que é a diversidade que faz a fricção ou a intersecção da formação da identidade tanto do

indivíduo como do coletivo, as especificidades de cada indivíduo são, de todo modo, importantes para a concepção do ambiente universitário.

Segundo Baudrillard (1990, p. 134) “[...] Não são diferenciados dentro de uma mesma escala de valores; são solidários numa ordem imutável, num ciclo reversível como o do dia e da noite.” Assim não podemos ficar alheios às questões da massificação, inclusive da identidade individual.

A política de acesso trouxe à tona a questão da permanência do estudante no ensino superior. Uma política que permita ao estudante socioeconomicamente vulnerável a se manter durante o tempo da graduação e se formar. Muitas das vezes este estudante é o único membro da família a adentrar o terceiro grau e não possui aporte financeiro e tampouco psicológico para prosseguir seus estudos. Necessitando de acolhimento tanto financeiro como psicológico para se manter fora de casa e de sua cidade.

Neste processo em que o estudante sai do espaço familiar e se estabelece em um espaço desconhecido novos laços sociais e novas perspectivas, são estabelecidas.

Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 587) define como “[...] sociabilidade entre os indivíduos e grupos sociais que partilham os mesmos quadros de experiência e identificam as mesmas ressonâncias históricas de um passado comum”, ou seja, esta proximidade com o novo cotidiano também interferirá no contexto de socialização deste indivíduo que, distante de sua “terra natal”, terá que vivenciar as inter-relações, não só acadêmicas mas também econômicas. Neste processo pode incorrer em questões desmotivadoras que esmorecem as expectativas de conclusão do curso.

Segundo Santos (2010, p.580), este indivíduo “[...] deixa atrás uma cultura herdada para se encontrar com outra”, cultura dentro desta vizinhança que se estabelece nos laços do espaço social e cultural com impactos na vida dos novos migrantes. “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação.” (SANTOS, 2010, p. 597). Por isso, faz-se necessário conhecer, identificar o perfil deste estudante ingressante no ensino superior, sobretudo no que se refere ao conceito do ser social que dialoga com um novo espaço e que se depara com a diversidade social. Neste aspecto, o acolhimento é fundamental para o enfrentamento da nova realidade que se apresenta.

Considerando o indivíduo como único e indivisível diante das multiplicidades das relações sociais há uma percepção clara de que há um diálogo entre este ser social enquanto indivíduo quando inserido no contexto da Universidade, ou seja, há uma relação que se estabelece no conjunto do espaço social, com todos seus aforismos, interferindo em ambos, tanto no ambiente como no indivíduo, formando uma conexão entre o ser que se torna parte do todo, fundindo-se nas questões político, ideológica, cultural, social e econômica.

Todas as suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar, em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto), a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1983, p. 120).

Na perspectiva do materialismo histórico, a expressão dos sujeitos, de forma humanizada, ocorre quando são inseridos no contexto por meio de suas atividades de trabalho. A exclusão social, nesta ótica, ocorre considerando que as relações sociais interferem nas possibilidades de inclusão no universo acadêmico, diante dessa afirmação, pode-se entender que as políticas de acesso e de permanência, se fazem necessárias objetivando a perspectiva de direitos sociais. As questões que permeiam a sociedade capitalista retiram, muitas das vezes, estes direitos de forma subjetiva, tornando todo este processo um contexto mercadológico.

Assim também tem ocorrido no ensino superior, em que as relações estabelecidas com o mercado de trabalho têm retirado a possibilidade de uma boa formação acadêmica, visando a formação mercadológica. Este processo retira do sujeito, outro direito que lhe é peculiar, que é a qualidade do ensino.

Portanto o indivíduo, ao acessar a Universidade e interagir com o espaço social, sofrerá o impacto deste acesso. Este indivíduo será multiplicador do conhecimento, levando em conta a experiência adquirida dentro do espaço universitário e levada ao ambiente do qual se originou.

Para Marx (1983), a forma como a realidade das sociedade capitalista se apresenta e como o homem dela se apropria se estabelece a apropriação e efetivação do sujeito na sociedade, assim “[...] é a efetividade humana e o sofrimento humano”. A alienação do sujeito ocorre quando este não se sente pertencente em relação ao contexto da sociedade e si mesmo, ficando alheio às

dimensões da vida social. Neste contexto é que se encontram as perdas na vida cotidiana dos indivíduos considerando as questões concretas e subjetivas.

Assim, este sofrimento humano a que se refere Marx (1983), quando da “efetividade da realidade humana”, se reduz ao possuir ou não possuir recursos no contexto de sua individualidade.

Portanto, além de conhecer o indivíduo e as políticas, há a necessidade de conhecer esta relação e os impactos por ela estabelecidos.

Assim, a contradição se constitui enquanto motor permanente da relação dinâmica entre processos, ou seja, a força motriz do próprio processo normal e não apenas a forma de passagem de um estágio a outro. É o princípio do ser e só é possível apreendê-la na realidade enquanto base dos processos. (LUKÁCS, 1972, 26).

O universo do ensino superior é composto por um contingente de pessoas oriundas de diversos contextos sociais, com bagagens intelectuais e culturais bem como expectativas e perspectivas diferentes acerca do percurso acadêmico. Está constituído por docentes e discentes, tanto ingressantes como veteranos e, portanto, as questões comportamentais serão moldadas na medida em que este percurso é trilhado. As expectativas em relação à ascensão profissional deparam-se com outras realidades que podem ser o agente transformador do caminho.

Olhar para esta realidade é perceber que, em razão das mais variadas formas para este acesso à Universidade, existem histórias e modelos socioeconômicos e culturais que influenciaram, não só na escolha do curso, mas também na vida acadêmica.

Assim, sendo, o olhar para o histórico socioeconômico e cultural de cada indivíduo é uma forma de compreender suas demandas.

As políticas de acesso ao Ensino Superior não podem e nem devem se ater tão somente à matrícula dos alunos de escolas públicas ou aos parâmetros socioeconômicos. É necessário buscar este olhar holístico.

Considerando a educação um bem e direito social, é imprescindível que o direito de igualdade de oportunidades deve interagir com outras políticas que sejam complementares visando garantir um acesso qualitativo, que ultrapassem as salas de aulas e laboratórios e bibliotecas, mas, às questões culturais, políticas e sociais. Segundo Almeida (2013, p. 99):

As políticas sociais constituem respostas sociais formuladas pelo Estado no processo de enfrentamento da questão social. Partindo da compreensão de que a sociedade capitalista organiza um modo de produzir as riquezas sociais, sustentando numa desigualdade basilar entre aqueles que detêm os meios de produzi-la e aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para viver, as condições de satisfação das diferentes necessidades sociais, sejam elas aquelas provenientes do corpo ou do espírito, são também profundamente desiguais.

A Educação deve ser um canal de aperfeiçoamento e crescimento, sobretudo pessoal, e não tão somente voltada para a formação profissional para atendimento das necessidades do capital, também não deve focar somente no ingresso, devendo preocupar-se com uma formação integral, visando uma qualidade no percurso acadêmico.

As políticas de acesso ao Ensino Superior, sobretudo, no âmbito das Instituições Públicas, têm sido um estímulo para o avanço do acesso de jovens ao ensino superior. Entretanto, não são suficientes para sanar problemas de ordem socioeconômica de estudantes que adentram o ensino superior. Existe a necessidade de uma política de permanência estudantil para garantir a continuidade de estudantes no processo formativo, integral e profissional de qualidade.

O modo de produção capitalista, a partir dos anos de 1970, com o processo de reestruturação produtiva criou-se um modelo de gestão do trabalho, denominado toyotismo, o qual apontou respostas às novas necessidades do capital. Esse modelo de gestão empresarial, concebido no Japão pela Toyota Motor Company, na década de 1950.

Segundo De Oliveira (2004) este modelo surgiu como práticas gerenciais que objetivava contornar a grave crise econômica que assolou o Japão após o término da Segunda Guerra Mundial. Aliando os modelos de produção em massa do taylorismo-fordismo o engenheiro Taiichi Ohno desenvolveu uma nova concepção de produção, denominada “produção flexível”, cujos elementos que a caracterizam e a constituem não se limitam a processos de trabalho, mas também a mecanismos institucionais e o sindicato-de-empresa.

Segundo Martins (2011, p. 67) com a popularização do modelo toyotista, muitas empresas ao redor do mundo tiveram decretadas suas falências ou fusões, contribuindo para o aumento da concentração de riquezas e formação de grandes monopólios e oligopólios nipônicos.

O Estado aderiu ao modelo toyotista, trazendo novas questões e direcionamentos às políticas sociais e, especialmente, a política educacional. Percebe-se que esse modelo de gestão atinge toda a organização da vida social, deixando graves consequências para a implantação das políticas educacionais, atingindo não somente os/as estudantes, mas também as relações e condições de trabalho dos funcionários e docentes das instituições escolares.

Neste diapasão a educação deixa de ser considerada um bem cultural, constituído para o desenvolvimento humano em sua totalidade, mas uma oportunidade da reprodução do pensamento liberal, prendendo àqueles que vendem sua força de trabalho a um sistema vicioso no qual, somente alguns são capazes de percebê-lo e se rebelar contra este sistema.

2.3 A Política de ação afirmativa: a Legislação e a implementação nas Universidades Paulista

No Brasil, a Política de Ação Afirmativa (reserva de vagas) foi criada pela Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências:

Art. 1º- As instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único - No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012).

Por força desta Lei, as Universidades Federais aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) para ingresso nos cursos de graduação.

Esta política tem o propósito de atender a demanda de inserção de jovens, excluídos do ensino superior, sobretudo do ensino superior gratuito. Uma demanda antiga da sociedade em que se questionava o fato de alunos de escolas públicas não conseguirem adentrar o ensino superior público.

No Estado de São Paulo, o governador Geraldo Alkmin, no ano de 2012, apresentou o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES)

que trata de um plano para a implementação do sistema de reservas de vagas (cotas) nas Universidades Estaduais Paulistas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de Campinas (Unicamp). (SÃO PAULO, 2019).

O programa teve como meta, atingir 50% de suas vagas, de forma gradativa, iniciando em 2014 com 15% e projetando para 2018 o percentual de 50% de alunos oriundos de escolas públicas, dentre estes percentuais, a parcela de 35% dos grupos étnicos preto, pardo e índio (PPI).

A proposta pelo governo do Estado, foi atendida de formas diferenciadas entre as três Universidades.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) atendeu à política de ação afirmativa, de várias formas. Em 2012 iniciou o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS), destinado a estudantes de escolas públicas. Trata de um curso sequencial de dois anos, nas áreas de Humanas, Biológicas e Exatas, que permite aos egressos deste curso possam ingressar na Instituição sem o vestibular tradicional (UNICAMP, 2022).

Desde 2019, a UNICAMP possui um processo seletivo de vestibular destinado a alunos indígenas e alunos medalhistas de Olimpíadas do ensino médio, tanto da rede pública como particular de ensino. Somente em 2020 o vestibular foi vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para atendimento ao PPISES:

50% das vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública(ou que tenham obtido a certificação do ensino médio pelo Enem até o ano de 2016 ou exames oficiais); 25% das vagas para candidatos autodeclarados pretos e pardos; e 25% das vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública e sejam autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. (UNICAMP, 2022).

Na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2019 implementou duas formas de ingresso nos seus cursos de graduação: 1) pelo processo de vestibular organizado pela Fundação para o Vestibular da USP (FUVEST) e; 2) utilizando a nota do ENEM e inscrição pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

As vagas destinadas aos alunos de escola pública ou autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas são distribuídas conforme o curso, não obedecendo à regra de 50% para todos os cursos.

Na Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2022), o processo de vestibular e distribuição de vagas obedece integralmente ao Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES), criando o Sistema de Reserva de Vagas para alunos do Ensino Básico Público (SRVEBP). Assim, desde 2014, reservou 15% das vagas de todos os cursos de graduação aos estudantes oriundos do ensino médio público, sendo que 35% deste percentual é destinado para alunos autodeclarados pardos, pretos e indígenas (PPI). No ano de 2015 ampliou para 25%, 2016 para 35%, em 2017 45% e, 2018 com 50%, quadro este que se preserva até os dias atuais.

2.3.1 Sobre a Política de Permanência Estudantil no Brasil

A permanência Estudantil teve início no Brasil, através de políticas públicas quando do surgimento da consolidação do Ensino Superior. A primeira manifestação com o intuito de apoiar os estudantes universitários ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, e destinada a auxiliar estudantes que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em se manter na cidade (COSTA, 2010). Somente no Governo de Getúlio Vargas (1930-1937), com a valorização da Educação Superior e suas reformas é que o assunto retorna à pauta.

No entanto, o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi oficialmente estabelecido pelo Governo Federal através da publicação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, com a finalidade de “[...] democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.” (BRASIL, 2010).

A política vigente estabelece no seu Artigo 3º as diretrizes para a implementação da assistência estudantil no âmbito das Universidades Públicas:

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I- moradia estudantil;
- II- alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;

VII - esporte;
VIII - creche;
IX - apoio pedagógico; e
X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

Esta política de permanência, destinada aos estudantes da educação superior tem por finalidade atender não só as demandas financeiras, mas também com o objetivo de atender às questões de adaptações no âmbito psicológico e pedagógico, levando em consideração o percurso acadêmico como um todo, garantindo sua permanência.

A Universidade aceitou a implementação das políticas de acesso, a partir de 2012, sem o devido aporte financeiro do Estado para suprir as expectativas criadas em relação à permanência.

Não obstante, novas demandas se estabeleceram, criando um embate de vários grupos coletivos que se formaram no espaço universitário. Estes grupos são arrastados para um debate em que a pauta principal é a promessa de minimizar as desigualdades sociais. Não sendo, o papel da Universidade, e sim, dos idealizadores da abertura do acesso ao Ensino Superior, os quais estabeleceram políticas de ações afirmativas para atender às demandas das minorias de forma a não prever as questões de infraestrutura.

Destaca que as Universidades Federais no Brasil possuem uma política de acesso visando garantir a permanência dos estudantes na Universidade, contudo, diante de várias de reformas efetuadas pelos governos nas políticas públicas, redução de orçamentos para a educação superior, diminuiu consideravelmente, o número de bolsas de incentivo à pesquisa e também para suprir necessidades básicas de alimentação, moradia, transporte e outros. Em contrapartida, as Universidades públicas do Estado de São Paulo, ainda não se dedicaram para a elaboração de uma política de assistência estudantil. Nesse sentido, percebe-se que as políticas de acesso por reserva de vagas, aos poucos, vai transformando a realidade social dos/as estudantes dessas unidades de ensino superior, emergindo um movimento estudantil organizado, alterando suas bandeiras de luta, incluindo como pauta principal, a permanência estudantil.

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

*As revistas, as revoltas, as conquistas
Da juventude são heranças
São motivos pras mudanças de atitude
[...]
Nessa terra de gigantes
Tudo isso já foi dito antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes
(Terra de gigantes, Engenheiros do Hawaii)*

A criação da Universidade é sobremaneira elitista e, sobretudo, no Brasil foi pensada para formar uma parcela reduzida da população, no intuito de desenvolver o conhecimento objetivando a perpetuação do modelo desigual de sociedade através de uma forma tradicional de ensino.

Pensar nos desafios da Universidade após a inserção de estudantes com um perfil diferente e plural é pensar numa formação profissional que discute os problemas sociais reais do país.

Sob a perspectiva da formação, torna-se importante trazer para dentro da Universidade o diálogo com os problemas da sociedade brasileira, no sentido de formar profissionais com características humanísticas, independentemente, da área de Exatas, Biológicas ou Humanas. Uma formação que possa enfrentar os desafios que lhes serão apresentados durante o exercício profissional.

De acordo com Darcy Ribeiro (*apud* MORAES; MARIANO; MOURA, 2012 2012), no seu discurso na inauguração da Universidade de Brasília (UNB), no ano de 1962, enfatiza que o conhecimento acumulado pela humanidade durante todo este tempo, precisa formar pessoas que pensem no Brasil com o “um problema”. Uma vez que as Universidades foram criadas sob a batuta da experiência internacional, primeiramente Europeia e depois Estadunidense, portanto, produzindo conhecimento e valorizando culturas do território norte do globo terrestre.

Não que este conhecimento gerado pelas Universidades deve problematizar somente o Brasil, mas pensar na realidade do nosso país, reconhecendo as desigualdades sociais estabelecidas e, também, reconhecer que existe uma cultura própria desse país que foi construída ao longo da história. Entretanto, essa história e cultura do povo foram apagadas e, não obstante, expropriadas. Os colonizadores

tiraram não só nossas riquezas, mas também os saberes e a cultura dos povos originários.

Portanto, houve uma negação da cultura do país, tanto na educação básica como no ensino superior. No Brasil sempre foi valorizado o que vinha de fora.

Com a inserção de um contingente diversificado urge redistribuir os espaços, retirando as relações subalternas da educação, trazer à tona uma Universidade democrática em que o estudante possa ser o protagonista do seu percurso acadêmico.

As mudanças não podem ocorrer somente no âmbito estrutural físico, mas também no âmbito dos currículos, do que se ensina como se ensina e para quem se ensina. A Universidade e o Ensino Superior vivem novos tempos.

Neste sentido, a Universidade deve contribuir para uma sociedade inclusiva e a formação do cidadão completo de múltiplas perspectivas através do ensino.

A Universidade precisa contribuir com a sociedade na formação de profissionais com mais consciência sobre justiça social e do seu papel na sociedade.

O campo científico tem por objetivo formar profissionais que vão lidar com pessoas, portanto a responsabilidade da Universidade está na formação. Esta deve pensar no desenvolvimento do país e na convivência de problemas sociais crônicos da sociedade e como resolvê-las ou amenizá-las e não dar continuidade às desigualdades.

Assim, uma formação emancipatória é muito importante, e as políticas de ações afirmativas e de permanências devem fazer parte desta formação humanística, independente da área de formação do aluno.

Do ponto de vista dos desafios, o que está proposto significa exatamente atuar na formação acadêmica. Trazer um currículo que transforme a identidade do modelo tradicional e conservador, arraigado no ensino superior desde a criação das Universidades, para um modelo inclusivo, democrático e emancipatório.

O modelo de ensino é fragmentado, com características absorvidas do modelo Toyotista de produção. Darcy Ribeiro (1969, p. 49 *apud* MORAES; MARIANO; MOURA, 2012, p. 379), já apontava para as falhas estruturais da Universidade:

A crise estrutural instaura-se quando a sociedade e a Universidade divergem e andam em ritmos distintos, [...] se contribuem para as coisas

permanecerem como são, ou se, inversamente, concorrem para que se alterem de acordo com as novas aspirações.

Assim, um dos grandes desafios é a transformação da forma e conteúdo de ensino, considerando a mudança radical no perfil dos estudantes que estão ingressando na Universidade. Estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas, e de grupos que, historicamente, foram alijados por sua condição de minoria estão conseguindo adentrar este espaço e se deparando com contradições entre realidade vivida e estudada. Percebe-se que ainda se reproduz no universo da Universidade um ensino que representa os interesses da sociedade de classe, expressando uma formação elitista e excludente.

Mudar a concepção de sujeito e de mundo através de novos modelos de ensino para atingir uma Universidade aberta para formar profissionais e cidadãos competentes, éticos e humanistas é desafiador.

O espaço universitário que outrora formado com uma base elitista e branca se transforma em um espaço que reflete, ao mesmo tempo, a inserção de grupos das chamadas minorias sociais e indivíduos da elite. Como fazer com que estes sujeitos, historicamente separados pelo tempo e ideologias, convivam em harmonia e de forma produtiva no mesmo espaço?

3.1 A Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão

As demandas do Movimento Estudantil, no passado, giravam em torno da qualidade de ensino, a formação intelectual e a infraestrutura.

No contexto atual, a partir da implementação das políticas afirmativas, o Movimento Estudantil, em consonância com os grupos de Minorias Sociais (Movimento LGBTQIA+, Movimento negro, Movimento Feminista), formam o atual contingente de alunos das Universidades, trazendo demandas das mais variadas ordens. O debate em voga da organização estudantil aponta para o lugar do estudante cotista e sua permanência no Ensino Superior.

O novo desafio da Universidade está em atender, ao mesmo tempo, as diretrizes curriculares, manter a excelência no ensino e na pesquisa e, ainda, responder às questões sociais que se apresentam diante de novas discussões e necessidades expressas pelo movimento estudantil.

A Universidade é uma instituição multicultural e plural que de acordo com Marcovitch (2018), “[...] as complexidades da instituição acadêmica decorrem de quatro concepções que podem conviver ou se confrontar dentro dela mesma: a liberal, a utilitária, a de pesquisa e a do interesse social.” Essas concepções podem ser definidas como:

Liberal: preservação e construção de saber para a formação de pessoas cultas, com visão crítica e atentas aos valores da cidadania;
Utilitária: avançar no conhecimento para formar profissionais com habilidades e competências técnicas para resolver problemas;
Pesquisa: pesquisar nas fronteiras da ciência para formar pesquisadores com possibilidades infinitas de buscar a exatidão, sem as exigências de tempo;
Social: acompanhar as demandas da sociedade para formar profissionais preparados para combater a exclusão social nas áreas de saúde, educação, nutrição, entre outras.

A indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, tripé das Universidades, leva a uma formação de excelência, contribuindo para encontrar soluções de problemas sociais com a aplicação dos saberes, tecnologias e inovações da Universidade na sociedade como um todo. Sendo, portanto, a pesquisa fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Segundo Ivo Tonet (1998) sob o ponto de vista político, ao longo do processo da formação do Estado brasileiro, o mesmo não conseguiu ainda alcançar sua verdadeira soberania, uma vez que, as decisões que outrora eram tomadas por Portugal e Inglaterra, hoje, são tomadas pelos Estados Unidos da América, ou seja, o Brasil ainda encontra-se sob as ordens do imperialismo no que se refere a tomada de decisões fundamentais.

É de conhecimento que nos EUA o ensino superior deixou de ser função do Estado e gratuito há muito tempo. Deste modo, a tendência no Brasil será a transformação do Ensino Superior nos mesmos moldes estadunidense.

Segundo Gentili (2005, p. 49) o que Hobsbawm identificou como “Era de Ouro” do desenvolvimento capitalista, nos anos de 1950 a 1970, direcionou o ensino superior à “promessa da escola como entidade integradora”, ou seja, o sistema educacional passou a integrar-se com o sistema econômico, fomentando a formação de mão de obra ou, como era chamado, capital humano, para serviço das novas tecnologias industriais. Com a crise do capital, iniciada na década de 1970, a

promessa desta integração se desarticula e inicia a preocupação da formação como forma de produção do conhecimento:

Com efeito, a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a se desencadear de forma definida nos anos de 1980, justamente num contexto de revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que comeram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira “Sociedade do conhecimento”) na terceira Revolução industrial e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a completividade das economias na era globalizada. (GENTILI, 2005, p. 49).

Estas teorias sobre a educação e o sistema econômico, demonstram o direcionamento do ensino superior de acordo com os interesses do capital. A formação profissional sempre foi construída a partir dos modelos de produção e atendendo as necessidades do mercado internacional.

Não obstante, a primeira preocupação das políticas de acesso ao Ensino Superior, certamente é a ampliação de vagas, sem a preocupação efetiva do percurso acadêmico, formação integral e conteúdo que tragam a amplitude da absorção do capital cultural. A partir da década de 1970 há uma forte influência dos setores econômicos como espaço de acumulação, sobretudo, no setor de serviço educacional mercadológico, ou seja, a educação passa a ser um negócio e não mais um elemento cultural e intrínseco à natureza humana.

De acordo com Larissa Pereira, Andréa de Souza e Andrezza Ferreira (2017), na obra “Ensino Superior Mercantilizado e seus impactos para o perfil profissional do Serviço Social”, a autora faz uma análise da expansão do ensino superior, a partir de 1990, considerando principalmente os dados relativos às matrículas em cursos presenciais e na modalidade EAD.

O que importa nesta obra é a crítica de Pereira sobre o discurso de ampliação de vagas, partindo do pressuposto da necessidade de aumentar o “mercado e a formação de intelectuais orgânicos”, reforçando a necessidade de responder às demandas da sociabilidade da acumulação do capital. Ademais, segundo Pereira, o EAD vem como ampliação da força de trabalho, devidamente adestrada para a manutenção do capital, sendo o Brasil um país capitalista e dependente, e o conglomerado educacional privado, ampliando a oferta de educação formal, não

como um direito, mas como um serviço educacional, cuja proposta de crescimento parte do mercado econômico e não pelo Estado.

Pereira (2019) demonstra que mais de 70% das matrículas no Ensino Superior estão localizadas no Ensino Superior Privado, enfatizando que a estratégia do EAD é uma forma de maximização dos lucros das Instituições Privadas, uma vez que, os professores são cada vez menos valorizados. Além de uma sobrecarga de trabalho, considerando o número de alunos matriculados por disciplina. Por outro lado, estudantes sem contato físico com o docente e distante das discussões em sala de aula, ou seja, uma educação mecanicista para adequar o ensino à mão de obra mercadológica.

A gestão da Universidade Pública se caracteriza por uma estrutura burocrática e tradicional, o que significa, muitas vezes, desafios para a implementação de políticas inclusivas.

As políticas de ações afirmativas, elaboradas e implementadas no Brasil possibilitaram o aumento do número de estudantes advindos de grupos mais vulneráveis da classe trabalhadora no ensino superior público e privado, contudo, estas ações priorizaram o fortalecimento das Instituições privadas, considerando o aporte financeiro do Estado para estas Instituições de Ensino superior. A implantação do Ensino a Distância (EAD) contribuiu com o aumento do número de jovens no ensino superior, favorecendo as estatísticas. Segundo Pereira, a modalidade EAD não é garantia de uma formação integradora com a pesquisa e a extensão, mas uma formação técnica e sem compromissos com o atendimento da função social das Universidades na sociedade.

A forma de organização e implementação dessas políticas retrata as propostas neoliberais, quando determina a diminuição da função do Estado e, conseqüentemente, a retirada da capacidade das Instituições de Ensino Superior Públicas na gestão de suas atribuições, considerando o congelamento do repasse financeiro.

O que se vê é a contradição da gestão do Estado na efetivação das políticas de acesso. Esta gestão não está atenta ao atendimento da função social e compromisso com a tarefa de gerar a integração do ensino, pesquisa e extensão e, ainda retira da IES Pública a autonomia financeira.

Considerando os novos tempos, novo perfil dos estudantes ingressantes no ensino superior, a urgência da formação, as várias formas e metodologias de ensino,

como formar um profissional com uma visão humanística e capaz de solucionar os problemas da realidade social neste contexto?

3.1.1 A dimensão do Ensino e seus desafios

Certamente, o caminho percorrido na construção da Universidade consiste em permanecer no erro, que segundo Saviani (1994, p. 77), “[...] a crise do Ensino Superior não está na Universidade, mas no modelo de Universidade implantado a partir da reforma de 1968”. Este modelo entrou em crise; está em colapso.

A Universidade como formadora de uma elite pensante, uma língua mãe dominante, até meados dos anos de 1980 não havia formas de inserção de minorias sociais no contexto do ensino superior. O desafio do século XXI é superar os modelos arcaicos de ensino que contribuem para a geração de desigualdades dentro da própria Instituição de Ensino Superior.

No que tange às políticas de acesso, pode-se ressaltar o trabalho do Conselho Estadual de Educação, que desde os anos 2000, esforça-se para tentar sanar o problema da defasagem de aprendizado no ensino médio e inserir, sobretudo na formação de professores (Licenciaturas) o que é chamado de Prática como Componente Curricular (PCC) que são conteúdos de Língua Portuguesa (redação e interpretação de textos), Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), disciplina de Libras e temáticas sobre deficiências para suprir uma lacuna do ensino médio e preparar os futuros professores da Rede Pública para este processo de ingresso ao Ensino Superior.

Ainda com esta visão, o Conselho Estadual de Educação (CEE) constituiu uma Comissão Bicameral com o intuito de discutir a formação de professores das séries iniciais. Esta comissão elaborou um parecer, que culminou na Resolução CEE nº 02/2015 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, tendo como principal ponto a exigência, na formação de professores das séries iniciais habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Esta deliberação teve por objetivo finalizar os cursos de “magistério” em nível técnico, o qual habilitava professores das séries iniciais. Neste sentido, a

obrigatoriedade do diploma do ensino superior possibilitou a ampliação do conhecimento docente.

Em 2017, após o tempo programado para as adaptações dos cursos superiores, promulgou a Deliberação CEE 154/2017 com o objetivo de formular as novas diretrizes dos cursos de Licenciatura. Deliberação esta que está em vigor e que exige uma constante revisão dos conteúdos na formação pedagógica:

A Prática como componente curricular é, portanto, o encontro do conhecimento sobre um determinado objeto de ensino, com o conhecimento pedagógico sobre como se aprende e como se ensina esse conteúdo. Constitui a dimensão prática, contextualizada e significativa de todos os conteúdos curriculares da formação docente, tanto aqueles específicos de uma área ou disciplina quanto aqueles dos fundamentos pedagógicos. (SÃO PAULO, 2015, p. 4).

A linguagem a ser adotada em sala de aula e novas metodologias necessitam englobar a nova realidade do estudante. Não obstante, um dos desafios é construir pedagogias que sejam adequadas, ou seja, rever as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula.

Diferenças de realidades sociais e as novas “linguagens” trazidas pelos Movimentos Políticos, inseridos no contexto da Universidade, que contrariam a “norma culta” trazem também embates culturais em sala de aula, para além da dificuldade de interpretação de textos e a falta de acesso às línguas estrangeiras, que por si só, prejudicam o processo de ensino aprendido.

De acordo com o pensamento de Marx (1984) quem não se apropriar do material filosófico e de pesquisa produzido até hoje, por grandes pensadores, através de suas obras, não terá conhecimento suficiente para conhecer o mundo como ele é e ter ferramentas para a transformação da sociedade.

Considerando o espaço universitário uma organização burocrática e conservadora, estes enfrentamentos culturais perpassam a sala de aula, causando um estranhamento nas relações entre alunos, docentes, servidores e gestores.

Desta maneira, o novo perfil do contingente universitário, dificulta a efetividade de um currículo político e pedagógico, para a formação integral do aluno. Segundo Tonet (2005), é a contradição do que defendia Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes na ideologia de uma Universidade que pudesse se desenvolver tal qual uma Universidade Europeia. Ou seja, a realidade brasileira, sobretudo no contexto

social, está muito distante, no que se trata de um Estado Democrático de Direito e uma sociedade igualitária.

O parco acesso cultural da classe trabalhadora que adentra a Universidade também é um desafio em todas as dimensões da formação. Ainda que a Universidade ofereça o caminho do ensino, da pesquisa e da extensão, como este aluno terá acesso em tempo integral para o ensino?

Na contramão da formação integral do Ensino Superior, as bolsas de permanência estudantil, que outrora eram vinculadas às pesquisas de iniciação científica, se torna um auxílio vinculado somente à matrícula no Ensino Superior, a exemplo do Programa Bolsa Escola¹⁷, sem a preocupação do acompanhamento do percurso acadêmico do estudante. Numa visão mais ampla, o auxílio torna-se uma moeda de troca com os Movimentos Sociais, com o discurso de acesso ao Ensino Superior, porém com a retirada de um ensino de qualidade.

A função da Universidade Pública é formar o pesquisador, além da formação profissional. O ensino é a porta para a pesquisa e a extensão.

3.1.2 A dimensão da Pesquisa e seus desafios

Enquanto o ensino trava seus embates para conseguir alcançar o objetivo da formação profissional e a formação de pesquisadores, a pós-graduação enfrenta seus desafios.

Com as dificuldades enfrentadas no ensino, no que se refere à defasagem do ensino médio, a equalização do aprendizado é um desafio. Ou seja, formar o estudante não só para seu percurso profissional, mas também como um futuro pesquisador, estimulando a pesquisa, encontrando temas que encontrem respaldo nas inquietações do estudante e que sejam de relevância para a Universidade.

Segundo Minayo (2004, p. 31) a pesquisa possui três importantes dimensões: Técnica que diz respeito às normativas, Ideológicas que trata da aproximação do pesquisador com seu objeto de pesquisa e a dimensão Científica que é justamente o grande desafio, ou seja, trazer à abstração do tema e treinar o estudante a observação do campo de estudo.

A questão da internacionalização do ensino e a exigência de pesquisas, cujas

¹⁷ Instituído através da Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, publicada no Governo Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 2001b).

temáticas acompanham as demandas da ONU e pesquisas internacionais para aplicação de bolsas.

O desafio, portanto, é trazer o estudante ingressante pelo processo de reserva de vagas, prepará-lo e traçar uma pesquisa que abarque as exigências das Agências de Fomento à Pesquisa no Brasil e Internacionais para que haja bolsas para o prosseguimento da pesquisa.

Estas limitações abarcam a própria permanência do estudante nos cursos de graduação, tais como moradia, alimentação e transporte, para aqueles que não trabalharam, porém não possuem condições financeiras de se manter na Universidade.

Quanto aos estudantes trabalhadores, muitos ficam limitados, não só pelo compromisso com o trabalho. Este vínculo, muitas das vezes, representa o sustento da família o que faz com que o estímulo à continuidade do percurso acadêmico em nível de pós-graduação seja frustrado.

Desta forma, ainda na graduação é necessário envolver o estudante nos programas de pesquisa. Tendo como exemplo o Programa de Educação Tutorial (PET)¹⁸ e Residência pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que trata de um programa do Governo Federal que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos que se dediquem ao estágio de licenciatura nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre professores da rede pública com os sistemas estaduais e municipais.

Não obstante, são necessários outros programas Institucionais que consigam suprir estes desafios, incentivando um desenvolvimento contínuo e o contato com a futura formação profissional.

3.1.3 A dimensão da Extensão e seus desafios

Sendo o ensino a condição fundante da pesquisa e conseqüentemente da extensão, é nesse viés que se formam indivíduos capacitados ontologicamente para uma educação humanística plena. Assim, a capacidade de projetar e/ou criar com a

¹⁸ O Programa Educação Tutorial (PET) trata-se de um programa do Governo Federal, organizado a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.

consciência e a finalidade de uma transformação da realidade social, dentro da dimensão teleológica, são a práxis.

Essa práxis é a manifestação criativa do homem, de forma a trazer ações objetivas através da subjetividade. Pois nada existe em nossa realidade humana que não tenha sido criada pela subjetividade humana.

Por sua vez, todo o trabalho a ser desenvolvido pelo homem parte da subjetividade e responde às questões como: o que fazer, para que fazer e como fazer. Neste sentido as capacidades ontológicas do indivíduo o conduzem para a construção da práxis.

Observa-se, na história do Ensino Superior no Brasil, que as Instituições privadas dão ênfase à formação profissional e técnicas. Como alternativa às IEs públicas que tem como modelo o Tripé Universitário, estabelecido na Reforma Universitária de 1968. Deste modo, em defesa de um Ensino Superior de qualidade, é necessário manter um modelo da indissociabilidade deste tripé como defende Severino:

[...] numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p. 11).

Esta formação tríplice é o que trará o desenvolvimento da práxis na formação e a concretude da subjetividade contribuindo para a pesquisa.

A extensão universitária, por sua vez, tem o objetivo de dialogar com a sociedade, tendo um impacto social entre o conhecimento (pesquisa) e a práxis. É nesta dimensão que a Universidade precisa expandir como uma resposta à sociedade dos investimentos do Estado no processo de inclusão.

Contudo há um universo tradicional, dentro da Universidade, que não está convencido desta nova situação. Uma vez que todo o processo de implementação de ações afirmativas se fez com a mesma política de financiamento existente, o que vem caracterizando o desmonte da Universidade e a precarização do ensino superior.

Num processo de retroalimentação pode-se perceber o ensino como um processo da construção do saber, a pesquisa como fator impulsionador do

questionamento da realidade social e a extensão como forma de materialização do ensino. Num processo constante de absorção, digestão e intervenção.

A Extensão Universitária é um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade mediante o envolvimento de graduandos, pós-graduandos, docentes e técnicos administrativos, em ações que envolvem a escola/professor/aluno/sociedade, sendo, portanto um meio de formar profissionais cidadãos com ações que ampliam o conhecimento da sala de aula.

A partir destas diretrizes conclui-se que a Extensão Universitária introduz um novo conceito de aprendizado em sala de aula, como nova ferramenta de aprendizagem, com a preocupação de uma formação cidadã e não apenas teórica, ampliando o acesso e a democratização do saber e incentivo à pesquisa. Desta forma o conhecimento que o estudante adquire fora da sala de aula, a partir da interação com a comunidade, contribui para que este adquira uma visão diferenciada do mundo (NUNES; VIEIRA, 2012).

A extensão universitária exerce, portanto, uma função essencial no ensino superior brasileiro, tanto para o aperfeiçoamento dos discentes, quanto para o processo de formação docente, para que ambos busquem estabelecer uma relação com a sociedade, visando a de troca de saberes, a construção de um pensamento crítico e a melhoria da qualidade de vida da população (FERNANDES *et al.*, 2012).

No Brasil, a questão da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, está estabelecida no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Este artigo ressaltou a necessidade de uma formação do estudante ancorada tanto na pesquisa como na atividade de extensão universitária, e a autonomia da Universidade, com a reafirmação do seu papel independente de governos e, ao mesmo tempo, fortemente comprometida com o desenvolvimento nacional (BRASIL, 1988).

Nas últimas décadas o Plano Nacional de Ensino (PNE), documento norteador da Educação brasileira, apresenta como uma das metas para o Ensino Superior a creditação das atividades de extensão universitária, que correspondente a um percentual mínimo de 10% dos créditos do currículo dos cursos de graduação voltados às atividades de extensão universitária (Meta 23 do PNE – Lei Federal nº 10.172/2001 - 2001-2010); Meta 12.7 do PNE - Lei Federal nº 13.005/2014 – 2014-2024).

Assim, as Universidades Públicas, desde 2015, veem discutindo como

integrar a extensão nos cursos de graduação de forma vinculada diretamente às disciplinas em sala de aula e não como Atividades Complementares ou atividades extra-sala de forma isolada.

Nesta dimensão, os desafios da Universidade Pública estão interligados com a propositura de uma nova metodologia de ensino que, de fato, englobe o tripé da Universidade de forma integral.

Considerando os novos rumos da extensão universitária no Brasil e ainda a política de ação afirmativa, pode-se novamente questionar sobre o que se pretende ensinar e quem se pretende ensinar?

Tornar a Universidade Pública um lugar de aprendizado incluindo a extensão de forma obrigatória e efetiva não seria uma forma de excluir os estudantes trabalhadores? Será que este novo público tem condições de permanecer na Universidade em tempo integral e “desfrutar” de um ensino autônomo? De acordo com Gadotti (2017, p. 8):

ou a Universidade se adapta a essa nova realidade e se repensa para esse novo público ou vai continuar culpando esses novos alunos pelo que chama de “baixa qualidade”. Aqui a discussão dos fins é essencial. Há um novo público na Universidade, com novas exigências, entre elas a de que a educação deve ter qualidade social. A maioria desse novo público, proveniente das políticas de ação afirmativa e de acesso ao financiamento do Ensino Superior, é atendido mais por uma Universidade de Massas, massificada, populista, formando uma massa despolitizada para servir ao mercantilismo. Oferece um ensino pobre para pobres, reproduzindo a visão de mundo do colonizador, colonizando mentes e corações.

No referido texto, o autor defende a ideia de que a extensão deve ser um “Projeto de educação popular” com o objetivo de incentivar o “pensamento crítico e reflexivo” e não da forma como a legislação vigente impõe. E que, essa forma de fazer extensão é excludente e elitista.

Gadotti (2017), ressalta, ainda, que o acesso ao Ensino Superior e a participação efetiva de todas as atividades durante o percurso acadêmico, reflete a ação do mercado de trabalho. Assim cabe ressaltar “[...] a importância da Universidade continuar e aprofundar sua política de inclusão com qualidade social.” (Gadotti, 2017, 27).

Estas propostas, no entanto, precisam abarcar as questões já relatadas nos desafios do ensino que trata do embate cultural e social. Ou seja, ações extensionistas deverão ser propostas em conjunto com estudantes, uma vez que

novas aspirações se estabeleçam no âmbito da pesquisa.

3.1.4 A dimensão da Gestão e seus desafios

A nova ordem econômica mundial, instituída a partir da década de 1970, foi marcada pela mudança no modo de produção capitalista e, conseqüentemente, a organização do trabalho, gerando a concorrência econômica global, exigindo novas qualificações da mão de obra. Não obstante, a revolução tecnológica e o avanço de novas tecnologias no mundo do trabalho redefiniram o papel do Estado e o trabalho burocrático.

No entanto, este processo atingiu as organizações burocráticas públicas, no sentido de alcançar maior eficiência e eficácia, com exigência de melhorias e agilidade nos atendimentos ao público alvo das políticas públicas.

Nesse sentido, o Estado passa a ser mais cobrado enquanto prestador de serviços públicos, códigos de ética, códigos de transparência, códigos do consumidor, ou seja, torna-se alvo de controle e pressão da sociedade civil na prestação de contas.

Ademais, com a expansão das empresas educacionais privadas e, várias políticas de ações afirmativas, para atendimento à demanda de ingresso no ensino superior, combinado com o aumento da procura por cursos superiores, aumento das matrículas na rede particular, transformou a Universidade em uma empresa, cuja gestão deve atender um público exigente.

Neste contexto, nos anos de 1990, com o avanço das políticas neoliberais, a pressão do Banco Mundial, as Conferências Internacionais sobre a Educação, a promulgação da LDB, favoreceram a expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo, o ensino como mercadoria. O que fez com que as Universidades tivessem que sistematizar e reorganizar suas normativas e práticas burocráticas.

Considerando, ainda, a globalização do ensino superior fica mais evidente a marca do neoliberalismo na transformação da educação como instrumento a serviço do capital, preparando os jovens para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, tornando-se uma mercadoria para a classe trabalhadora.

Nesse processo, ocorre o investimento do Estado no setor empresarial educacional, além do impacto na gestão das Universidades Públicas que precisam

se reorganizar no sentido de se enquadrar em uma administração contemporânea, empresarial e flexível.

O modelo da administração flexível de gestão na administração pública, segundo Gurgel (2003, p. 141) “[...] opera com a customização (flexibilidade em face da demanda), a gestão da qualidade (flexibilidade incessante da oferta) e a desregulamentação (flexibilidade nas relações de trabalho).” Aumentando a exploração do trabalho no âmbito das Instituições públicas de ensino superior.

Segundo Chauí (2001, p. 56), “[...] a Universidade está estruturada no modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição.”

Acrescentando o discurso do atual governo sobre a Educação Superior, sobretudo, com o corte de verbas e o programa Future-se, já descrito anteriormente, são caminhos para o Estado Mínimo no que se refere à oferta de cursos superiores e a permanência estudantil.

Deste modo, pode-se pensar num viés para a privatização do ensino, que de acordo com Gurgel (2003, p. 126) “[...] a privatização é uma resposta mais que satisfatória para o primeiro desafio, a identificação de segmentos lucrativos de negócio.”

Ao tornar o Ensino Superior um negócio lucrativo para as Instituições privadas, recai sobre as Instituições Públicas a luta pela permanência de sua função social e o atendimento às demandas atuais. Com a escassez de verbas, é necessário equilibrar as contas para manter a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

A Universidade, hoje, constitui-se num imenso aparato burocrático, com centenas de comissões, conselhos, departamentos, divisões, seções, setores, com um infindável número de reuniões para a tomada de decisões administrativas importantes, cuja sensação é de que se trata de uma estrutura cartorária.

O que parece ser uma estrutura democrática e participativa acaba sendo morosa nas suas decisões, sobretudo, nas questões urgentes como contratação docente, contratação de pessoal técnico-administrativo e inovação tecnológica, o que dificulta a atividade-fim da Universidade como um todo.

Além da estrutura podem-se contextualizar as questões de planos de carreira docente cuja exigência de atuação em regime de dedicação exclusiva, à

participação na gestão e ainda administração do tempo entre o ensino, pesquisa e a extensão, desvelando um árduo e sobrecarregado trabalho.

Com as dificuldades de contratação docente, obrigando as contínuas contratações de docentes substitutos e/ou temporários nas Universidades Públicas, o quadro de docentes doutores com dedicação exclusiva fica escasso, o que reflete diretamente no ensino e, conseqüentemente, na pesquisa.

A Universidade precisa ainda, administrar as verbas para a permanência dos estudantes, de forma a atender as demandas das políticas de reserva de vagas, uma vez que as políticas de acesso, como já comentado, foram implementadas sem o devido aporte financeiro. Portanto, a estrutura das Universidades Públicas precisa ser adequada às demandas atuais.

Assim, o gerenciamento de verbas para a manutenção da estrutura física, da estrutura pedagógica e tecnológica, se torna um dos grandes desafios da gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os desafios da Universidade Pública com o advento das políticas de ações afirmativas no Século XXI, através da pesquisa historiográfica possibilitou identificar o percurso que o Estado brasileiro trilhou na construção da Universidade e o ensino superior ao longo dos anos. Também possibilitou a reflexão sobre a implantação das políticas de acesso ao Ensino Superior no Brasil e no Estado de São Paulo. A abordagem histórica proporcionou identificar o perfil da Universidade no Brasil e como chega ao Século XXI.

Desta forma responder algumas indagações sobre o projeto da pesquisa, ou seja: como a Universidade foi criada e quais os desafios que encontra em razão das políticas de acesso? Quais as demandas atuais das minorias que adentram o espaço da Universidade? Podendo, de alguma forma, refletir não só sobre a estrutura física do espaço universitário, mas também sobre questões subjetivas que a permeiam.

Na expressão da subjetividade e singularidade verificou-se que a política de ação afirmativa foi implantada de várias formas e modelos, não só nas Universidades Federais, mas também nas Universidades Estaduais Paulistas.

A Universidade, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, tenta ao longo do tempo suprir lacunas de uma educação básica que ainda deixa muito a desejar no país. A reserva de vagas consiste em um processo necessário, contudo, trata-se de um envolvimento do Estado e das próprias Instituições, tanto de Ensino Superior como dos Conselhos Estaduais de Educação, uma vez que, a política de acesso não pode ficar apenas no âmbito do ingresso, com um ar arrogante e no sentido de “sanar uma dívida histórica”.

Ainda existem algumas barreiras a ser transposto, tais como a própria permanência do estudante, ampliação da estrutura, aporte financeiro e, sobretudo, a mudança dos paradigmas curriculares para que o ensino superior tenha uma formação técnica e humanística e não excludente.

Dessa forma, faz-se necessário uma política que consiga abarcar todas as questões em uma linha consonante com os propósitos do acesso ao Ensino Superior.

Ou seja, para além de uma política que abre as portas da Universidade para alunos do ensino público, pretos, pardos e indígenas, torna-se necessária a

preocupação com a qualidade do ensino, conteúdos e metodologias pedagógicas. Pois, a inclusão nos moldes arcaicos de ensino também se torna excludente.

Destaca-se que um dos problemas da reserva de vagas é justamente a falta de diálogo entre a estrutura física e a estrutura subjetiva. Sendo necessário pensar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de forma democrática, inclusiva e plural, atentos à diversidade que se apresenta na sociedade atual. Também pensar um currículo e uma estrutura que saia da “Torre de Marfim” e entre em contato com a realidade brasileira e os problemas que se apresentam.

Deixar de pensar numa formação de “elites pensantes”, mas compreender a formação de profissionais que tenham consciência sobre a realidade do país e seus problemas e tenham habilidades e competências para trazer soluções nas diversas áreas do conhecimento. Dar voz aos que foram massacrados pela sociedade é trazer o diálogo extramuro para o espaço universitário.

Como mudar a forma de ensinar e, conseqüentemente, os currículos dos cursos de graduação de forma a abarcar estes temas sem sobrecarregar ainda mais a estrutura? Como mudar paradigmas numa Instituição arcaica?

Lembrando que o tripé da Universidade é o ensino, pesquisa e a extensão, conectar a teoria e prática necessita de várias adequações. A política de ação afirmativa ainda tem um longo caminho a trilhar, considerando, a permanência estudantil que está entrelaçada com questões políticas e econômicas do país, e distante das questões pedagógicas.

A pesquisa demonstrou que a Universidade passou e passa por mudanças significativas. O que é necessário, por ora, é estabelecer este alinhamento físico e pedagógico. Contudo, existem inúmeras barreiras que limitam e condicionam estas mudanças. Atingir os objetivos de acesso ao Ensino Superior, certamente não será efetivada apenas com legislações. Será necessário muito diálogo com a comunidade para chegar a um consenso. Não obstante, as questões aqui tratadas são dinâmicas, mudam conforme a realidade social.

No que se refere especificamente às políticas de acesso, constatou-se que as ações realizadas, no sentido de inserir as minorias na Universidade ainda não atendem à demanda de forma satisfatória, há muito que melhorar.

Ainda que estas políticas de acesso tenham muitos beneficiados, existem falhas diretamente ligadas à própria legislação do acesso, e falhas profundas de cunho histórico. Ou seja, o despreparo de docentes e servidores quando se trata de

inclusão, opiniões diversas sobre as políticas, problemas de ordem política e econômica, sobretudo, a precarização das Universidades torna-se empecilho para romper paradigmas.

Mesmo havendo consenso da importância da reserva de vagas por alguns grupos ideológicos, depara-se com uma política que se apresenta sob pressão de grupos ligados ao projeto político neoliberal que propaga a minimização do Estado.

Neste contexto, a pesquisa apontou evidências, mediações que imbricam a educação à questão social, conforme deflagrado nos dados historiográficos apresentados. Havendo um longo caminho a ser percorrido.

A realidade do acesso ao Ensino Superior confirma a preocupação inicial da pesquisa, ou seja, a Universidade possui enormes desafios que já estavam postos antes da implementação das políticas de acesso. Estas Políticas escancararam os problemas estruturais e a necessidade urgente de políticas efetivas de permanência estudantil e estratégias para uma educação democrática e inclusiva.

É necessário conectar esta realidade a um contexto mais amplo, visualizando os determinantes que incidem sobre a comunidade local. Somente desta forma será possível romper a disparidade e promover a igualdade de oportunidades que a lógica capitalista impõe às pessoas e instituições.

Percebe-se que já existem tentativas de caminhar neste sentido. Ao analisar os fundamentos dos conceitos da Unesco/ONU, fluem dos seus preceitos a necessidade da interação com o contexto social e econômico, estabelecendo vínculos com as práticas sociais.

Esta gama de questões que envolvem as políticas de acesso reforça a necessidade de efetivar a democratização do ensino em todas as instâncias, a fim de traçar um percurso saudável e menos impactante na acomodação no universo do Ensino Superior.

Considerando que é neste contexto que se estabelecem as políticas de acesso, pode-se afirmar que ainda é necessário muito trabalho e muito diálogo para que haja um caminho linear.

Se a política de acesso não consegue abarcar estes fatores, certamente sem ela não haveria possibilidades. No entanto, é necessário curar as fissuras entre as expectativas dos atores envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. *In*: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (org.). Serviço Social e educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).
- ALVES, Fernanda Batista. Resenha: CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. rev. São Paulo: Ed. Unesp, 2007. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana** v. 22, n. 35, p. 302–305, 2020.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Tradução de Clóvis Marques. 2. ed. Petrópolis Vozes, 1964.
- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. **Dicionário de normas, termos e conceitos históricos**. 3. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BALDRILLARD, Jean. **A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos**. Campinas: Papyrus, 1990.
- BASTOS, Marcelo dos Santos. Inclusão das minorias e dos grupos vulneráveis: vertente eficaz e necessária para a continuidade da ordem jurídica constitucional. **Revista Brasileira de Direito Constitucional** – RBDC, São Paulo, n. 18, p. 39-69, jul./dez. 2011.
- BEISEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. *In*: BORIS, Fausto. (org). **História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)**. 2. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1986. t. 3. v. 4. cap. 7. p. 381-416.
- BENATTI, Lucimara Perétua dos Santos; MUSTAFA, Patrícia Soraya. Privatização e precarização da política de educação superior no Brasil: impactos para a formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 16, n. 32, p. 141-158, jul./dez. 2016.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras; Cia de Bolso, 2007.
- BOBBIO, Norberto. Marxismo. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998. p. 738-744.
- BORGES, Nilton. A doutrina de segurança nacional e os governos militares. *In*: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de Almeida Neves. (org.). **O Brasil republicano – o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira, 2003. p. 13-42.

BRANDI, Ana Carolina Dias; CAMARGO, Nilton Marcelo de. Minorias e grupos vulneráveis, multiculturalismo e justiça social: compromisso da Constituição Federal de 1988. *In*: SIQUEIRA, Dirceu Pereira; SILVA, Nilson Tadeu Reis Campos. (org.). **Minorias e grupos vulneráveis**: reflexões para uma tutela inclusiva. Birigui: Boreal, 2013. p. 42-61.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 09 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3.257, 11 abr. 1964. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965. Mantém a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 11.017, 27 out. 1965. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989 Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 5 jan. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.129, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 12 abr. 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10219.htm. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 13 jul. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Decreto Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, ed. extra, p. 1-8, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei nº 3.076, 3 de abril de 2020. Instituir o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, p. 993-1005, 8 dez. 2020. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020201208002170000.PDF#page=993>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Brasília. DF, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/unesco>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRITO, Jaime Domingues. Minorias e grupos vulneráveis: aquilatando as possíveis diferenças para os fins de implantação das políticas públicas. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 11, p. 95-110, 2009. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/145>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Saraiva, 1954.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qBym83HNxK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das sombras: a política imperial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHARLES, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHITÓ, Ruth Gauer. **A influência da Universidade de Coimbra na formação da nacionalidade brasileira**. 1995. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 1995.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. 2., Paris, 2009. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: La educación superior en el siglo XXI: Vision y acción, 1., París, 1998. París: UNESCO, 1998, Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa. Acesso em: 5 jan. 2022.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CUNHA, Pedro Octávio Carneiro da. Política e administração de 1640 a 1746. In: HOLLANDA, Sergio Buarque de. (org.). **História geral da civilização brasileira: a época colonial**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1993. t. 1.

DE OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência**. Expressão Popular, 2004.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. A interiorização da metrópole (1808-1853). *In*: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **1822: dimensões**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 160-184.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Ideologia liberal e a construção do Estado do Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 190 -225 1988.

FERNANDES, Marcelo Costa *et al.* Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 169-194, dez. 2012.

FREYRE, Gilberto. Em torno de um novo conceito de tropicalismo. *In*: FREYRE, Gilberto. **Um brasileiro em terras portuguesas**. Coimbra: Coimbra Ed., 1952.

G1. Antonio Paulo Vogel de Medeiros: saiba quem é o ministro interino da Educação. **G1 Notícias**, [Rio de Janeiro], 20 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/20/antonio-paulo-vogel-saiba-quem-e-o-ministro-interino-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê**. Instituto Paulo Freire, 2017. v. 15.

GADOTTI, Moacir. **Marx: transformar o mundo**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANIA, Dermeval; SANFELICE, José. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea). p. 45-49.

GOIS, Antonio. Escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro. 28/10/2018. **O Globo**, 28 out. 2018. Caderno Educação. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-escola-sem-partido-a-principal-bandeira-de-jair-bolsonaro-23193686>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GOMES, Pedro Henrique; GARCIA, Gustavo. Milton Ribeiro toma posse como quarto ministro da Educação no governo Bolsonaro. **G1 Notícias**, Brasília, DF, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GOMES, Sandra; SILVA, André Nogueira da; OLIVEIRA, Flávia Costa. Governos partidários e políticas educacionais no Brasil do século XXI: a eficácia da democracia. *In*: ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. (org.). **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

GRAVIA, Geovanna. Ministro da Educação anuncia descontingenciamento total no orçamento de Universidades e institutos federais. **G1 Notícias**, [Rio de Janeiro], 18 out. 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/18/ministro-da-educacao-afirma-que-vai-desc-ontingenciar-todo-o-orcamento-de-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GUIMARÃES, Orlinéya Maciel. **A internacionalização do ensino superior: estudo de caso sobre a mobilidade internacional de estudantes de graduação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Franca, no período de 2003 a 2014**. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137864> Acesso em: 29 jun. 2022.

GURGEL, Claudio. *A gerência do pensamento – gestão contemporânea e consciência neoliberal*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

HAMZE, Amélia. Escola nova e o movimento de renovação do ensino. **Brasil Escola**, [Goiânia], [17 mar. 2005]. *Gestão Educacional*. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 24 jan. 2022.

HARTMANN, Marcel. Ao mudar edital para livros didáticos, governo Bolsonaro retira exigência de bibliografia e passa a permitir propaganda. **GZH Trabalho e Educação**, Porto Alegre, 9 jan. 2019. *Escolas Públicas*. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/01/ao-mudar-edital-para-livros-didaticos-governo-bolsonaro-retira-exigencia-de-bibliografia-e-passa-a-permitir-propaganda-cjqpmcn830qat01pio5kx8ena.html>. Acesso em: 22 jan. 2022.

HOBBSAWN, Eric. **Nação e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidades**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 31.

HOFMANN, Werner. **A história do pensamento do movimento social dos séculos 19 e 20**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade: a singularidade do caso português**. São Paulo: Ed. USP, 1992.

KOSHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências humanas, 1972.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAIA, Tatyana do Amaral. Os intelectuais no Ministério da Educação e Cultura em tempos autoritários (1966-1982). *In: CORDEIRO, Janaína Martins et al. (org.). À sombra das ditaduras: Brasil e América Latina*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014. p. 51-65.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política e educação popular: (experiências de alfabetização no Brasil com o Método Paulo Freire, 1960-1964)** São Paulo: Cortez, 1981.

MARCOVITCH, Jacques. Monitoramento das métricas de desempenho acadêmico. *In*: MARCOVITCH, Jacques. (org.). **Repensar a universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018.

MARTINS, Antônio Gabriel S. Políticas públicas em empregabilidade: elementos para uma crítica. **Revista do LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 5, p. 57-74, 2011.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento Estudantil e ditadura militar: 1964-1968**, Campinas: Papirus, 1987.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1. t. 1.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. L. 1. v. 1. t. 1. (Os economistas).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MATTOS, Ilmar R. Do império à república. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 161-296, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 59, 31 dez. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8, 6 nov. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/11/2012&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=104>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-c

[ne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco). Acesso em: 22 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Unesco**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (Coleção temas sociais)

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da "miséria"**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/836877>. Acesso em: 20 out. 2021.

MORAES, Joysi; MARIANO, Sandra Regina Holanda; MOURA, Eliabe. Darcy Ribeiro e a Democratização do ensino superior: perspectivas da EAD na administração. **Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 375-398, 2012.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In*: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília, DF, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, jul./dez. 1996.

NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições Brasileiras: 1824**. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2012. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

NUNES, Maria Thétis. A educação na Colônia: os jesuítas. **RIHGB**, Rio de Janeiro, ano 156, n. 389, p. 661-674, out./dez. 1995.

NUNES, Rosane da Silva; VIEIRA, Leylianne Alves. Contribuição da extensão universitária para a autonomia do estudante. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 118-125, 2012.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

PAOLI, Maria Célia, TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: conflitos e negociações no Brasil Contemporâneo. *In*: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo.

(org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 103-148

PEREIRA, Larissa Dahmer; SOUZA, Andréa Cristina Viana de; FERREIRA, Andreza Telles dos Santos. Ensino superior mercantilizado e seus impactos para o perfil profissional do Serviço Social. *In*: DA MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer. (org.). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica.** Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2017. (Coletânea. Série 1). p. 187-210.

PROTESTOS estudantis no Brasil em 2019. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Protestos_estudantis_no_Brasil_em_2019. Acesso em: 22 jan. 2022.

REIS, Elisa Pereira. O estado nacional como ideologia. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 187-203, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1984.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas Universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira:** por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/publico/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf. Acesso em: 29 mar. 2017.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 154/2017. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção 1, p. 36, 1 jun. 2017. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/651-06%20Delib-154-17-Indic-160-17-.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. **Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista - PIMESP.** São Paulo, 2019. Disponível em: http://143.107.26.205/documentos/acoes_afirmativas_pimesp_programa.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMABRDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICI, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvKxRZdYczChk9gcxCdNFG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 jan. 2022.

SÉGUIN, Elida. **Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. *In*: FORMAÇÃO de professores: subsídios ao debate do plano estadual de educação. São Paulo: FEDEP, 2002. n. 1. p. 10-23.

SHALDERS, André; BARIFOUSE, Rafael. Governo Bolsonaro: MEC pede que escolas toquem hino e leiam carta com slogan de Bolsonaro; advogados criticam. **BBC News Brasil**, São Paulo, 25 fev. 2019. Atual. 28 fev. 2019. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>. Acesso: 22 jan. 2022.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Márcia Pereira da. Movimento estudantil secundarista e autoritarismo no Brasil (Franca: 119647-1970). *In*: SOUZA, Sauloéber Társio de; FURTADO, Alessandra Cristina. (org.). *Historia da educação no nordeste paulista*. Campinas: Pontes, 2020. p. 63-80.

SODRÉ, Néelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

3ª do plural. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Compositor: Humberto Gessinger. *In*: SURFANDO Karmas & DNA. [S.l.]: Universal Music, 2002.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. *In*: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 13-25. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/46e7eb_f423824f56b14880852f4ebf3f27c056.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

TONET, Ivo. **Educação e Ontologia Marxiana**. [2011]. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_ONTOLOGIA_MARXIANA.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**: comunicado. Paris, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNESCO. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Paris, 1960. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. **Educación Superior y Sociedad**, Caracas, v. 9, n. 2, n. esp., p. 97-113, 1998. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNESP. Manual do candidato Unesp. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W3Ntu8ZTOtidQblgxIDn5os94yvRwbgf/view>. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNESP. Resolução UNESP nº 102, de 29 de novembro de 2000. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção 1, p. 24, 1 dez. 2000. Disponível em: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UNICAMP. **PROFIS**: o curso. Campinas, 2022. Disponível em: <https://www.prg.unicamp.br/curso-profis/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

USP. Fuvest 2022: manual do candidato. São Paulo, 2 ago. 2021. Disponível em: https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/fuvest2022_manual_20210804.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

VAINFAS, Ronaldo. (org.). **Dicionário do Brasil imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova**, São Paulo, ano 6, v. 67, p. 139-190, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/346M4vFfVzg6JFk8VZnWVvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.