

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVIANE ROSA QUERUBIM

Paulo Freire e o ensino superior:
referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira

São Paulo
2013

VIVIANE ROSA QUERUBIM

Paulo Freire e o ensino superior:
referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Cultura, Organização e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378(81) Querubim, Viviane Rosa
Q4p Paulo Freire e o ensino superior : referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira / Viviane Rosa Querubim ; orientação Moacir Gadotti. São Paulo : s.n., 2013.
204 p. : il., grafs., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Cultura, Organização e Educação -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Ensino superior – Brasil 3. Democratização do ensino 4. Universidade 5. Inclusão social I. Gadotti, Moacir, orient.

VIVIANE ROSA QUERUBIM

Paulo Freire e o ensino superior:
referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de concentração: Cultura,
Organização e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

A todos os alunos populares que lutam pelo direito à
universidade de qualidade.

À minha pequena flor de jasmim que brinca em meu ventre e já
se prepara para trazer seu perfume ao mundo.

A Daniel Sperandio Querubim, doce companheiro que esteve a
meu lado durante esse trabalho, dando todo apoio e carinho;
sem sua presença o percurso seria árduo.

À minha mãe e irmão pela presença e apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram com este estudo tomaria muitas folhas. Em minha imanência, sempre na busca de minha transcendência, não poderia deixar de reconhecer toda ajuda que sempre recebi de Deus, do universo e da natureza, elementos sem os quais a vida perderia o sentido.

Gostaria de agradecer a todos os amigos e familiares que nestes últimos quatro anos estiveram, em algum momento, presentes em minha vida. Em especial:

Ao professor Moacir Gadotti, por suas orientações sempre críticas e cobertas de amorosidade.

Aos alunos que compartilharam sua história de vida, dando força para esse estudo: Severina, Selma, Ionildes, João Paulo, Julia, Tania, Michele, Miriam, Otoniel, Márcia e tantos outros que agora escapa a memória.

Aos familiares: queridos sogros, Elizabeth e Mauro, e cunhado Guilherme e cunhada Tatiane, pelos bons momentos de refeições em família que ganharam sabor de descanso nessa jornada.

Aos amigos queridos da comunidade Céu da Lua Cheia, espaço de encontro, aprendizagem e alegrias. Em especial, à querida Christiane Araújo Costa, pelo apoio, dicas e sábias orientações que me ajudaram a conciliar, ao longo desse processo, o equilíbrio necessário entre corpo e espírito. Ao querido Léo Artese que inspira com sua força, alegria e belos hinos.

À querida amiga Roberta Lemes, por zelar pela nossa amizade mesmo quando o isolamento do trabalho preponderou.

Aos professores amigos e companheiros Delma e Jason, por todas as contribuições dos últimos anos a este trabalho.

À amiga Zélia Araújo, pelo apoio e carinho nos últimos anos, que coincidiram com a elaboração desse estudo.

Ao professor Carlos Coelho, pela revisão técnica e crítica que trouxe qualidade ao texto final.

Ao amigo Rafael Baracat Freitas, que me socorreu na finalização deste trabalho.

“Caminhos não há. Mas as gramas os inventarão. Aqui se inicia uma viagem clara para a encantação. Fonte, flor em fogo, o que nos espera por detrás da noite? Nada vos sovino: com a minha incerteza, vos ilumino.”

Ferreira Gullar

RESUMO

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o ensino superior**: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira. 2013. 204 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

Esta pesquisa é de natureza teórica e tem por objetivo refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para o atual processo de democratização do ensino superior. Intenta-se, com este trabalho, compreender como Paulo Freire e estudiosos alinhados com a sua pedagogia entendem, no contexto atual de crise e intensas transformações na produção e disseminação do conhecimento, o sentido e a missão do ensino superior no que diz respeito à sua contribuição para os jovens e adultos das camadas populares que nele se insere. Partimos da hipótese central de que a partir do conceito de educação como prática da liberdade de Paulo Freire pode-se contribuir com conceitos e práticas político-pedagógicas para o ensino superior que promovam as condições de inserção crítica dos sujeitos populares. As reflexões aqui expostas se fundam na análise de textos e documentos, com abordagem qualitativa, no diálogo entre os pressupostos freirianos e as transformações do ensino superior. Para tanto, recuperamos a presença de Paulo Freire no ensino superior e analisamos suas principais contribuições na construção de uma nova cultura político-pedagógica em busca do diálogo entre conhecimento científico e saber popular. Fez parte também do percurso de estudo resgatar o significado das políticas de democratização de acesso das duas últimas décadas que cria um novo perfil social de estudantes do ensino superior. Nesse contexto, observou-se as condições cotidianas e político-pedagógicas vividas por diversos alunos ao enfrentarem o modelo tradicional de universidade, sem o preparo adequado para esse fim, ao longo da trajetória escolar pública, em especial, observou-se aqueles que transitaram na modalidade da educação de jovens e adultos e que chegam ao espaço da universidade via programas de democratização. Além das necessárias reflexões sobre a origem e a evolução do ensino superior, tomamos como referência a experiência de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) que promoveu parcerias com diversas universidades para o desenvolvimento de projetos de assessoria às escolas municipais. As análises dessa experiência concreta ajudaram a identificar como Paulo Freire concebia a função do ensino superior na educação básica. Deseja-se, entre outros, com esse estudo, contribuir com elementos que nos ajudem a identificar avanços e limites da educação superior no campo educacional e a refletir sobre as possibilidades de outros modelos que, atualizados com o nosso tempo, não estejam submetidos à mera reprodução, mas ensejem caminhos de mudanças à outra educação necessária e transformadora.

Palavras-chave: Paulo Freire. Ensino superior. Democratização do ensino. Universidade. Inclusão social.

ABSTRACT

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire and higher education**: Freirean references to think of regarding the Brazilian university. 2013. p. 204 thesis (Ph.D.) - School of Education, University of São Paulo. São Paulo, 2013.

This research is theoretical and aims to reflect upon Paulo Freire's contributions to the current process of democratization of higher education. This work intends to understand how Paulo Freire and scholars aligned with his pedagogy understand the meaning and purpose of higher education as regards its contribution to youngsters and adults from lower classes in the current context of crisis and intense changes in the production and dissemination of knowledge. We hypothesized how Paulo Freire's concept of education as a practice of freedom can contribute to political-pedagogical concepts and practices that are aimed at higher education which furthers conditions for critical integration of the common people. The reflections presented here are based on the qualitative approach and analysis of texts and documents regarding dialogue between Freirean assumptions and the transformation of higher education. Therefore, we've brought to light Paulo Freire's presence in higher education and we've analyzed his main contributions towards the creation of a new political-pedagogical culture which seeks dialogue between scientific expertise and common knowledge. It also took part in the course of such study the review on the aim of policies regarding the democratization and access to universities in the last two decades, which has created a new social profile of higher education students. In such context, it was taken into account the day by day conditions as long as the political-pedagogical ones experienced by many students coming from public schools who face the traditional university without proper preparation for such purpose, particularly those who have entered university coming from special educational programs for young people and adults via democratization programs. Besides the necessary reflections on the origin and evolution of higher education, we've also considered Paulo Freire's experience in São Paulo's Secretariat of Municipal Education (1989-1991), when partnerships with several universities were settled in order to develop advisory projects to municipal schools. The analysis of this concrete experience has helped us identify how Paulo Freire conceived the role of higher education in basic education. Moreover, this study aims to contribute with elements that help us to identify progress and boundaries of higher education in the educational field, so as to reflect upon the possibilities of other up-to-date models which may not only be subjected to mere reproduction but may also enhance paths towards necessary and transformative changes of path in education.

Keywords: Higher education. Democratization. University. Paulo Freire. Social Inclusion.

LISTAS DE SIGLAS

ANDES – SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEDEC – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

CMI – Conselho Mundial das Igrejas

CODAE – Coordenação das Atividades de Extensão

CRESALC – Educação Superior na América Latina e Caribe da Unesco

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

EBAP – Escola de Belas Artes de Pernambuco

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPSE – Escola de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Genebra

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORPROEX – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICIRA – Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária

IDAC – Instituto de Ação Cultural

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INDAP – Instituto de Desarrollo Agropecuario

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEC – Ministério da Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos
NAES – Núcleos de Ação Educativa
ONU – Organização das Nações Unidas
PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PNA – Programa Nacional de Alfabetização
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIAPE – Rede Ibero Americana de Investigação em Políticas Educativas
SEC/UR – Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife
SESI – Serviço Social da Indústria
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNILA – Universidade da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIVAST – Universidade Federal do Vale do São Francisco
UR – Universidade de Recife
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Apresentação e contexto temático da pesquisa	11
Quadro teórico e relevância social da pesquisa	14
O processo de construção teórico-empírico da pesquisa	17
CAPÍTULO 1 – TRILHAS DE PAULO FREIRE NO ENSINO SUPERIOR	21
1.1 Percurso de Paulo Freire no ensino superior	21
1.2 Paulo Freire e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife: o silêncio imposto pelo golpe militar	35
1.3 A presença de Paulo Freire no ensino superior durante o exílio	45
1.4 Paulo Freire na PUC-SP e na Unicamp	50
CAPÍTULO 2 – EVOLUÇÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ...	55
2.1 Aproximações teóricas sobre o nosso ensino superior	55
2.2 O avanço das políticas neoliberais	82
CAPÍTULO 3 – CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR	91
3.1 Novo perfil social de estudantes do ensino superior	98
3.2 Alunos da EJA que chegaram ao ensino superior	101
3.3 Ensino superior e educação básica na atualidade	109
CAPÍTULO 4 – AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA PENSAR O ENSINO SUPERIOR	119
4.1 O pensamento de Paulo Freire sobre ensino	134
4.2 O pensamento de Paulo Freire sobre pesquisa	140
4.3 O pensamento de Paulo Freire sobre extensão	142
4.4 Como Paulo Freire concebia a relação entre ensino superior e escola?	149
4.4.1 A gestão de Paulo Freire na SME-SP – parceria entre escolas e universidades .	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

1 Apresentação e contexto temático da pesquisa

As condições de vida da população brasileira passaram, nas duas últimas décadas, por profundas transformações. A consolidação de governos democráticos propiciou aos grupos populares maiores conquistas e mais espaços de organização. No entanto, ao avaliarmos a conquista do direito à educação superior de qualidade, o saldo ainda é baixo.

O objeto desse estudo insere-se no contexto da luta pelo acesso ao ensino superior de qualidade por grupos de jovens e adultos que durante sua trajetória escolar foram, por vias distintas, impedidos de exercer seu direito básico a uma escola de qualidade.

Considera-se que muitas vezes torna-se tarefa difícil separar as conquistas efetivas dos grupos populares, pelo direito de ter acesso ao ensino superior, das ações perversas das mãos daqueles que veem na educação e na histórica exclusão dos pobres um profícuo meio para mais riqueza e poder; transformam os resultados da luta por justiça social de uma camada da população em um mercado em expansão.

Nesta empreitada, são diversos os teóricos que poderiam contribuir com a elucidação das transformações ocorridas na atualidade do ensino superior brasileiro sob a ótica das camadas populares. Ainda que se reconheçam as efetivas contribuições de outros teóricos, por diversas razões, a escolha aqui foi o pensamento de Paulo Freire.

A primeira razão da escolha de Freire é por reconhecer em seu trabalho e trajetória de vida o verdadeiro compromisso com a humanização. Não se mergulha em um trabalho de pesquisa, ou, ao menos, não se deveria, sem acreditar que o tema estudado tem validade histórica, sem esperança e sem compromisso com um mundo melhor.

Como educadora¹, reconheço o quanto minhas ações e pensamentos estão conectados com a vida de outras pessoas, em especial, dos grupos de jovens e adultos que chegam ao ensino superior. Escolhi a educação, como espaço para estar e manifestar-me no mundo, por acreditar e reconhecer que neste campo se contribui com a construção de condições de vida mais justas e dignas. Portanto, não posso dar testemunho falso, dedicando-me a temas e autores dos quais não sinta verdade e afinidade ética.

Nesse sentido, este estudo foi provocado sobre dois pontos de referência que se interligam como trama histórica: a própria trajetória escolar até chegar ao ensino superior e a experiência da docência. Estas duas dimensões estão intimamente ligadas com a questão da democratização do ensino superior. Só foi possível utilizar essas por acreditar que, enquanto ponto de partida, ajudam a refletir a própria prática da docência, mas sob o cuidado necessário de alimentar o estudo permeando-o de elementos concretos. No entanto, a ótica utilizada não foi a de transformar essas duas dimensões em algo que gira exclusivamente em torno de experiências pessoais.

O relato pessoal se entrecruza com o modelo de universidade que aqui se buscou retratar, em especial, com as dificuldades que hoje observo nos alunos da graduação, pois minha origem humilde e minha trajetória na escola pública estão aqui entrelaçadas.

Após a realização de uma educação básica maltratada, na periferia de uma das cidades mais empobrecidas da grande São Paulo, Itapevi, iniciei minha graduação em História na PUC-SP. Tratava-se de um momento em que a democratização do ensino superior era inexpressível. Os estudantes, oriundos da escola pública, eram humilhados (e ainda são) com os vestibulares extremamente elitistas que priorizavam os conhecimentos oferecidos nas escolas de ensino médio privadas.

Aqueles que sobrevivessem a esse processo altamente seletivo das universidades públicas estariam mais próximos de uma ascensão social, mas para aqueles que após várias tentativas não fossem bem sucedidos, embora buscassem

¹ Para a exposição deste estudo optei por utilizar os tempos verbais na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural. Esta escolha é fruto da própria dinâmica de pesquisa que favorece afirmações de caráter pessoal que se cruzam com construções resultantes de um trabalho coletivo. Portanto, procurei em determinados momentos destacar as questões individuais recorrendo ao tempo verbal na primeira pessoa do singular. No entanto, há o predomínio do uso da primeira pessoa do plural.

uma universidade de qualidade, poderiam desafiar comprometendo-se com os altos valores das mensalidades das universidades privadas de qualidade.

Curiosamente, uma universidade com fins filantrópicos como a PUC-SP ofertava modalidades de bolsa que, na verdade, representava para os alunos populares apenas um fôlego para nela estudar. Na minha experiência pessoal, ao final de dois anos de formada, estava com uma dívida que perdurou, em longos parcelamentos, todo o percurso do mestrado até meados do curso de doutorado. É essa a realidade que conjugo com muitos jovens e adultos que cruzaram meu caminho na docência.

O exercício da docência no ensino superior privado permitiu o contato frequente com os alunos que só puderam iniciar seus estudos de graduação devido ao processo de democratização do mesmo. A maioria dos meus alunos, estudantes de pedagogia, é bolsista. A realidade da sala de aula foi o elemento motivador para a reflexão desse estudo.

A docência no ensino superior permitiu o contato com jovens e adultos que superaram limites históricos e conquistaram o direito de estudar nos bancos das universidades. Muitos ainda estão descobrindo a malvadeza das políticas neoliberais que os conduzem ao sistema privado de ensino superior. Mas a descoberta por si só é uma grande conquista, conquista que fará com que esses lutem para que as futuras gerações não tenham como única alternativa as universidades privadas. A certeza da transformação está na observação que se faz de que cada vez mais os movimentos sociais pressionam a abertura dos muros das universidades públicas.

A convivência quase diária com os alunos das camadas menos favorecidas que chegavam ao ensino superior cheio de sonhos e medos foi alimento fecundo para esse trabalho. O trabalho periódico com eles estimulava o desejo de aprofundar com mais rigor as impressões iniciais que se tinha por estar inserida no contexto de abertura e expansão do ensino superior.

Ao se buscar parâmetros teóricos que pudessem alimentar a leitura desse contexto de expansão do ensino superior, surpreendeu-me o número de trabalhos que apresentavam apenas um olhar sobre esse processo, um olhar predominantemente sobre o contexto neoliberal. Sentia-se a ausência, nesses estudos, de uma perspectiva para a vida das pessoas sujeitas desse processo de expansão e principalmente para um olhar de como o cotidiano da universidade

estava sofrendo alterações. O caminho alternativo encontrado foi buscar em Paulo Freire elementos para essa discussão.

Veza ou outra ouvem-se relatos de doutorandos sobre como é penoso o trabalho de elaborar uma tese de doutorado. Este trabalho não pode receber esse adjetivo, ao contrário, estudar e escrever sobre os conceitos freirianos alimenta a vida do educador, preenche de esperança e dá sentidos à prática educativa, na definição mais profunda do que é esse processo para Freire. Debruçar-se sobre os processos históricos que transformam o ensino superior sob um olhar freiriano não poderia ser diferente.

2 Quadro teórico e relevância social da pesquisa

O tema de estudo escolhido é complexo e vive um momento de intensa transformação via vários contextos: o econômico, político e social. Conforme a pesquisa foi sendo construída, diversas janelas temáticas iam se abrindo. Isso porque não é possível falar da democratização do ensino superior sem olhar para a educação básica, sem olhar para as condições diárias de vida das pessoas, em especial, para as camadas menos favorecidas.

O motivo de realização deste trabalho parte do comprometimento com a construção de um ensino superior mais democrático e acessível às classes populares, visto que não é mais possível ignorar o atual processo de democratização do ensino superior. Este processo reúne elementos que precisam ser analisados em suas contradições conjunturais e estruturais, considerando que existe a formação de um novo perfil de estudante universitário. Trata-se de um estudo teórico totalmente embutido na prática diária e nos conflitos emergentes desse momento de transição.

Há uma entrevista significativa de Freire para a revista *Andes* sobre o tema da universidade, publicada no livro *Pedagogia da Tolerância* (2013), que contribui muito com os primeiros passos desse estudo. Nesta entrevista, a primeira pergunta dirigida a ele foi:

ANDES – SN: A Universidade não tem sido um tema tratado por você com frequência, pelo menos de modo explícito. Entretanto a

educação como prática da liberdade tem relação com a universidade democrática. Como você vê essa relação?

Paulo Freire: De fato, explicitamente, não tenho falado muito da universidade, mas, implicitamente, sim. Isto não quer dizer que não me preocupe ou não goste da universidade, aliás eu sou um professor universitário. O problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade. Veja o problema do analfabetismo. Ela simplesmente o ignora, passa ao largo. (FREIRE, 2013b, p. 198).

As contradições que Freire via no ensino superior ainda não foram superadas. O seu pensamento e sua prática é referência para a construção de novas abordagens. Em diversos momentos deste estudo, foi possível comprovar que Freire, mesmo estando no espaço da universidade, não deixou de problematizar a necessidade que via da academia abrir-se para o saber popular. Paulo Freire, ao analisar sua prática de educador, chama a atenção para o fato de que

Um dos riscos que necessariamente correríamos ao ultrapassar o nível meramente opinativo de conhecer, com a metodização rigorosa da curiosidade, era a tentação de supervalorizar a ciência e menosprezar o senso comum. Era a tentação, que se concretizou no cientificismo que, ao absolutizar de tal maneira a força e o papel da ciência, terminou por quase magicizá-la. É urgente, por isso mesmo, desmitificar e desmitificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeitá-la, portanto. (FREIRE, 2007b, p. 9).

Em diversos momentos quando, questionada porque utilizar Paulo Freire para discutir o ensino superior, visto que esse autor predominantemente contribuiu com a educação popular, procurava dialogar colocando como questão algo que para mim estava muito claro: as camadas populares estão chegando à universidade! E é perceptível que as universidades, salvo raras exceções, não estão sensibilizadas e nem comprometidas com esse novo sujeito universitário.

Os professores, impregnados de um modelo tradicional de ensino superior, maltratam esses novos alunos e trabalham de forma incompetente com eles, ou porque desconhecem os meios para dialogar, ou porque politicamente estão comprometidos com o projeto elitista e autoritário de sociedade.

Por que, então, usar o pensamento de Freire para compreender o momento recente de transformações do ensino superior?

A resposta basicamente está em duas implicações do pensamento de Freire: a primeira porque seus conceitos estão “molhados” de seu compromisso com a educação como prática da liberdade; e a segunda, devido a sua teoria e prática

educativa ser a favor da inserção crítica das classes populares nos espaços educativos.

Grande parte das pesquisas e publicações sobre o tema do ensino superior centra-se na problemática da docência, da discussão das implicações que o neoliberalismo traz para a qualidade da formação e do trabalho do professor. São temas, sem dúvida alguma, fundamentais e que o contexto atual exige sua reflexão.

No entanto, observa-se nesses trabalhos a ausência do cruzamento dessa temática com os valores humanos que esse profissional precisa ter para enfrentar o avanço do neoliberalismo na educação, associado a um compromisso político e ético com as classes populares que sofrem o impacto dessa expansão.

Este estudo parte de uma análise conjuntural da universidade brasileira e busca ampliar-se para além dessa fronteira, a partir da potencialidade que essa conjuntura abre para a realização da pedagogia do oprimido. Portanto, não deixa de ser o reconhecimento de uma das etapas da conquista do povo brasileiro por justiça social que se expressa por meio da chegada das camadas populares ao ensino superior. Reconhecimento de que a luta por transformações começa a colher seus frutos, mas não estamos ainda satisfeitos.

Esta pesquisa não é para dizer que a conquista está consolidada, mas é para evidenciar que os oprimidos ocupam seus espaços para a cada dia gerarem sua pedagogia, cujo contexto requer outros parâmetros políticos pedagógicos.

A relação que o ensino superior estabeleceu com a ciência e o conhecimento foi a visão de superioridade sob o saber popular. A academia e seus membros estão embebidos dessa noção de mundo. Entrar para a universidade, durante décadas, foi algo restrito a uma pequena parcela privilegiada da sociedade. Esta tomou posse do conhecimento científico e manteve-o distante da população empobrecida por meio da criação e manutenção de diversos mecanismos de seleção que hoje são confrontados com a presença das camadas populares em suas salas de aulas.

Os mecanismos perversos de exclusão da população pobre não estão mais restritos ao vestibular elitista. No entanto, o que se observa hoje é o sofrimento de jovens e adultos que vivem o processo de democratização do ensino, mas enfrentam diariamente nas salas de aulas, corredores e salas de professores das universidades visões desumanizadoras.

É curioso observar o discurso de professores orgulhosos em anunciar seus longos anos de atuação na universidade, em especial, no curso de pedagogia

formando professores para a educação básica. Em suas falas “orgulhosas” de seus anos de dedicação, criticam as condições precárias da formação dos alunos das camadas populares que hoje chegam às salas de aulas das universidades. Menosprezam seus alunos, devido às dificuldades de leitura e escrita que estes apresentam, e responsabilizam a escola pública, mas permanecem apenas na crítica e não apontam caminhos para alteração desse quadro.

É como se a atuação profissional desses professores no curso de pedagogia estivesse desconectada da escola pública. Agem de forma desconectada porque é exatamente essa postura de desvinculação da educação básica que o ensino superior, em geral, sempre praticou. Diante da sua superioridade, não se sentem responsáveis pela deterioração da escola pública. É como se os problemas diários vividos no interior das escolas não lhes dissessem respeito.

A democratização do ensino superior está ligada à busca de uma qualidade nacional de todos os níveis de ensino. Enquanto estiver restrita aos interesses do mercado, esta não enfrentará o tema da cidadania e da justiça social, pois a inserção dos jovens e adultos populares nas universidades não pode estar separada da discussão desses temas. O enfrentamento dessa problemática é o alerta que Freire deixa para o ensino superior. Em suas palavras, “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2005, p. 64).

Na visão de Paulo Freire, a democratização do ensino superior implica na construção de um projeto político-pedagógico popular. Essa construção não se dá em um movimento interno à própria universidade, porque, isolada, a universidade tende a permanecer no seu tradicionalismo. O que poderá contribuir com o melhor acolhimento dos grupos populares por parte da universidade é o diálogo entre ciência e saber popular e a vivência da educação como prática da liberdade.

3 O processo de construção teórico-empírico da pesquisa

A hipótese central desse trabalho é a de que a partir do conceito de educação como prática da liberdade de Paulo Freire pode-se contribuir com o momento atual

de democratização do ensino superior ao privilegiarmos nosso olhar para a inserção crítica dos sujeitos populares.

Para desenvolver os elementos desta pesquisa recorreremos ao levantamento de diversas bibliografias. Esta pesquisa é, portanto, do tipo bibliográfico, que “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

A pesquisa contará com elementos da pesquisa descritiva que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61), devido às observações empíricas que serão realizadas por meio das experiências diárias no exercício da docência no ensino superior e a seleção de grupo de observação, no qual aplicou-se um questionário.

Aproxima-se também de um estudo de natureza analítico-descritiva com abordagem qualitativa. Caracteriza-se como analítico por ter sido construído com base na análise de textos e documentos que buscam resgatar o percurso histórico da vida de Paulo Freire envolvido com as questões do ensino superior. Ao mesmo tempo em que se observam dados do contexto atual da mesma temática.

Trata-se de um trabalho que segue o método descritivo por ter sido parte da construção do estudo, momentos de retomada de documentos que registram a trajetória de Freire, buscando em que medida estes se relacionavam com o nosso tema central que é o ensino superior. Trata-se tanto de fontes produzidas pelo autor em questão quanto por pessoas próximas a ele que divulgaram informações em situações diversas, em meios impressos ou eletrônicos, tais como palestras, cartas e diálogos entre amigos.

Nesse sentido coube ao trabalho de pesquisa reorganizar os documentos, entrelaçar depoimentos de fontes diversas e reinterpretá-los.

Fontes especializadas no tema de metodologias de pesquisa indicam que a investigação qualitativa influencia cada vez mais os estudos das problemáticas educacionais. Esta abordagem enfatiza uma pesquisa avaliativa de caráter qualitativo, voltada à compreensão dos fenômenos educativos e sociais e prioriza um conhecimento mais contextual.

Neste sentido, considera-se que a investigação qualitativa apresenta instrumentos técnicos adequados que não enrijecem a atividade sistemática, por ter como fundamento a valorização das percepções pessoais enquanto elementos a

serem analisados e questionados. Enquanto pesquisa teórica documental, compreende-se que:

[...] já no plano desta elaboração dos processos metodológicos e técnicos para o levantamento dos dados empíricos que se faz ativa a intervenção da atividade teórica. Mas é sobretudo mediante o processo de interpretação destes dados empíricos que se faz presente e significativa esta atividade teórica. (SEVERINO, 2002, p. 150).

A investigação qualitativa influencia cada vez mais os estudos das problemáticas educacionais e prioriza um conhecimento mais contextual. Esta abordagem enfatiza uma pesquisa avaliativa de caráter qualitativo, voltada à compreensão dos fenômenos educativos e sociais. Trata-se de “uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação práticas e cenários socioeducativos”. (SANDÍN, 2010, p. 127).

Neste sentido, a investigação qualitativa apresenta instrumentos técnicos adequados que não enrijecem a atividade sistemática, por ter como fundamento a valorização das percepções pessoais enquanto elementos a serem analisados e questionados; “não privilegia uma metodologia sobre a outra” e portanto trata-se de uma abordagem multimétodo. Segundo especialistas,

[...] por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outros tipos de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém análise em si mesma é qualitativa. (STRAUSS A.; CORBIN J. *Basic of qualitativ research*. Grounded Theory Procedures and Techniques. Califórnia: SAGE, 1990, p. 17 apud SANDÍN, 2010, p. 124).

Em sintonia com as considerações de Strauss e Corbin, esta pesquisa ampliou suas fontes coexistindo na análise documentos, bibliografias, entrevistas, aplicação de questionários e dados quantitativos.

Basicamente houve a tentativa de estabelecer conexões, conversas entre os diferentes capítulos e seções. No capítulo 1, **Trilhas de Paulo Freire no ensino superior**, recuperou-se a trajetória de Paulo Freire no ensino superior, desde o início

da sua atividade docente no ensino superior, lecionando Filosofia da Educação, na Escola de Serviço Social de Pernambuco, em 1947. Passando pela Escola de Belas Artes de Pernambuco, retomando a sua contribuição para a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR). A sua presença no ensino superior durante o exílio. E, por fim, seu trabalho na PUC-SP e na Unicamp.

No capítulo 2, **Evolução recente do ensino superior no Brasil**, foram discutidas duas grandes mudanças. A primeira decorrente de uma nova perspectiva da relação entre Estado e Instituições de Educação Superior (IES), provocadas pelo avanço das políticas neoliberais para esse setor da educação. E a segunda, a transformação decorrente das pressões dos movimentos sociais para garantir o acesso das camadas populares a esse nível de ensino. O capítulo foi organizado em duas seções: **Aproximações teóricas sobre o nosso ensino superior e O avanço das políticas neoliberais**.

No capítulo 3, **Camadas populares no ensino superior**, procurou resgatar o significado das políticas de democratização de acesso das duas últimas décadas que cria um novo perfil social de estudantes do ensino superior. Nesse contexto, foram observadas as condições cotidianas e político-pedagógicas vividas por diversos alunos que realizaram seus estudos na modalidade da educação de jovens e adultos e que chegam ao espaço da universidade via programas de democratização. Foi objeto de estudo deste capítulo a relação entre ensino superior e educação básica na atualidade. Identificamos por meio deste o quanto a educação superior está prejudicada por não ter como princípio que a fundamente a vinculação com a educação básica.

Como fechamento do estudo, refletiu-se, no capítulo 4, sobre **As contribuições de Paulo Freire para pensar o ensino superior** a partir do contexto da inserção das camadas populares. A análise partiu da percepção de que garantir somente mecanismos de acesso para grupo não garante a permanência e o acesso pleno a todos os elementos da formação superior de qualidade. Nesse sentido, o pensamento político-pedagógico de Freire trouxe substantiva contribuição.

CAPÍTULO 1 – TRILHAS DE PAULO FREIRE NO ENSINO SUPERIOR

1.1 Percurso de Paulo Freire no ensino superior

Neste capítulo, procuramos recuperar a trajetória de Paulo Freire no ensino superior. Sabemos que Freire, ao longo de sua vida, jamais se limitou à atividade acadêmica, exercendo seu trabalho em diversos contextos. Mas, com este estudo, é possível verificar que o fato de Freire não limitar seu trabalho ao espaço universitário não fazia dele um professor distante dos problemas vividos nas universidades em que colaborou.

A preocupação de Freire em refletir sobre a sua prática fez dele um professor de ensino superior que rompia com a cultura universitária de excessivo academicismo. A atuação de Freire era a de criar vínculos entre a realidade local e as pesquisas produzidas nos meios acadêmicos.

Meu trabalho em Recife era, então, numa instituição particular em bairros da cidade e em áreas rurais bem como na universidade também. Trabalhei muito tentando estabelecer a relação entre as escolas e a vida dos trabalhadores e camponeses. Quanto mais discutia com eles os problemas das escolas e das crianças, mais me convencia de que deveria estudar suas expectativas. Todas essas coisas que agora procuro teorizar não ocorreram de repente ou acidentalmente. Vieram de uma série de experiências. (FREIRE, 1986, p. 24).

Ao longo de sua vida, Paulo Freire pôde trabalhar em momentos diferentes com as universidades. São diversas as fontes que retratam a ligação de Paulo Freire com o ensino superior. Como exemplo, temos o relato direto em suas obras, com comentários sobre as suas ações nas universidades, livros de autores próximos a Freire compartilhando suas experiências ao ministrar cursos, palestras e seminários, que resultaram em pequenas publicações, conversas gravadas em áudios, vídeos etc.

Durante a vida de Paulo Freire, era comum ele se surpreender com livros publicados com a transcrição de suas palestras nas universidades. Muitas vezes se tratava de iniciativas dos próprios alunos, que, mesmo sem recurso específico, se

organizavam para a publicação do material. O resultado desse tipo de iniciativa é fonte complementar para a recuperação do legado de Freire para o ensino superior.

Diversos pesquisadores procuraram recuperar e registrar a história de vida e obra de Freire por meio de livros que resgatam sua biografia. As fontes de consulta vão se multiplicando na medida em que a virtualização dos documentos cresce². O próprio autor fez essa conexão ao ter como estilo literário a produção de textos que estabelecem vínculos entre seus escritos pedagógicos e suas memórias pessoais. O que Freire chama de sujeitos das próprias tramas³.

Para este capítulo, duas obras tornaram-se fundamentais pela diversidade de documentos apresentados. Trata-se dos livros *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996) e *Paulo Freire: uma história de vida*, publicado em 2006, por Ana Maria Araújo Freire, sendo que a primeira publicação mencionada é o resultado da colaboração de inúmeros pesquisadores e intelectuais ligados ao pensamento de Freire.

Na bibliografia organizada pelo Professor Moacir Gadotti, é interessante observar a lista significativa de universidades espalhadas pelo mundo que se dispuseram a colaborar com a produção da obra no fornecimento de dados e fontes de pesquisa.

Na apresentação de *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996), há a identificação da obra, como uma espécie de inventário do pensamento de Paulo Freire, dividida em duas grandes partes. A primeira com uma listagem cronológica da produção de Freire e a segunda referindo-se aos diversos estudiosos que ligaram suas vidas à de Freire em momentos distintos de sua história. Na medida em que a repercussão da obra de Paulo Freire é descrita, abrem-se possibilidades de leituras sobre a presença de Freire no ensino superior.

O livro de Ana Maria Araújo Freire (2006) é uma rica fonte para o pesquisador que deseja resgatar a trajetória de Freire, em especial, a sua trajetória como professor universitário. Nesse livro, é possível conhecer a vida e obra de Freire, em

² Em 2005, a Fundação Banco do Brasil, em parceria com a Petrobrás, homenageou Paulo Freire na 9ª edição do Projeto Memória com a produção de um livro fotobiográfico, um vídeo documentário e outros materiais pedagógicos distribuídos em bibliotecas públicas do Brasil. Outra iniciativa fundamental para a divulgação da vida e obra de Paulo Freire foi a iniciativa do Instituto Paulo Freire que, por meio de apoio da Petrobrás intitulado de “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro”, disponibilizou virtualmente o acervo do Centro de Referência Paulo Freire.

³ Para esse tema, recomenda-se a leitura de “Uma entrevista com Piaget e as arapucas da memória” em Freire e Guimarães (2011).

uma perspectiva cronológica, entrelaçada com aspectos dos contextos histórico, político e social nos quais a produção de Freire se dava.

A leitura revela detalhes do envolvimento de Freire no ensino superior que se comprovam com os documentos postos em destaque no livro, desde a sua primeira experiência como professor universitário na Universidade do Recife, em 1947, até os seus últimos dias de vida exercendo a docência na PUC-SP em 1997.

No Brasil, o período compreendido entre 1947 e 1997 foi marcado por intensas transformações políticas e sociais. O golpe da ditadura militar forçou Freire a deixar o Brasil em setembro de 1964, sendo que somente em junho de 1979 teve autorização para retornar ao seu país natal. O seu período de exílio foi atravessado pela sua contribuição em diversas universidades espalhadas pelo mundo.

Neste capítulo, serão destacados o percurso e a presença de Paulo Freire no ensino superior na perspectiva em que o educador tanto fez questão de defender, que é o de vincular a dimensão acadêmica ao debate das problemáticas concretas dos oprimidos.

Ao se envolver com o ensino superior, Paulo Freire o faz sob uma perspectiva diferenciada que está contida na ideia de ser docente discente, ou seja, a de ensinar e aprender. É o que se verifica, por exemplo, no relato que Freire faz no livro *Dialogando com a própria história* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011), ao ser indagado por Sérgio Guimarães sobre os motivos que o fizeram deixar a Universidade de Harvard para ir trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Freire afirma que, ao avaliar o convite do Conselho Mundial das Igrejas, percebeu que:

[...] ele iria dar a mim o que nenhuma universidade daria. [...] O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e iria aprender. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 94-95).

Nesta mesma passagem do livro, Paulo Freire acrescenta outra característica fundamental da sua forma de estabelecer vínculos com o ensino superior, o que considerava como um direito de não burocratizar sua mente e seu corpo.

Ao levantar as principais falas de Paulo Freire sobre a Universidade, é possível inferir que Paulo Freire concebia a universidade com os mesmos paradigmas epistemológicos que concebia qualquer outro nível de educação.

Diversos estudiosos de Paulo Freire defendem que seus escritos são autobiográficos, são resultado de sua práxis. Sua concepção de universidade também mantém essa mesma perspectiva.

O pensamento de Paulo Freire centra-se na esperança de que é possível construir um mundo melhor. Trata-se de sua essência de educador, não importando em qual espaço ele atue.

Foi na Escola de Serviço Social de Pernambuco, em 1947, que Freire inicia sua atividade docente no ensino superior, lecionando Filosofia da Educação.

As principais biografias consultadas não apresentam documentação histórica ampla sobre a passagem de Freire na Escola de Serviço Social de Pernambuco.

Em *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996), não há referência do ano em que Freire inicia seu trabalho com a Escola de Serviço Social; há apenas o destaque para um trecho de Paulo Rosas⁴, o qual afirma a contribuição dessa Escola para o pensamento de Freire.

Paulo Freire reconheceu ter sido a Escola de Serviço Social de Pernambuco um dos “pólos de influência” de seu pensamento pedagógico e social. A Escola de Serviço Social não era apenas uma instituição formal de ensino. Dominava ali uma ciosa defesa de princípios e valores, próprios da doutrina social da Igreja, ao mesmo tempo em que contava em sua liderança com espíritos abertos ao diálogo, a exemplo de Lourdes Moraes, Hebe Gonçalves e Dolores Coelho. (GADOTTI, 1996, p. 90).

Da biografia organizada por Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 93), anota-se o seguinte comentário:

Em 1947, Paulo foi convidado para fazer parte do corpo docente dessa instituição que marcou, indelevelmente, a compreensão crítica da assistência social no Brasil, exatamente quando ele começava também seu trabalho no SESI.

Nas demais obras, não foi possível localizar documentos que comprovem o período exato da entrada de Paulo Freire na Escola de Serviço Social. A dúvida

⁴ Paulo Rosas conviveu intensamente com Paulo Freire no período em que Freire atuou como professor em Recife.

permanece na leitura de *Pedagogia da Esperança*, pois Freire (1992) inicia o livro com o depoimento do ano de 1947, em que, como professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, recebe convite para se incorporar ao Serviço Social da Indústria – SESI. Em *Pedagogia da Esperança*, não há qualquer menção ao período dele como professor na Escola de Serviço Social.

Quando Freire inicia sua atividade docente na Escola de Belas Artes de Pernambuco, ele já estava desenvolvendo um trabalho diferenciado no recém-criado Serviço Social da Indústria – SESI, no setor de Educação e Cultura, desde 1947. No SESI, Freire foi assistente da Divisão, Educação e Cultura e, posteriormente, diretor do mesmo setor.

A experiência de Freire no SESI fez dele um professor de ensino superior com preocupações distintas. Em *Cartas a Cristina* (2013a, p. 133), Freire fez um balanço do significado do SESI em sua formação inicial⁵.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992, p. 10) observa que:

Trabalhava então no SESI e, preocupado com as relações entre escola e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas.

A biógrafa destaca em nota de rodapé a dificuldade de identificar o ano de desligamento de Paulo Freire da Escola de Serviço Social. Em seguida, a biógrafa reflete que:

Houve, assim, uma troca dialética das experiências acadêmicas com as práticas educativas levadas a efeito por Paulo no órgão institucional do patronato / trabalhadores de Pernambuco. Essa sua experiência contribuiu para a compreensão crítica de Paulo em todo

⁵ Concomitante ao trabalho no SESI, Freire também se envolveu com outras experiências pedagógicas, relatadas no livro de Ana Maria Araújo Freire (2006), que certamente contribuíram para a formação do seu pensamento. Foram elas: A fundação do Instituto Capibaribe, em 1955, e o Serviço Social da Paróquia Arraial.

o seu trabalho de militância em favor dos explorados e oprimidos. (FREIRE, A., 2006, p. 93).

De acordo com os requerimentos transcritos no livro *Paulo Freire: uma história de vida* (FREIRE, A., 2006), no dia 15 de março de 1952, Paulo Freire foi nomeado professor da cadeira de História e Filosofia da Educação do Curso e Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes⁶ da Universidade de Recife. No dia 27 de setembro de 1955, Freire foi incorporado ao quadro de professores da Universidade pelo Presidente da República.

O professor Paulo Rosas, que conviveu e trabalhou com Freire no SESI e na Escola de Belas Artes, afirma, em texto publicado na bibliografia organizada por Moacir Gadotti (1996), ter sido a Escola de Belas Artes o “laboratório” de Freire (ROSAS, 1996, p. 559).

Quando Paulo Freire se envolve com a Escola de Belas Artes de Pernambuco, o professor João Alfredo estava à frente da direção⁷. A direção de João Alfredo propiciava o ambiente acadêmico mais aberto para discutir os problemas da atualidade. Em 1957, Freire integrou a comissão de redação da primeira edição da Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco (EBAP), lançada como parte das comemorações do vigésimo quinto aniversário da instituição.

Na primeira edição da Revista, foi publicado, na seção Noticiário, o discurso de paraninfo do professor Paulo Freire, regente da Cátedra de História e Filosofia da Educação para os formandos de 1956 em professores de Desenho.

O fato de ser paraninfo da turma revela a proximidade que Paulo Freire estabelecia com seus alunos, despertando o interesse do grupo em tê-lo como homenageado pela turma de formandos. Freire divide seu discurso em torno de dois conceitos que ele chama de duas palavras: educar para o diálogo e para a democracia.

Ao transmitir suas palavras aos professores recém-formados, Paulo Freire reflete sobre a necessidade do professor “não ser”, mas sim “se fazer” professor. Com vistas a alertar para o problema da improvisação docente, Freire fala do professor inautêntico:

⁶ Criada em 1932, a Escola de Belas Artes foi integrada à Universidade do Recife em 1946. A organização da Universidade de Recife estava inscrita dentro do movimento nacional de integração das escolas tradicionais para organizar a ideia de universidade.

⁷ João Alfredo toma posse como diretor da EBAP no dia 18 de junho de 1956.

E o inautêntico anda entre nós, viaja conosco, fala conosco, discursa nas assembléias, despacha nos gabinetes, escreve poema, dá aulas. Discursa o que não sabe, despacha o que não entende, escreve poemas sem o mistério da poesia, dá aulas que não estuda. O inautêntico fala do “Outro” mas não tem a consciência do “Outro”. (FREIRE, 1957, p. 41).

O discurso do paraninfo Freire segue em um tom de crítica, preocupado com a autenticidade do professor. Para ele, os professores de desenhos não deveriam ser repetidores hábeis, mas sim educadores.

Vossa tarefa há de ser a da humanização do homem, por mais paradoxal que pareça esta assertiva. Por isso, mais do que desenho deveis ensinar vossos alunos o diálogo, forma de humanização. (FREIRE, 1957, p. 42).

Freire fala com os professores de desenho na busca de uma identidade do ser educador. Afirma acreditar na “força da educação, que sejam manifestação da ação social” (FREIRE, 1957, p. 42).

Ao elaborar seu discurso, Freire destaca as principais características que considera essenciais aos futuros educadores.

Em 1958, Paulo Freire ministrou o curso de Extensão Universitária *Problemas da Educação* (FREIRE, 1959, p. 33). A Revista traz o programa desenvolvido pelo curso.

O curso de Extensão Universitária *Problemas da Educação* estava dividido em quatro partes. Os temas abordados foram: na primeira parte, a problemática educativa (“a preocupação de nossa época em encarar a educação como problema”); na segunda parte, a educação como processo (“A educação, processo unipolar? Autonomia e Heteronomia”; “A educação, processo bipolar? Autoridade – Liberdade”); na terceira parte, há uma discussão da educação por áreas: educação na família; educação na rua; educação na escola; na quarta parte, Freire desenvolve o tema da educação de adultos – tema que fazia parte de suas investigações iniciais de educador. Vejamos como a quarta parte do curso estava organizada:

A educação como processo de vida inteira – a educação de adultos como um capítulo seu. Aspectos destes trabalhos – O que poderemos fazer neste sentido para o homem brasileiro – Educação e alfabetização de adultos – Educação de adultos para a responsabilidade social e política do homem brasileiro, sua repercussão no processo democrático. (FREIRE, 1959, p. 35).

Os temas trabalhados por Freire no curso se diferem, como um todo, dos temas apresentados no contexto geral da Revista da EBAP, mas ao mesmo tempo são temas que, de alguma forma, irão acompanhar a produção do autor ao longo de sua vida de educador. Por exemplo, ao discutir o tema da educação na escola, Freire analisa os seguintes aspectos: relação entre direção e educadoras; relação entre educadores; relação entre educadoras e educandos; relação entre educandos e relação servidores e educandos.

Em relação ao tema da educação de adultos, a abordagem dada por Freire é o resultado de seu trabalho desenvolvido em Recife, na década de 1950, junto a diversos grupos. Um exemplo do trabalho diferenciado de Freire com o tema da educação de adultos é a sua participação como relator no 2º Congresso de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro em 1958.

O tema que Freire trabalhou no Congresso foi “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. O relatório apresentado por Freire e sua equipe de educadores trouxe uma nova perspectiva sobre o processo de alfabetização.

Sobre a passagem de Paulo Freire na Escola de Belas Artes de Pernambuco, há um breve relato na pesquisa desenvolvida por Dimas Veras (2010), em sua Dissertação de Mestrado em História, da Universidade Federal de Pernambuco, sobre a Revista Estudos Universitários (1962-1964).

Apesar de não haver referência direta a documentação histórica que comprove o trabalho desenvolvido em termos de pesquisa por Freire na EBAP, o pesquisador faz a seguinte afirmação.

[...] Outro professor contratado para EBAP cativou o vice-Reitor e diretor da Congregação. Era um bacharel em direito que trabalhava com educação de adultos, contratado para lecionar História e Filosofia da Educação, chamado Paulo Freire. O jovem Freire estava estudando a inserção de sua área de investigação, a Pedagogia, no “processo” de “transição” “sócio-econômica” do Brasil e as potencialidades da educação como prática de conscientização das populações marginalizadas. Sua pesquisa aplicada contava com o apoio de algumas professoras que trabalhavam com educação de jovens e adultos no Recife e outras ligadas ao ensino do magistério superior na EBAP. (VERAS, 2010, p. 81).

A sua presença no ensino superior será diferenciada pelas críticas que fará à pedagogia tradicional e suas propostas para uma pedagogia crítica. Em *Medo e*

Ousadia, ao analisar a sua trajetória em Recife, Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 2006, p.159) destaca:

Lembro, quando trabalhava em Recife, trinta anos atrás, que muitas vezes saía da universidade às seis ou oito horas da noite e ia diretamente para as áreas de classe baixa, onde tinha um encontro com quarenta ou cinquenta trabalhadores, para discutir, algumas vezes, a natureza da educação.

Neste período, o ensino superior estava marcado, como ainda está, como espaço elitizado e restrito a uma camada muito pequena da população⁸. Inclusive, a forma de acesso à universidade por parte do corpo docente era um caminho cheio de restrições e seleções com base nos valores elitistas.

Tomando como foco de análise o contexto do ensino superior de Recife na década de 1950, podemos identificar a associação entre universidade e formação das elites como algo dado e sem questionamentos. Quase como “natural” a ideia de universidade para a elite permeia os discursos de quem dela participa. Como exemplo, podemos retomar o discurso do professor João Alfredo Gonçalves ao tomar posse, em 1956, como diretor da Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Com idéias e a ambição de realizá-las, a Escola de Belas Artes continuará a trabalhar cumprindo a tarefa de incorporar valores à sociedade, contribuindo para a formação de elites, preparando e ajudando a juventude que, já não sendo lírica, precisa apoiar-se na fé que deve ter em si mesma pelo poder da sua inteligência cultivada. (GONÇALVES, 1957, p. 48).

Paulo Freire foi, sem dúvida, um dos parceiros próximos de João Alfredo que contribuiu para uma nova perspectiva de ensino superior a partir de suas preocupações em trabalhar com o povo e de dar ao ensino superior uma visão social. Freire, em sua postura ética radical, lutava contra injustiças e, ao longo de sua experiência de educador, registrou vários exemplos de luta⁹.

⁸ A perspectiva atual do acesso ao ensino superior será analisada no capítulo 3 desta Tese de Doutorado.

⁹ Em depoimento, Almeri Bezerra relata uma dessas passagens contando que no convívio que estabeleceu com Freire, quando professores da Escola de Serviço Social de Pernambuco, diante da falta de ética de vereadores da cidade, Freire tinha fortes reações epidérmicas. “Mostrava nas bolhas que estouraram nos seus braços a indignação que sofria, diante de uma prática, dos vereadores da Cidade, que ele nunca suspeitara!”. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br>>. Acesso em: 9 fev. 2013.

Em 1959, Paulo Freire concorreu à cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco¹⁰. A participação de Freire no concurso resultou na defesa da Tese *Educação e atualidade brasileira*¹¹. Freire não recebeu primeiro lugar no concurso para indicação à cadeira e perdeu a Cátedra da Faculdade de Belas Artes.

Na Revista da EBAP de 1959, número 2, não aparece mais o nome de Paulo Freire como parte da Comissão de Redação ou na relação do Corpo Docente da Faculdade. No lugar do nome de Freire, identificamos a professora Maria do Carmo Tavares de Miranda como professora catedrática de História e Filosofia da Educação. Nesta edição da Revista, foram publicados o texto da prova escrita da professora Maria do Carmo e o seu discurso de posse na cátedra.

Anos mais tarde, Paulo Rosas retoma o tema da reprovação do concurso:

Em 1981 participei de um Seminário sobre o Recife, promovido pelo CEDEC, em São Paulo. Desenvolvia o tema: “Recife – Cultura e Participação”. No momento em que me referia ao episódio, à perda do concurso – por Paulo Freire – para a cadeira de História e Filosofia da Educação, eis que o próprio Paulo Freire entrou, a tempo de ouvir o meu comentário. E me interrompeu com uma frase inesquecível: “perdi a cátedra e ganhei a vida”.¹²

Todavia, como resultado da sua participação no concurso, obteve o título de doutor e em 30 de novembro de 1960 recebe a nomeação para o cargo de professor de ensino superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Em 1961, Paulo Freire recebe o certificado de livre-docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife.

O período histórico no qual Freire se insere no ensino superior é caracterizado pela experiência democrática burguesa, fruto do movimento da chamada República Populista, compreendida entre o período de 1945 a 1964. Foi peculiar desse

¹⁰ No noticiário da Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco, há o registro de encerramento das inscrições para o concurso da cátedra de História e Filosofia da Educação para o curso de professorado de desenho com a inscrição de Paulo Reglus Neves Freire e Maria do Carmo Miranda (Revista da EBAP, n. 2, p. 110, 1959).

¹¹ Em 2001, a Editora Cortez de São Paulo e o Instituto Paulo Freire publicaram a Tese de Freire acrescentando à obra um prefácio de contextualização histórica do período em que Freire a elabora. Foram também acrescentados dois depoimentos: o depoimento de Paulo Rosas sobre o momento de participação popular na cidade de Recife, entre o período de 1950 e 1964, e o de Cristina Freire sobre a perspectiva familiar nesse período.

¹² O trecho destacado faz parte do depoimento de Paulo Rosas, disponível no *site* do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, seção Abrindo os Arquivos.

movimento político o projeto burguês de tentativa de controlar a população via lideranças carismáticas.

Historicamente, o período no qual narramos a inserção de Freire no ensino superior de Recife foi marcado, em âmbito nacional, por uma política econômica desenvolvimentista que vinha se instaurando desde o final do século XIX. Foi característica desse período o avanço das relações capitalistas de produção, com a concentração em Recife da produção têxtil e da metalurgia.

O novo contexto econômico provoca um êxodo rural e o nascimento da camada de trabalhadores urbanos que fixam moradia no entorno da cidade. Mas esse novo contexto também leva para a cidade de Recife a urbanização, o surgimento dos movimentos de cultura e de educação popular, dos movimentos sociais e trabalhistas, somados a um intenso movimento artístico e intelectual.

Além do destaque ao crescimento das atividades culturais desse período, há o aumento da concentração da população empobrecida, ligada à produção agrícola e industrial, no entorno da cidade nas regiões próximas aos mangues.

Será em meio a essa paisagem de contrastes sociais, econômicos e culturais que a perspectiva da própria expressão cultural, local e nacional, será repensada, estendendo-se ao campo educativo. O resultado será a aproximação de uma nova compreensão da cultura aos elementos políticos de inserção e transformação da realidade, ainda que por um grupo minoritário, inserido nos espaços do ensino superior.

Para uma maior aproximação ao contexto de criação da Universidade do Recife, recorreremos ao estudo publicado por Gadiel Perruci¹³, intitulado *de Um projeto oligárquico-liberal de universidade*, que retrata o processo de criação da Universidade do Recife e conseqüentemente o contexto político-educacional da região na qual Paulo Freire assume a cadeira de professor de História de Filosofia.

Enquanto estrutura educacional, a região pernambucana estava assim configurada:

Exceto os estudos jurídicos, instituídos em 1827, mais por necessidade de formar quadros para o nascente Estado nacional, o aparelho formador, em Pernambuco, se resumia aos Seminários, aos cursos secundários, de cunho essencialmente humanista e algumas

¹³ O artigo foi publicado no *Cadernos de Estudos Sociais* da Fundação Joaquim Nabuco em 1986. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD/article/viewFile/183/151>>. Acesso em: 12 set. 2011.

escolas de comércio de artes e ofícios que preparavam o pequeno contingente necessário à manutenção da estrutura produtiva, de base predominantemente artesanal. Os “filhos de família”, isto é, membros da classe dominante, ou serviam à Igreja, ou se tornavam bacharéis, ou estudavam Medicina e Engenharia no sul do País e, muitas vezes, na Europa. (PERRUCCI, 1986, p. 505).

Ao observar o contexto educacional do período, percebe-se que a crescente urbanização confronta-se com uma estrutura produtiva industrial frágil, mas que, a partir de então, com o novo momento histórico de uma produção industrial mais significativa e com a concentração de uma camada burguesa nos centros urbanos das grandes capitais, tem-se a necessidade de uma formação de nível superior, agora com uma diversidade maior, que até então a cidade não dispunha.

Um dos resultados consequentes das transformações econômicas desse período foi o surgimento de cursos superiores para atender a demanda produtiva. Nesse primeiro momento, a estrutura educacional estava fortemente ligada à iniciativa privada e muitas vezes ao movimento religioso. Constituídas em um conjunto de faculdades isoladas que mais tarde precisariam ser reunidas para a implantação de uma universidade. O ensino superior pernambucano girava em torno da formação em Engenharia (1895), Medicina (1920), Ciências Econômicas (1945).

O artigo de Perrucci analisa o contexto de criação da Universidade do Recife como um movimento contraditório. Apesar de ser uma expressão do "projeto oligárquico no campo educacional", a Universidade do Recife cria um movimento intelectual intenso, com possibilidade transformadora, mas ainda com fortes características conservadoras.

A implantação da UR, assim, parece completar – ou resgatar, para usar um modismo semântico recente – o "projeto oligárquico" no campo educacional, ao mesmo tempo em que abre perspectivas de sua superação dentro do quadro do Estado populista e da ideologia desenvolvimentista. Ainda não se fala de classes sociais mas, sim, de população; ainda não se pensa em melhorias para a população mas, sim, para a região; apesar de continuarem as "queixas" e os "ressentimentos" regionais, o Nordeste e a UR pretendem se integrar num processo de "reconstrução nacional", modernizando-se as "idéias", o "pensamento", a "educação" e a "economia", porém, deixando-se de lado, quase intocada, a estrutura agrária, prevalecendo nas cidades o domínio do capital comercial e financeiro. (PERRUCCI, 1986, p. 509).

O estudo de Perrucci (1986) analisa a base na qual se deu a criação da Universidade de Recife (UR). Para o historiador, apesar de seu lema moderno, o

atual modelo de universidade manterá a mesma estrutura autoritária e oligárquica de poder local instituída nas escolas de ensino superior isoladas, decorrentes do modelo catedrático.

É praticamente um movimento de mudança controlada que pode ser entendido como uma revitalização do autoritarismo com base no discurso modernizador do crescimento urbano, mas, na prática administrativa, pouco se fazia em direção a uma gestão mais participativa.

Isso porque, a partir do movimento nacional de reunir as escolas isoladas, o que se verifica é uma divisão clara. Ao se aproximar a lente da arquitetura de poder resultante após instituída a UR, verifica-se a formação de dois grupos: um reunindo as Faculdades de Engenharia, Medicina, Odontologia, Farmácia e Química; outro constituído por bacharéis das Faculdades de Direito, Economia, Filosofia e Belas Artes. O que os dois grupos tinham em comum era a baixa permeabilidade das classes populares.

O poder na UR funcionava sem grandes problemas e, também, sem grandes acontecimentos. O centralismo oligárquico era exercido através de três instituições que funcionavam a níveis de base, de intermediação e de decisão final. Assim, o catedrático – com sua corte de assistentes fiéis e quase sempre por ele próprio indicados – funcionava magistralmente junto ao alunado sem a mínima possibilidade de contestação ou de contraditoriedade, quer pelos estudantes, quer pelos assistentes, quer pelos outros catedráticos. (PERRUCCI, 1986, p. 510).

O modelo de cátedra vivido naquele período pelas universidades brasileiras mantinha uma concepção de saber antagônico ao que Paulo Freire questionava já naquele período, em suas primeiras experiências de professor de ensino superior. A prática da cátedra era a de transmissão do saber, pelo professor central e absoluto, preocupado com questões distantes da realidade vivida pelos alunos.

A presença de Freire na Universidade de Recife questionava a lógica descrita por Perrucci por dois grandes motivos. O primeiro é a reprovação de Freire para o concurso da cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, dado ao tema da tese defendida. O seu estudo procura analisar o problema educacional brasileiro em sua atualidade, mas a estrutura acadêmica daquele momento não estava aberta o suficiente para entender a

proposta de Freire, o que acaba na sua reprovação¹⁴, como mencionado anteriormente.

Com críticas diretas, Freire, em sua tese, registra como via a estrutura educacional brasileira. Não se pode esquecer que a principal característica do pensamento freiriano é utilizar a realidade local para refletir, como se nota no trecho destacado a seguir, retirado da sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*:

Centralismo, verbalismo, antialogação, autoritarismo, “assistencialização” são manifestações de nossa “inexperiência democrática” conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados da nossa atualidade. (FREIRE, 2002b, p. 13).

A tese de Paulo Freire não deixa de ser um questionamento da estrutura verticalizada da universidade, pois, como foi destacado no início deste capítulo, Freire estava envolvido como professor no ensino superior desde 1947 e, portanto, conhecia bem esta realidade.

Além disso, Freire, em sua trajetória de estudante, viveu os conflitos intensos de ser um menino e, posteriormente, um jovem da camada popular quase impedido pela realidade local de finalizar seus estudos¹⁵. A continuidade de seus estudos só foi possível dado o esforço de sua mãe em procurar escolas que ofereciam bolsa de estudos.

Outro trecho fundamental, selecionado da tese de Freire, para a compreensão de sua postura diferenciada no ensino superior em Recife é a sua proposta de aproximação da escola à realidade local para romper com o centralismo.

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas

¹⁴ Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 96) faz a seguinte observação sobre a reprovação de Freire no concurso: “Nesse concurso Paulo concorreu com Maria do Carmo Tavares de Miranda, que tomou como tema uma análise da educação vinda do mundo hebraico. [...] O mundo acadêmico brasileiro, dos anos 50 e 60 priorizava as idéias universais, vindas das e pelas mãos da França e Alemanha, e desdenhava, deliberadamente, das coisas nossas, de nosso modo de pensar a nossa realidade.”

¹⁵ Paulo Freire, ao concluir seu curso primário em Jaboatão, como não havia possibilidade de continuar seus estudos de forma gratuita, inicia o curso ginasial no Colégio 14 de Julho, mas dada a impossibilidade de manter o pagamento da escola, não conseguiu dar prosseguimento no ano seguinte. Foi por meio da insistência e dedicação de sua mãe que Freire recebeu uma bolsa de estudos para o Colégio Oswaldo Cruz, local no qual pode completar a sua formação básica e se preparar para exercer o magistério como professor de Língua Portuguesa.

realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique antidiálogo, antiparticipação, anti-responsabilidade. (FREIRE, 2002b, p. 13).

O que Freire denomina de antidiálogo é a desvinculação do currículo com a realidade; a categoria “antiparticipação” é definida como a postura “pacífica” imposta aos educandos, que os colocam a parte de seu processo educativo; o termo anti-responsabilidade é visto como consequência das categorias anteriores que não permitem aos educandos compreenderem-se enquanto sujeitos históricos.

Outro motivo questionador da impermeabilidade universitária foi a contribuição de Freire para a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR). Dadas as condições positivas colocadas pela mudança de reitoria e ao movimento mais participativo de novos dirigentes políticos, procura-se construir novas trilhas dentro da universidade para uma maior capilaridade com a população local.

Será por meio dos projetos do SEC, de Rádio Universitária e de uma revista com uma nova perspectiva de cultura (*Revista Estudos Universitários*), que a cultura local rejeitada passará a ser espaço de questionamento. Os projetos mantidos pelo SEC/UR ganharam destaques e por isso Freire foi vítima de diversos interrogatórios, inclusive o espaço destinado ao SEC/UR foi invadido pelos militares e todo o material queimado em um ato de vandalismo do regime militar.

1.2 Paulo Freire e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife: o silêncio imposto pelo golpe militar

O período no qual Freire, antes do exílio, em Recife, desenvolveu seus primeiros trabalhos de pesquisa e de intervenção social não está registrado detalhadamente pelas principais biografias publicadas ao seu respeito.

A explicação mais viável para esse fenômeno é o distanciamento que essa fase da vida de Freire, no momento em que o seu trabalho começa a ganhar repercussão nacional e destaque internacional, tomou durante seu longo período de exílio político, agregado à cultura do silêncio imposta pelo golpe militar.

Paulo Rosas, companheiro dos trabalhos de Freire, antes do exílio, fez o seguinte registro em artigo publicado sobre a falta de uma memória mais específica a respeito desse momento da vida de Freire:

Nos seus últimos anos de vida, Paulo Freire várias vezes me falou de sua intenção de reunir um grupo de amigos, com os quais tivesse convivido em seu cotidiano, durante o tempo em que permanecera no Recife, antes do exílio. Dizia de algumas referências, que não excluía outros contextos: o MCP (Movimento de Cultura Popular) e o SEC (Serviço de Extensão Cultural), que ele próprio criara, na então Universidade do Recife. (ROSAS, 2013).

Apesar da manifestação do desejo de Paulo Freire sobre a recuperação dessa memória, o trabalho efetivo não ocorreu. Segundo depoimento de Paulo Rosas, a própria agenda de Freire inviabilizava o encontro.

Na publicação organizada por Ana Maria Araújo Freire (2006), há a recuperação da trajetória de Freire no ensino superior, na perspectiva de registrar os vínculos profissionais que Freire estabeleceu em Recife, bem como seu processo de integração à Universidade de Recife, por meio da recuperação dos decretos publicados e de sua ficha funcional.

A biografia organizada não traz detalhes do envolvimento cotidiano de Freire com a UR, nem mesmo das produções de Freire enquanto professor no ensino superior naquele período.

Dos estudos consultados para a elaboração desse momento da pesquisa, o que mais se debruça em detalhes é o trabalho de Dimas Veras (2010). Com o objeto de estudo sobre a *Revista Estudos Universitários* (1962-1964), Veras dedica parte de seu trabalho na recuperação histórica da participação de Paulo Freire na organização da Universidade de Recife, dada a aproximação entre Freire e o João Alfredo Gonçalves da Costa Lima.

A aproximação fora construída desde a entrada de Freire, como docente, no início da década de 1950 na Escola de Belas Artes de Pernambuco, quando João Alfredo exercia a função de diretor na mesma.

O percurso bibliográfico do pesquisador Veras para recuperar as atividades de Freire que precederam seu envolvimento com a *Revista Estudos Universitários* inicia-se com a Revista publicada pela Escola de Belas Artes Pernambucana. O diálogo entre a pesquisa de Veras e o estudo proposto neste capítulo possibilita

agregar aos estudos freirianos uma nova perspectiva da fase inicial da produção teórica de Paulo Freire.

O trabalho de pesquisa – de recuperar parte dos escritos de Freire enquanto estava envolvido com o ensino superior de Recife – é uma nova abordagem que poderá contribuir com futuras pesquisas voltadas à tentativa de elucidar de forma mais ampla a construção do pensamento freiriano no seu momento inicial, visto que até então grande parte dos estudos acerca desse período da vida e obra de Freire se inicia a partir da sua tese de doutoramento.

Para compreender o contexto de Paulo Freire no ensino superior em Recife, recorreu-se a duas principais fontes documentais escritas. A primeira é a sua participação na *Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco*. A segunda é a publicação, em 1961, de *A propósito de uma administração*, de Freire, com análise dos 18 meses iniciais da administração do reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima.

Conforme apresenta a pesquisa de Veras (2010), a *Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco*¹⁶ torna-se neste momento um dos poucos documentos históricos que permitem resgatar a presença de Freire no início de sua vida de professor de ensino superior.

Em maio de 1959, toma posse como Reitor da Universidade do Recife o então vice-reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima. Esse episódio marcará profundamente a passagem de Paulo Freire pela Universidade do Recife, pois, dada a proximidade entre Freire e João Alfredo, tem-se agora a possibilidade de aumentar a relação do espaço da universidade com os grupos populares.

Percebe-se na figura de João Alfredo um interesse pelo trabalho desenvolvido por Freire. Como exemplo, podemos citar o já mencionado curso de extensão universitária *Problemas da Educação* (FREIRE, Paulo, 1959, p. 33) que Freire ministrou e que, pelo conteúdo geral da Revista, destoava dos temas em geral tratados pela EBAP.

Em 1961, Paulo Freire publica um estudo sobre os primeiros 18 meses do trabalho de João Alfredo à frente da administração da reitoria da Universidade de

¹⁶ O Instituto de Estudos Brasileiros em São Paulo mantém em seu acervo alguns números desta Revista.

Recife. A publicação feita pela Imprensa Universitária recebeu o nome de *A propósito de uma administração*¹⁷.

A preocupação central de Freire é registrar os princípios que marcam as ações administrativas da reitoria de João Alfredo. Para apresentar o trabalho desenvolvido pela reitoria, Freire apresenta ao leitor a sua perspectiva de universidade (a necessidade da universidade ser mais orgânica) e qual era o “clima” em que o reitor João Alfredo assume seu cargo. Freire registra uma visão otimista e um “clima de despertar” vivido na Universidade do Recife.

Em seu amplo estudo, Freire demonstra familiaridade com os trabalhos desenvolvidos pela Faculdade e Institutos que compõem a Universidade do Recife. Preocupado com o desenvolvimento da infraestrutura desses espaços para melhor contribuir com o desenvolvimento da região, há em seu texto a menção das ações em destaque dos Institutos e Escolas, em especial as diversas reformas feitas na infraestrutura dos prédios que abrigavam os Institutos e Faculdades.

Freire busca registrar a perspectiva do reitor em trabalhar com “harmonia entre a técnica, a ciência e uma verdadeira posição humanista”, sem cair em uma proposta desenvolvimentista.

O livro também apresenta um extenso anexo com o detalhamento das obras realizadas ou que estavam em processo na cidade universitária, acompanhadas de um amplo registro fotográfico¹⁸.

As obras não são apenas de reforma e manutenção, muitas estão iniciando a criação de novos prédios e salas de aula. Apesar da perspectiva otimista de Freire sobre os projetos de expansão da universidade, percebe-se que o momento ainda era de muitas restrições.

Uma das questões destacadas por Freire na gestão de João Alfredo era a busca de uma maior “identificação da universidade com o seu contexto” por meio de uma aproximação maior com a população local e com a cultura popular. Nesse sentido, Freire anuncia o projeto de criação da rádio universitária.

Interessada no contacto direto com o povo, afirma o Reitor, em uma de suas entrevistas, para quem deve contribuir no sentido realmente educativo, a Universidade vem se esforçando em alargar a sua

¹⁷ O acesso à publicação foi viabilizado pelo *site* do Acervo Paulo Freire. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

¹⁸ O material disponibilizado não está em boa resolução, o que impediu uma análise mais detalhada das fotos publicadas.

atuação através de certas formas de atividade mais acessíveis ao povo, tais como o teatro e o rádio. Daí todo um programa, nesta linha, em estudo, a ser realizado através da emissora da Universidade, quando de sua inauguração ainda este ano. (FREIRE, 1961, p. 12).

A preocupação da reitoria em criar programas para um diálogo maior da universidade com a população marcará a gestão de João Alfredo. A busca por utilizar mecanismos de comunicação para uma melhor relação entre as comunidades e a universidade não se limitará ao rádio e TV. Freire anuncia em seu estudo os esforços da reitoria em envolver a comunidade por meio do teatro e da música.

O estudo publicado por Freire revela grande expectativa com o momento histórico vivido pela universidade e, mais ainda, uma afinidade muito estreita entre o reitor e o professor Freire. Ao finalizar suas observações sobre o trabalho realizado nos 18 meses de gestão de João Alfredo, Freire faz o seguinte balanço:

É verdade haver ainda e por bastante tempo, muito que fazer para melhoria da Universidade, em todos os aspectos de sua atuação. E esta consciência estamos tendo todos os que fazemos a Universidade, desta ou daquela forma – o que nos situa naquela posição referida de começo – a do otimista crítico, que repele os otimismo ingênuos e as desesperanças. (FREIRE, 1961, p. 26).

Essa fala final do professor Paulo Freire é um indício das condições limitadas que a UR enfrentava naquele momento, principalmente em termos de expandir com qualidade de atendimento na perspectiva, alimentada pelo grupo, de uma universidade orgânica.

No início de seu “relatório”, Freire faz um alerta à consciência alienada da população brasileira, “caracterizada pela importação de soluções” (FREIRE, 1961, p. 3). Neste contexto, Freire identifica como recorrente, no modo de proceder, uma necessidade de emprestar soluções no lugar de criar “projetos autônomos de vida” no qual a população participe.

A participação, em sua perspectiva, resultará na capacidade decisória do povo, mas que, dada a inexperiência democrática, é necessário um profundo processo educativo. Será a partir dessa percepção que Freire (1961, p. 6), falando de dentro da universidade, afirmará que as universidades não podem ficar ausentes da “discussão dos problemas ligados diretamente à educação popular”.

Por ver a universidade de dentro, Freire (1961, p. 8) desenvolve sua crítica à cultura universitária, que ele caracteriza como de um “saber inautêntico, discursivo, palavresco e sem instrumentalidade”. Diante da crítica elaborada, Freire apresenta a expectativa posta para a criação, a partir da universidade, do Serviço de Extensão Cultural.

O Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) foi criado no dia 8 de fevereiro de 1962. Como foi advertido anteriormente, devido aos atos violentos do golpe militar de 1964, a memória documentada do período de criação e funcionamento do SEC, tendo Paulo Freire à sua frente, foi praticamente eliminada.

Pierre Furter, em depoimento solicitado por Ana Maria Araújo Freire (2006), faz um breve relato do clima de opressão que o SEC viveu no início do golpe. Em 1964, Pierre Furter estudava o trabalho de educação popular realizado em Recife por Freire e sua equipe do SEC. Naquele período, Freire já havia assumido a orientação do Plano Nacional de Alfabetização¹⁹ e estava em Brasília.

Acompanhei pois as atividades do SEC até o Golpe de 1º de abril. Era já uma situação difícil por causa das tensões que existiam no Recife. [...] Fomos a Brasília para discutir com Paulo a minha situação. O Golpe chegou quando estávamos em Brasília. No pânico geral, escolhi me aproximar da Embaixada Suíça no Rio. Como Paulo me aconselhou, devido a gravidade da situação de aceitar o convite da Unesco. Voltei poucos dias depois ao Recife onde fui testemunha da repressão contra os membros do SEC. [...] Durante três anos em São Paulo mantive contatos com os meus colegas do SEC e com o apoio da Missão da Unesco, salvar o que podia se salvar. Como a situação piorou, o que era evidente, que o regime militar não ia deixar o poder por muito tempo, desisti e pedi a transferência para a Venezuela [...] (FURTER, 2006, p. 109).

Apesar da pouca documentação que sobreviveu ao golpe militar, a recuperação de comentários de Freire, e de seus companheiros na época, em livros a respeito do SEC-UR, auxilia na identificação de como esse espaço dentro da Universidade do Recife foi elaborado.

Durante o tempo em que Paulo Freire trabalhou como professor de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade do Recife, desenvolveu, junto a outros colegas da mesma universidade, o esboço do projeto do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR), que

¹⁹ Sobre o Plano Nacional de Alfabetização ver Barbosa (1996, p. 173-175).

depois veio a se tornar a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco.

O Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife foi a congregação de um trabalho já amadurecido por Paulo Freire em suas tentativas de conciliar suas ações educativas junto ao povo com o seu trabalho de professor universitário. A experiência do SEC-UR dará um significado muito mais amplo aos estudos de Freire sobre o processo de educação de adultos.

Como tenho repetido [...] o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) foram como que os laboratórios em que o Método Paulo Freire de Educação de Adultos – Educação, mais do que apenas, embora também, de Alfabetização – recebeu o formato com que foi gestado e experimentado. (ROSAS, 2003, p. 103).

O Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife constituiu uma inovadora abordagem da extensão universitária brasileira, pois, além da pesquisa em educação popular, o SEC tornou-se uma referência para a aproximação entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento popular.²⁰

Os próprios participantes do SEC denominaram esse movimento de democratização da cultura, lembrando que na década de 1960 o discurso de que a universidade tem como papel a formação da elite nacional ainda era muito marcante e quase incontestável.

O primeiro documento oficial de atividades do SEC foi o Boletim do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (n. 1, mar./abr. 1962). Os temas desenvolvidos neste documento foram: *O SEC, prolongamento da universidade; A criação do SEC; Organização funcional; Plano de atividades e Noticiário.*

O Boletim reservou uma seção especial para discutir os problemas da atualidade nacional e universitária. Denominado de *Problemas atuais*, o Boletim tinha como objetivo apresentar a cada publicação um artigo em torno dessa problemática.

O texto de abertura do Boletim foi elaborado pelo reitor João Alfredo. Nas palavras do reitor, o SEC é definido como:

²⁰ Paulo Freire também esteve envolvido com a fundação do Movimento de Cultura Popular criado em 1960. Para conhecer a perspectiva de Freire sobre o MCP, ver sua obra *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2013a, p. 174).

Um Serviço de Extensão Cultural, dividido em várias seções, destinado a prolongar a função educativa da Universidade fora da sua área intrínseca e a funcional como elemento eficiente na vinculação e na promoção da Universidade, dentro da comunidade a que serve, atuará por meios diretos e através de amplas relações com instituições outras, demonstrando o que é a universidade, qual sua importância para economia e qual sua expressão como organismo empenhado no esforço de soerguimento regional, pela educação do povo. Este contato com o meio extrauniversitário terá também a vantagem de permitir mostrar como é empregado o dinheiro destinado à manutenção da universidade, tanto no setor de obras como nas atividades referentes à formação profissional, à pesquisa científica, às artes, à cultura. (ALFREDO, 1962, p. 3-4).

De acordo com o Boletim do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, eram objetivos de sua criação:

- a) Promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance;
- b) Contribuir, por meio de publicações, cursos, palestras, informes de interesse científicos e outras realizações culturais para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais;
- c) Realizar, na Universidade e fora dela, cursos de extensão e seminários visando, sobretudo, ao estudo da realidade e cultura brasileira e dos problemas da região;
- d) Procurar divulgar amplamente os trabalhos e as realizações da Universidade do Recife, proporcionando um maior conhecimento de sua natureza e de seus objetivos. (GONÇALVES, 1962, p. 5-6).

As atividades do SEC ganharam repercussão na imprensa local²¹ em decorrência dos artigos que publicou com a criação da *Revista Estudos Universitários*. Além da revista, outra iniciativa marcante do SEC foi a criação da Rádio Universidade.

O SEC garantiu a Freire consolidar os primeiros passos de sua teoria do conhecimento, defendendo a alfabetização enquanto um momento dessa teoria, um trabalho que já vinha se desenvolvendo durante toda a sua atuação como professor e que, ao ter o apoio da estrutura do SEC, esse aprofundamento foi possível. Anos

²¹ No site do Acervo Paulo Freire é possível acessar as diversas matérias publicadas pelos jornais de Pernambuco, dando-se especial destaque para: “Contribuições francesas à cultura moderna: curso encerra-se hoje” - Jornal do Comércio, Recife, 10 ago. 1962; “Serviço de Extensão Cultural realizará curso-experiência” Diário de Pernambuco, Recife, 19 maio 1962; “Educação - SEC da Universidade promove cursos” - Jornal do Comércio, Recife, 28 out. 1962; “Dinamismo da UR acompanha progresso da região” - Última Hora, 30 dez. 1962; “Atividades do Serviço de Extensão Cultural foram muitas em 1962” - Jornal do Comércio, Recife, 30 de dezembro de 1962.

mais tarde, em 1978, durante uma entrevista para o jornal *Pasquim*²², Freire analisa sua ida às áreas pobres como educador.

Em sua percepção, a motivação inicial para trabalhar nos “córregos do Recife” foi a sua postura cristã somada a sua indignação com a precariedade de vida daquelas populações.

Eu comecei com o que hoje nós chamaríamos e chamamos na Guiné Bissau, animação cultural, que eu prefiro chamar ainda ação cultural. Eu trabalhei, em primeiro lugar, no trabalho de ação católica em paróquias do Recife. Trabalhei com escolas, com adultos, mas a nível de ação cultural, uma espécie assim de paradoxal pós-alfabetização. Quer dizer um trabalho de educação com analfabetos, mas discutindo uma temática, que poderia ser considerada uma temática daqueles que já liam. O que se passou? Ocorreu o seguinte: Eu consegui com os jovens com quem eu trabalhava – isso já nos anos 1959, 1960 e 61 – e antes mesmo, eu conseguia discutir com grupos de operários, e às vezes de camponeses, uma temática que vinha deles. Foi aí que eu fiz as primeiras análises, as primeiras pesquisas do que eu passei a chamar depois universo temático. (FREIRE, 1978, p. 8).

Para viabilizar a comunicação e extensão dos trabalhos do SEC, foi criada a *Revista Estudos Universitários* e a Rádio Universidade. A *Revista Estudos Universitários* teve, desde a sua fundação, várias edições com finalidades diversas²³. Para os fins dessa pesquisa, somente as publicações iniciais, aquelas feitas quando Paulo Freire era diretor do SEC, foram pesquisadas, nos seguintes números publicados: 1962, n. 1 e 2; 1963, n. 3, 4 e 5.

Do editorial da *Revista Estudos Universitários*, anota-se:

Gestada no Serviço de Extensão Cultural/SEC, sob a orientação do Professor Paulo Freire e de sua equipe, como uma revista de cultura, e motivada pela tomada de consciência da pequena influência da Universidade na vida cultural do país, a *Estudos Universitários*

²² Grandes Entrevistas Políticas II, *Pasquim*, ano IX, n. 462 – Rio de Janeiro, de 5 a 11 de maio de 1978. A entrevista foi realizada em Genebra.

²³ A Biblioteca Central Blanche Knof, da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), elaborou um índice de publicações da revista *Estudos Universitários*. Foram indexados os fascículos: 1962, n. 1 e 2; 1963, n. 3 e 4; 1966, v. 6, n. 1, 2, 3 e 4; 1967, v. 7, n. 1, 2/3 e 4; 1968, v. 8, n.1 e 2/4; 1969, v. 9, n. 1, 2, 3 e 4; 1970, v. 10, n. 1, 2, 3 e 4; 1970, v. 10, n. 1, 2 e 3/4; 1971, v. 11, n. 1, 2, 3 e 4; 1971, v. 12, n. 1, 2, 3 e 4; 1973, v. 13, n. 1, 2/3 e 4; 1974, v. 14, n. 1; 1975, v. 15, n. 1/2 e 3/4; 1977, v. 16, n. 1/2 e 3/4; 1979, v. 17, n. 1/4; 1980, v. 18, n. 1 e 2; 1985, v. 18, n. 3/4; 1997, v. 19, n. 1; 1999, v. 20, n. 2; 2001, v. 19, n. 1 (julho/dezembro); 2001, v. 22, n. 1 (outubro); 2003, v. 23, n. 4; 2004, v. 24/25, n. 5/6.

constituiu-se numa via de formação, dialética e historicamente posicionada, na qual a cultura deveria ser entendida como natureza transformada e significada pelo homem. Seu surgimento revela o quanto o texto e o contexto são momentos indissociáveis.

Na primeira edição da *Revista Estudos Universitários*, destaca-se o artigo de autoria de Freire sobre o professor universitário como educador (FREIRE, 1962, p. 45-47). No artigo, Freire estabelece as diretrizes do que considera as bases da identidade do professor/educador. Para ele, a atividade docente não deve transformar-se em formalismo ou mesmo tornar-se informativa. Na perspectiva do autor, a ação docente é “eminentemente comunicativa”.

A relação que Paulo Freire estabelecia com a universidade era a de ser para ele naquele momento um espaço para a construção de um mundo socialmente justo.

Na Universidade do Recife, as pesquisas orientadas por Paulo Freire sintetizaram no campo da práxis os apelos para necessidade de se repensar o sistema educacional brasileiro. (VERAS; MENDONÇA, 2004, p. 14).

O espaço de trabalho possibilitado pelo SEC viu nascer as primeiras ideias das ações de alfabetização de adultos que posteriormente tomou uma dimensão maior por meio da parceria entre Universidade do Recife e Governo do Estado do Rio Grande do Norte para a realização da experiência de alfabetização em Angicos.

Para viabilizar a extensão do trabalho de alfabetização, o SEC era responsável pelos cursos de formação dos monitores.

Posteriormente, Paulo Freire foi convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso para uma nova ação de alfabetização de adultos, ação esta que ficou conhecida como Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, que deu início ao Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e durou até a tomada do poder pelos militares.

Aí veio o golpe. Eu preferi ficar. Eu tive chance de sair, em Brasília mesmo, através de uma embaixada, mas preferi não ir. E não me arrependo, sabe. [...] Mas depois, chegou um momento em que eu confesso que me cansei de ser chamado, de estar respondendo a perguntas e vi que não tinha condições de ficar lá. A única coisa que eu sabia fazer era exatamente o que eu não podia fazer. E então eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo. Eu não via no momento uma possibilidade de ficar sem morrer de um ponto de vista ou de outro. (FREIRE, 1978, p. 10).

Com o golpe militar em 1964, Paulo Freire viu-se pressionado por diversas vezes. Com as pressões dos inquéritos policiais, Freire inicia seu processo de exílio.

[...] nesse momento recusava a ideia de deixar o País. A Elza, muito mais realisticamente, já achava que eu devia sair do Brasil. Depois é que eu descobri que não havia condições de ficar mesmo. Quando cheguei ao Rio, vários amigos me sugeriram que saísse, e foi no mesmo dia que me decidi e pedi asilo na embaixada da Bolívia (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 68).

Após uma rápida passagem pela Bolívia, dirigiu-se para o Chile e lá pôde retomar seus trabalhos no campo da educação popular. Lecionou um período nos Estados Unidos e posteriormente dirigiu-se para Genebra na Suíça.

1.3 A presença de Paulo Freire no ensino superior durante o exílio

No livro *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire retoma suas memórias sobre o período do exílio. Freire transformou as marcas do exílio em andanças, o que ele denominou de esperar na ação.

Se bem me lembro, chegamos em Arica numa sexta-feira, e na segunda fui levado por Tiago de Mello e pelo Strauss ao gabinete de Jacques Chonchol, do Instituto de Desarrollo Agropecuario. Apesar de minha dificuldade em entender o castelhano do Jacques, tivemos um papo muito cordial, e saí do seu gabinete contratado como assessor dele, para o que eles chamavam lá de Promoción Humana. [...] No fundo, o que comecei a fazer era um trabalho de educação popular, que tanto podia se dar ao nível da pós-alfabetização como da alfabetização também. (FREIRE, 1992a, p. 81).

Sua primeira ação no Chile estava ligada ao Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Posteriormente, trabalhou no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA).

Percorri grande parte do país em viagens em que aprendi realmente muito. Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenas, de cursos de formação para quem nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia, com camponeses e camponesas, a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo. (FREIRE, P., 2006, p. 44).

Durante o período em que viveu no Chile, Freire recebeu diversos convites de universidades norte-americanas, nas quais pôde realizar seminários e palestras com grande repercussão. É o que se nota em seu depoimento para o jornal *Pasquim*:

Fui convidado para ir aos Estados Unidos. Veja só, de repente me chamam os seguintes lugares: Ford University, New York University, Princeton University, Harvard, Columbia e outra que eu não me lembro. Engraçado é que na primeira viagem eu não sabia nem dizer *good morning*. Eu falei em português e em espanhol, ora com tradução, ora sem tradução. Foi interessante, porque essas universidades, além do convite que fizeram, sabendo do meu caso no Brasil, do processo e tudo mais me escreveram depois, oficialmente, respaldando o meu trabalho e agradecendo a contribuição enorme que eu tinha dado. (FREIRE, 1978, p. 11).

A repercussão de seu trabalho proporcionou-lhe um convite definitivo da Universidade de Harvard. A preocupação de Freire em não desenvolver um trabalho puramente acadêmico fez com ele procurasse sempre estabelecer conexões com outros locais, que na sua visão ultrapassavam as áreas universitárias. Em conversa com Sérgio Guimarães, Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 2011) relata que durante o curto período em que lecionou em Harvard trabalhou simultaneamente, e principalmente, nos finais de semana com grupos em bairros periféricos, o que ele denominou de “terceiro mundo dentro do primeiro”. Por exemplo, Freire relembra seus trabalhos nos guetos negros de Boston.

Eu tive a experiência de passar fim de semana em um gueto, em Boston, em que eu era conduzido diariamente por duas ou três pessoas do gueto, no carro delas, passava o dia todinho dentro de uma sala, com um grupo de negros, almoçava com eles sanduíches e coca-cola dentro da sala, e de noite me levavam de volta para a casa onde eu estava. Eu não tinha o direito de passar pela rua, a não ser com eles. Isso também foi altamente pedagógico para mim porque eu tive, como eu lhe disse, a experiência nítida, concreta, objetiva, da malvadez da discriminação. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 85).

Freire avaliou positivamente sua passagem pelos Estados Unidos da América. Além dos aprendizados sobre os limites da democracia americana, ele também pôde perceber o quanto aquela sociedade tinha de “negatividade”, como o “racismo horripilante”, autoritarismo e mitificação da tecnologia.

[...] eu lhe diria que se eu tivesse ficado só no nível da participação acadêmica. Já teria sido excelente a minha experiência, como

continua sendo toda vez que eu vou aos Estados Unidos. Mas é que eu juntei a essa dimensão acadêmica a outra, a do debate da problemática concreta do gueto, por exemplo. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 85).

O período que Freire dedicou à Universidade de Harvard já estava programado para ser curto, isso por que, concomitante ao convite de Harvard, Freire havia recebido a proposta de trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas. Ao falar do momento da escolha de permanecer um período em Harvard, Freire (1978, p. 11) recorda:

Em 1969 eu voltei e aí eu já era matéria do New York Times. Nessa altura eu já tinha o original de Pedagogia do Oprimido terminado, que só saiu em setembro de 70. Foi exatamente neste intervalo que fui convidado para Harvard. Quando voltei ao Chile da primeira viagem comecei a receber convites para os Estados Unidos. Foi uma coisa muito engraçada. Porque recebo a carta de Harvard e oito dias depois recebo a daqui do CMI. Harvard me propunha estar lá em abril de 69, e o Conselho me propunha estar aqui em setembro. Resolvemos fazer uma contraproposta aos dois. A Harvard para ficar até fins de 69 e ao Conselho para ir no começo de 70. Os dois aceitaram e foi bom porque eu queria muito ter a experiência nos Estados Unidos.

Freire compreendeu a importância dos dois convites e por isso fez uma proposta para que pudesse vivenciar as duas oportunidades. Sua preocupação estava no alcance que seu trabalho, frente ao Conselho Mundial das Igrejas, teria junto às camadas populares, o que o trabalho de docente na Universidade de Harvard não poderia oferecer.

Em *Aprendendo com a própria história*, Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 2000) faz esse balanço reconhecendo sua escolha pelo Conselho Mundial das Igrejas (CMI). Em suas afirmações, disse: “[o CMI] abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente” (FREIRE; GUIMARÃES, 2000, p. 91).

Ainda sobre a escolha para trabalhar com o CMI e, conseqüentemente, não permanecer como professor na universidade, Freire, na entrevista do *Pasquim*, recorda:

Eu preferia vir para o Conselho, porque o problema de ser professor para mim não se coloca. Eu me acho professor numa esquina de rua. Eu não preciso do contexto da universidade para ser um educador. Não é o título que a universidade vai me dar que me interessa, mas a

possibilidade de trabalho. E naquela época eu sabia que o Conselho ia me dar a margem que a universidade não me daria. Eu temia, ao deixar a América Latina, perder o contato com o concreto e começar a me meter dentro de bibliotecas e começar a operar sobre livros, o que não me satisfaria e me levaria à alienação total. Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente. O Conselho me dava esta oportunidade. (FREIRE, 1978, p. 11).

Para o trabalho no CMI, Paulo Freire fixou residência na Suíça e permaneceu por dez anos como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse país, junto a outros amigos exilados, Freire criou o Instituto de Ação Cultural (IDAC), como forma de atender a necessidade de pesquisar o concreto. Foi por meio do IDAC que os trabalhos nos países africanos foram viabilizados, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.

Estudo realizado por Mario Bueno Ribeiro (2009), *Andarilhagens pelo mundo: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas – CMI*, recuperou, por meio de relatórios e depoimentos, a história de Paulo Freire a partir do seu trabalho no CMI. Em sua pesquisa, Ribeiro (2009) teve acesso aos arquivos do CMI e analisou, entre outros documentos, os relatórios de viagens de Freire no período de 1970 a 1980.

A partir do relatório, Ribeiro (2009) reconstituiu o itinerário de Freire. Para os fins deste estudo, foi feito um breve resumo do seu percurso, procurando dar destaque para a presença de Freire em diversas universidades do Mundo:

No ano de 1970, Freire realizou vários roteiros participando de seminários e encontros de educação. Viajou para Alemanha, Itália (Roma) e França (Paris). Em Paris, Freire esteve em algumas universidades francesas. Depois esteve na Holanda, Áustria e Inglaterra.

Em 1971, Freire esteve no México e Estados Unidos. Nos Estados Unidos, Freire esteve novamente na Universidade de Harvard. Posteriormente retornou à Holanda, esteve na Bélgica e novamente na França (em Paris); em seguida, dirigiu-se para um seminário no Canadá (Canadian University Overseas Service). Na seqüência, esteve nos Estados Unidos (Universidade de Connecticut), no Chile (Universidade Católica de Santiago), no Peru e na Costa Rica. Ainda no ano de 1971, Freire esteve em universidades africanas na Zâmbia e Tanzânia.

Em 1972, participou de encontros de Comissões da Unesco na Suíça, foi para Alemanha, Estados Unidos, Chile, Argentina, Índia e Tanzânia (Universidade de Dar-

es-Salaam). Neste mesmo ano, Freire participou de um Seminário na Universidade de Zurique, na Faculdade de Formação de Professores de Basel, na Suíça, no Curso de Psicologia Industrial e na Faculdade de Letras da Universidade de Neuchatel. Desenvolveu na Universidade de Berna o tema *Conscientização Política na Suíça*. Na Suécia, participou de encontros com professores e estudantes da Universidade de Gothenburg. Participou de Seminários na Universidade de Estocolmo.

Em todos esses percursos, Freire abordou temas diversos ligados à educação e trabalhou com público que ia desde jovens militantes até pós-graduandos.

Nos anos de 1973 e 1974, Freire esteve na Universidade de Aarhus, na Dinamarca. Neste mesmo ano, foi para Oceania, Papua Nova-Guiné, Nova Zelândia e Ilhas Fiji. Esteve com estudantes da Universidade de Melbourne e realizou um Seminário na Faculdade Camberra de Educação Avançada.

Neste período, Freire esteve no Peru e participou de uma Conferência na *Koole University*, na Inglaterra.

Em 1975, Freire esteve com professores da Universidade Católica de Louvain, na Bélgica; participou de um seminário no Departamento de Educação de Adultos da Universidade de Manchester; em Oxford, participou de uma Conferência sobre educação continuada na *Open University*.

Em 1976, participou na Inglaterra de Seminário organizado pela Universidade de York. Em 1977, participou de Seminário sobre alfabetização no terceiro mundo organizado pelo Centro Nacional de Investigação Científica da Universidade Louis Pasteur. Na Holanda, esteve no Departamento de Cooperação Internacional da Universidade do Estado de Groningen.

Em 1978, Paulo Freire falou, na Universidade de Lyon, sobre o programa educacional que estava coordenando em Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. No mesmo ano, participou de um Seminário sobre pedagogia no terceiro mundo na Universidade Johann Wolfgang Goethe. Foi para a Califórnia, a convite da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Michigan, período no qual recebeu o título de *Doutor honoris causa* pela mesma universidade. Esteve também na Faculdade de Educação da Universidade da Pennsylvania. Em 1979, Freire esteve em Nova Delhi, em Angola e novamente na Universidade de Michigan. Neste ano, recebeu autorização para visitar o Brasil.

No período em que viveu na Suíça, Paulo Freire também trabalhou na Universidade de Genebra, na Escola de Psicologia e Ciências da Educação (EPSE).

Veja ou outra, tive a oportunidade, em Genebra ou fora de Genebra, de trabalhar em longos seminários com operários e acadêmicos, obviamente progressistas, em cuja posição espero que continuem hoje, para o que é preciso não se terem rendido à ideologia de quem decreta a morte das ideologias e de quem proclama que sonhar é uma forma de fugir do mundo e não de recriá-la. (FREIRE, P., 2006, p. 127).

Ainda que Freire estivesse com um trabalho bem estruturado em Genebra e com grandes avanços na África, seu desejo de retornar ao seu país permanecia. O poder dos militares cada vez mais enfraquecia diante da pressão popular pela democracia. Com isso, as mudanças políticas no Brasil tornavam cada dia maior a sua possibilidade de retorno.

1.4 Paulo Freire na PUC-SP e na Unicamp

No dia 07 de agosto de 1979, Freire pôde visitar o Brasil. Os dias em que permaneceu em São Paulo foram preenchidos com diversos encontros, entre eles, uma homenagem no Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o conhecido Tuca, ocorrida no dia 20 de agosto de 1979.

Dentre os diversos relatos sobre suas experiências no exílio, Freire anuncia como seria o seu retorno definitivo no Brasil, fixando-se em São Paulo e trabalhando na PUC-SP e na Unicamp.²⁴

Ao retornar do exílio, Freire traz em sua bagagem uma série de experiências que alimentaram sua perspectiva de vincular o trabalho na universidade com o seu exterior, o que Freire afirmava da necessidade de o conhecimento se realizar no plano social.

Na PUC-SP, Freire exerceu a atividade de professor universitário de agosto de 1980 até a última semana de sua vida, em maio de 1997. Neste período, afastou-

²⁴ A fala de Paulo Freire foi transcrita e está disponível para o acesso digital no *site* do Centro de Referência Paulo Freire.

se de seu cargo de professor titular para exercer a função de secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991).

Além da contribuição docente, Freire contribui com o espaço da PUC-SP na medida em que se propiciam momentos para pensar criticamente os fundamentos e o papel desta universidade.

Ao longo de 1992, Freire escreve o livro *Política e Educação*, no qual dedica um capítulo para pensar o ensino superior. O tema escolhido foi justamente sobre as tarefas da universidade em que atuava. A partir do título *Universidade Católica – Reflexões em torno de suas tarefas*, Freire analisa as tarefas a serem cumpridas pela Universidade e sua especificidade por tratar-se de uma Universidade Católica.

Inicialmente, Freire situa a Universidade Católica quanto à sua posição política.

Faço estas considerações preliminares para enfatizar o malogro, na análise das tarefas de uma Universidade Católica, que implica não levar em consideração as opções político-teológicas dos seus responsáveis. Dos que preponderantemente fazem o seu perfil, projetam sua política de ensino, de pesquisa, de extensão está sujeita às opções antes referidas. Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem, pesquisa, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade. Em suma, a pergunta em torno das tarefas de uma Universidade Católica não pode ter uma resposta universal que seja a resposta. A própria especificidade da Universidade Católica que a singulariza em face de outras universidades privadas ou públicas é trabalhada de forma diferente se o poder que a governa se orienta numa perspectiva progressista ou tradicionalista. (FREIRE, 2007b, p. 115-116).

Ao falar sobre as tarefas da universidade, Freire o faz com a preocupação de não só situá-la politicamente, mas também de buscar esclarecer como ele via o exercício cotidiano da universidade, por meio da prática das virtudes como a tolerância, a humildade e o respeito democrático.

Em relação à prática da tolerância, Freire destaca a necessidade da universidade ser um espaço para viver as diferenças e aprender sobre as diferenças. Ao falar do direito dos diferentes, Freire aborda a importância da universidade estar aberta ao mundo. Outra tarefa essencial da universidade, segundo Freire, é a de desocultar verdades em sua “tríplice função” de docência, pesquisa e extensão.

Ana Maria Saul (2005), professora no Programa de Pós-Graduação, Currículo da PUC-SP, descreveu sobre a forma de Freire exercer a docência na PUC-SP. A professora retoma em sua memória detalhes do primeiro contato que teve com Freire enquanto colegas de trabalho no espaço da universidade.

Em seu relato, há um breve comentário sobre os procedimentos usados por Freire para organizar o trabalho em sala de aula. Destaca o cuidado dele para elaborar o planejamento do curso, o respeito aos temas de interesses de seus alunos, o incentivo à produção escrita de seus alunos e o exercício da pedagogia da escuta como essência do trabalho docente.

A presença de Paulo Freire na sala de aula sempre foi muito querida, marcante e significativa. A sua atuação na aula era discreta. Apesar de ele saber que a sua palavra fazia diferença, com humildade autêntica, raramente era o primeiro a falar. Exercitava assim um dos saberes que em seu último livro apontou como necessário à prática educativa: “saber escutar”. Ouvia a todos atenta e respeitosamente e, quando se posicionava, ouvíamos sua voz mansa que revelava, porém, uma postura forte que convidava a pensar. (SAUL, 2005, p. 49).

Pode-se dizer que o retorno do exílio marcou a trajetória de Freire com um envolvimento mais sistemático com o ensino superior. Além do seu trabalho com a PUC-SP, de setembro de 1980 ao final do ano letivo de 1990, foi professor da Unicamp.

Sobre a vinculação de Freire na Unicamp é preciso destacar a resistência que ele sofreu. O que se pode comprovar no próprio depoimento de Freire ao participar de Seminário sobre Universidade e Compromisso Popular, realizado, em 1986, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Eu havia sido proposto pela Faculdade de Educação da Unicamp para ser professor e o reitor, na época, simplesmente arquivou a proposta sem palavra dizer. Vocês podem imaginar o que significava, em meados de 1980, mesmo considerando o clima de abertura que o país vivia, a indicação de meu nome para ensinar numa Universidade estadual. Acrescente-se que o Governador do Estado era o senhor Paulo Maluf. Já estávamos em setembro e o reitor insistia em manter-se silencioso em face de uma proposta feita em maio. Foi necessário, então, que uma comissão composta de alunos e professores solicitasse que o reitor finalmente se

pronunciasse. Que dissesse sim ou não. O reitor disse sim e fui contratado. (FREIRE, 1986, p. 9).

Em setembro de 1980, Paulo Freire foi contratado como professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), local no qual exerceu docência até o final do ano letivo de 1990.

Uma passagem que marcou sua ida para a Unicamp foi o pedido da reitoria ao conselho diretor, na pessoa do Professor Titular Rubem Alves, de um "Parecer sobre Paulo Freire".

A resposta ao pedido do reitor foi dada por Rubem Alves de forma bem humorada e crítica, conforme se observa nos trechos destacados na sequência:

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na UNICAMP? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista?

Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros.

O seu nome, por si só sem pareceres domésticos que o avalisem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quisesse acrescentar a este nome a sua própria "carta de apresentação" só faria papel ridículo.

Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na UNICAMP. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos decisórios.

Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.

Mas ele se sustenta sozinho.

Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.

A questão é se desejamos tê-lo conosco.

A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

É bom dizer aos amigos:

" - Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da UNICAMP..."

Era o que me cumpria dizer. (ALVES, Rubem apud GADOTTI, 1996, p. 44-45).

Segundo Gadotti (1996), o parecer de Rubem Alves, consta dos registros administrativos da Universidade Estadual de Campinas, protocolado sob nº.

4.838/80, datado de 25 de maio de 1985. Mesmo após a contratação, a Unicamp levou cinco anos para outorgar-lhe a titularidade.

O seu vínculo com a Unicamp foi interrompido, pois em 1991 o Ministério da Educação readmitiu Freire ao cargo de técnico da Universidade Federal de Pernambuco, visto que, durante o golpe, ele havia sido aposentado do cargo de professor da UR e demitido do cargo de técnico. O processo de readmissão inviabilizou a permanência do vínculo com a Unicamp.

Sua trajetória como professor na universidade foi marcada pela vinculação das experiências de educação popular com a ação de docente e de “pesquisador do concreto”, expressão que ele fazia questão de reforçar em seu trabalho. Outra expressão que marcava suas falas era a recusa em transformar-se em um “pesquisador especialista em temas acadêmicos”. Foi dialogando em círculos de cultura que Freire refletia sobre os contextos dos educadores e educandos populares.

No período em que Freire se afasta da universidade para contribuir com a educação municipal de São Paulo como secretário de educação, seu compromisso com a educação popular permaneceu. Além da preocupação com a criação de uma escola democrática, Freire estava comprometido com a educação de jovens e adultos em uma perspectiva crítica e libertadora. Em sua gestão Freire inovou com uma proposta diferenciada de parceria entre universidade e Secretaria de Educação. Os resultados desta experiência serão objetos de estudo do capítulo 4.

CAPÍTULO 2 – EVOLUÇÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas – é o que se faz com o que elas produzem. (FERNANDES, 1966, p. 205).

A partir da década de 1990, o ensino superior no Brasil foi objeto de profundas mudanças. Parte dessas mudanças é decorrente de uma nova perspectiva da relação entre Estado e Instituições de Educação Superior (IES), provocadas pelo avanço das políticas neoliberais para esse setor da educação²⁵.

Mas há também uma significativa transformação decorrente das pressões dos movimentos sociais para garantir o acesso das camadas populares a esse nível de ensino, historicamente tão restrito à elite brasileira.

Para compreender a complexidade das mudanças vividas no ensino superior brasileiro, optou-se por duas vias distintas na organização desta seção, quais sejam: **Aproximações teóricas sobre o nosso ensino superior e O avanço das políticas neoliberais**. A sequência destes temas converge para uma visualização panorâmica do atual cenário do ensino superior brasileiro.

2.1 Aproximações teóricas sobre o nosso ensino superior

A preocupação em retomar as bases teóricas do ensino superior tem como objetivo identificar os muros criados por esse processo histórico, que, em parte, contribui para justificar o contexto que apartou, durante longas décadas, as classes populares dos espaços de estudos universitários.

Em resumo, as pesquisas acerca da constituição do modelo de universidade no Brasil repousam na identificação das influências das concepções francesa, alemã

²⁵ Neste estudo utiliza-se, como referência para compreender o neoliberalismo, o conceito crítico de estratégia de poder. Esta se implementa por meio de um conjunto de reformas no plano econômico, político e educacional como sendo único caminho para o contexto atual de nossas sociedades. Para maiores informações sobre o neoliberalismo e educação, consultar Gentili (1997).

e norte-americana²⁶. Assim, pretende-se identificar como essas concepções externas se diluíram nas reflexões realizadas pelos teóricos brasileiros Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, que, em certa medida, balizam as práticas atuais do ensino superior.

Esses intelectuais publicaram obras centradas na discussão de um modelo de universidade para o Brasil, como é o caso da obra de Darcy Ribeiro, *Universidade necessária*, de 1975, e a de Anísio Teixeira, *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução de 1969*, de 1989.

Já Álvaro Vieira Pinto e Florestan Fernandes, em meio ao debate da Reforma Universitária de 1968, produziram diversos artigos, também com foco no tema de um modelo de universidade que atendesse as necessidades do desenvolvimento nacional.

Essas obras buscam um *ethos* da universidade brasileira, com vistas a identificar, principalmente, as fragilidades vividas pelo sistema educacional superior e quais as diretrizes para se afirmar um modelo nacional coerente com as necessidades sociais. Ainda assim, o acesso das classes populares não estava no debate.

No contexto brasileiro, a ideia de universidade foi se alterando ao longo do tempo diante das possibilidades históricas que vinham se configurando. Neste processo, cada autor aqui identificado foi construindo sua concepção de universidade que melhor contribuiria para o Brasil. Em suas análises, esses autores também apresentam suas críticas aos modelos postos.

Anísio Teixeira participou intensamente do debate nacional sobre educação, conhecido como Reforma Universitária. Para ele, a cópia dos modelos externos marcou a construção da ideia de ensino superior no Brasil. Na época, já advertia que:

O que andamos fazendo com o nosso ensino superior nunca representou originalidade, mas cópia ou eco dessas idéias de universidade que, em diferentes épocas, flutuaram e dominaram em seus respectivos tempos. (TEIXEIRA, 1964, p. 27-47).

²⁶ Na obra de Jean Debelle e Jacques Dreze, *Concepções da Universidade* (1983), há uma síntese dos modelos de universidades mais difundidos, são eles: o modelo inglês, que frisa a universidade como local que prioriza o ensino universal (formação moral e intelectual); o modelo alemão, que reforça a ideia de universidade na busca pela verdade baseada em dois princípios: “a unidade do saber” e a “unidade da pesquisa e do ensino”. No modelo norte-americano, a base é a sociedade do progresso; no modelo francês, “A universidade torna-se uma espécie de órgão de estruturação ou de integração socioprofissional” (DEBELLE; DREZE, 1983, p. 89).

A tentativa de reformulação dos meios universitários deu-se em meio ao regime da ditadura militar. Consequentemente, todo o esforço da comunidade acadêmica a favor de uma mudança progressista é duramente manipulado e transformado em uma política denominada de “Acordos MEC/USAID”. Essa política foi o resultado da junção da visão dos técnicos nacionais com a dos consultores norte-americanos, reforçando a concepção norte-americana de universidade. Com isso, passamos a incorporar cada vez mais termos típicos do mercado como eficiência, eficácia, produtividade, etc.

A base dos “Acordos MEC/USAID” pode ser resumida nos seguintes aspectos: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior.

As consequências desse movimento para o modelo da universidade no Brasil foram profundas e fizeram com que tanto Darcy Ribeiro como Anísio Teixeira se envolvessem na proposta de uma nova concepção de universidade. O projeto proposto por Anísio Teixeira envolvia a criação de dois tipos de universidade: **as regionais**, para atender interesses de determinados grupos locais, e **as universidades preocupadas em pensar o país como um todo**.

Há certa similaridade no projeto de Anísio com a proposta desenvolvida por Darcy Ribeiro (1975), que será apresentada posteriormente, no que tange à necessidade de uma concepção de universidade que assuma a função de integradora nacional. Dentro dessa lógica, justifica-se a constituição das universidades federais, enquanto unidades preocupadas em pensar o país, e as universidades estaduais, voltadas para o desenvolvimento local.

O modelo universitário proposto por Anísio Teixeira inspira-se numa concepção moderna que tem o desenvolvimento do saber científico e a construção e

valorização da cultura nacional como meta. Este modelo tem suas raízes na universidade moderna alemã do século XIX proposta por Humboldt.

Mesmo tomando como base o modelo alemão, o autor lamenta a estrutura educacional brasileira, apontando que a tentativa de copiar os modelos estrangeiros sem ter uma orientação clara de como estruturar isso foi desastrosa. Sobre o início do desenvolvimento educacional brasileiro, Anísio Teixeira (1989, p. 94) aponta que:

Com as nossas escolas profissionais isoladas, ficamos com o ensino universitário de tipo profissional, mas não chegamos à universidade de Humboldt, nem sequer a Oxford, com o estudo desenvolvido dos clássicos e da história. No século XIX, com o Colégio Pedro II, tivemos o estudo propedêutico do latim e do grego e o estudo da história no nível secundário, sem o levarmos ao nível superior. Esta parece-me a lacuna mais significativa de nosso sistema escolar. Mantivemos em todo o Império e até o primeiro terço do século XX ensino secundário do tipo eclético – estudos clássicos, no sentido de inclusão do grego e do latim, e geografia, história, e ciência – sem nenhuma formação de professores em nível superior, nem para os estudos clássicos e históricos, nem para ciência. No ensino superior, só dispúnhamos de escolas profissionais, isto é, de ciência aplicada e formação vocacional.

Na sua visão, a universidade deveria contribuir para o progresso da inteligência. Para ele, a universidade não deve ser apenas a zeladora do saber acumulado, mas permitir a criação e ampliação do saber. Para isso, as universidades devem estar equipadas para que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento. Nas suas palavras:

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da Universidade. Profundamente nacional, mas intimamente ligada, por esse amplo conceito de suas finalidades, às universidades de todo o mundo, à grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber. (TEIXEIRA, 1969, p. 236).

As propostas trazidas por Anísio Teixeira provocavam fortes reações das camadas conservadoras brasileiras, visto que seus projetos eram republicanos, ousados e inovadores. Como exemplos, destacam-se a aprovação, pelo Congresso, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela fundação, na década de 1960, juntamente com Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília.

O projeto da Universidade de Brasília era ousado e tinha por objetivo tornar-se uma universidade de referência internacional; contribuir com todos os níveis de educação; promover e estimular a cultura; ser um centro de pesquisa científica; difundir o conhecimento da ciência e das artes pelo ensino regular de suas escolas e por seus cursos de extensão; formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade, tal como é possível verificar em seu discurso proferido na inauguração dos cursos na Universidade do Distrito Federal (UDF):

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo tão-somente como um reflexo dos demais. (TEIXEIRA, 1998, p. 34).

Para Anísio Teixeira, a cultura é central e cabe à universidade difundi-la. Para ele, é responsabilidade da universidade a manutenção de “uma atmosfera de saber”, “formular intelectualmente a experiência humana” (TEIXEIRA, 1998, p. 35). O autor também critica o isolamento empregado pelos intelectuais, pois, a seu ver, é papel da universidade socializar a cultura e, conseqüentemente, socializar os meios de adquiri-la. No final de seu discurso, conclui:

Dedicada à cultura e à liberdade, a Universidade do Distrito Federal nasce sob um signo sagrado, que a fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem. (TEIXEIRA, 1998, p. 43).

O autor criticava o sistema educacional brasileiro, avaliando que este se mantinha como uma “pedagogia medieval” mascarada em uma “pseudo-educação” humanística com predomínio da “exposição oral”, “reprodução verbal” de conceitos, “aulas” puramente expositivas como instrumento didático e “exames” como meio de verificação daquilo que foi assimilado (TEIXEIRA, 1998).

Em relação ao Ensino Superior, ele critica o isolamento das universidades, seu tom aristocrático destinado à cultura superior das profissões liberais, o professor de tempo parcial, que, para ele, usufruía mais do prestígio do cargo do que da remuneração. Criticava também as distorções das faculdades de filosofia, ciências e letras e a valorização das faculdades de medicina. Neste ponto, é possível observar uma aproximação das ideias do autor ao modelo alemão de universidade, mas, na

prática, o que Anísio Teixeira identificava nas universidades brasileiras era uma ausência de *ethos*. Para ele, na história da universidade, tivemos:

A idéia da universidade humanista e de formação clássica não chegou a se concretizar entre nós. As faculdades de filosofia, no seu pensamento original de faculdade para integração de toda a universidade, não logrou êxito. A idéia de universidade moderna organizada para a pesquisa, integrada no presente e voltada para o futuro, apenas começa agora a medrar. A universidade de serviço, devotada aos problemas práticos de sua sociedade e à educação, somente na Universidade de Brasília deu os primeiros vagidos. A idéia da multiversidade ligada à indústria, à defesa e ao desenvolvimento nacional ainda está para ser sentida e compreendida. (TEIXEIRA, 1964, p. 27).

Em uma análise comparativa entre o modelo norte-americano e o brasileiro de universidade, feita em artigo para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1988), Anísio Teixeira indica que a universidade norte-americana é uma instituição aberta, em um constante esforço de adaptação e readaptação a um mundo em transformação.

Neste modelo, os professores, alunos e estudos mudam com frequência. No “cardápio” do currículo das universidades norte-americanas há milhares de cursos e programas novos que se apresentam a cada ano, que Anísio Teixeira aponta como fruto de muito debate entre a comunidade acadêmica.

Já a universidade brasileira é um espaço fechado de “estudos remotos e distantes”, que se centraliza nos professores. É o que o autor denomina de “aspectos da universidade medieval”. Neste ponto consiste nossa maior diferença, visto que a universidade norte-americana apresenta-se como instituição moderna que busca se organizar tal como o mercado, flexibilizando-se com um forte “espírito de serviço” e de “experimentação”.

É diante dessas diferenças apontadas pelo autor que se compreende a crítica constante de Anísio Teixeira ao modelo de isolamento vivido pelas universidades no Brasil. Ele assume a luta pela universidade criticando o autodidatismo, o isolamento, a estrutura arcaica das instituições universitárias da época e a postura de professores e alunos nela inseridos.

Esses vícios eram contraditórios ao desejo do autor de fazer da universidade um instrumento para unir um país, pois a universidade estruturada no Brasil desunia,

separava, diferenciava e não atuava, antes de tudo, como *locus* da educação e do saber (TEIXEIRA, 1998).

A universidade deveria ter o papel de destruir o isolamento por meio da socialização do saber e de sua aquisição, formar o profissional para atuar em sociedade, alargar a mente humana, transmitindo e desenvolvendo o saber humano e não apenas reproduzi-lo, contribuindo para a formação da cultura nacional. Para Anísio Teixeira (1998, p. 18), a função da universidade seria:

Uma função única e exclusiva. Não é só difundir conhecimento. O livro o faz. Não é conservar a experiência humana. O livro também conserva. Não é preparar práticas profissionais, ou ofícios de arte. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas que a universidade. Mais do que isso, a universidade deveria [...] formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Em artigo publicado no Boletim informativo da Capes, em 1964, denominado de *Funções da universidade*, o educador avalia que a universidade no Brasil, enquanto transmissora de uma cultura comum, falhou. Esta é uma das consequências de um modelo de universidade que se focou no profissionalismo e pouco se interessou pelo Brasil.

Enquanto movimento da reforma da universidade, Anísio Teixeira (1969, p. 237-238) propõe uma série de medidas concretas: que “os títulos universitários passem a constituir simples presunções de saber, dependendo seu reconhecimento efetivo de exame de estado ou de exame das organizações profissionais reconhecidas”; criar a “consciência de que o ensino, como a agricultura, a indústria e o comércio, tem seus custos implacáveis e irreduzíveis”; e a reestruturação do ensino, que implica enfrentar dois problemas prévios.

O mais imediato é o da integração das múltiplas escolas com objetivos similares, a fim de racionalizar os serviços de ensino; não basta, porém, a simples reforma das escolas existentes, mas a criação da nova “escola pós-graduada” de estudos avançados e de pesquisa. Para Anísio Teixeira (1969, p. 237-238) a escola pós-graduada é “o objetivo imediato e pragmático”, e seria “o centro e cúpula da nova universidade”, e a melhor alternativa “ao ensino superior de massa latino-americano”.

Para a legitimação de uma universidade no Brasil seria necessário que os atores sociais ligados às instituições universitárias se voltassem para os problemas nacionais e que buscassem aprofundar-se em seu estudo e entendimento.

Nesse sentido, Anísio Teixeira defende uma formação de longa duração que fosse preparando os intelectuais para refletir sobre o Brasil, fugindo assim de um modelo de pesquisa a qualquer custo e em todos os níveis da formação superior, fazendo com que a universidade fosse, de fato, um “centro de buscas pela verdade, de investigação e pesquisa”. Para Anísio Teixeira, esta renovação consistia na formação do novo intelectual e, para isso, ele propôs uma transformação das estruturas, a inserção da pesquisa e da elaboração do saber pelas universidades.

O que Anísio Teixeira (1964) estava apresentando era sua inspiração nos modelos alemães e americanos de universidade, o que seria uma forma moderna de se pensar o ensino superior no Brasil. Tratava-se aqui de inspirações que deveriam ser incorporados pela nação brasileira, traduzindo um novo espírito, o espírito de serviço e o de pesquisa aplicada.

Era a ideia da universidade moderna de Flexner, mas com o acréscimo da ciência aplicada e da participação nos problemas da região. Era uma nova perspectiva para universidade que iria além do "*gentleman*", do padre, do advogado e do médico; era a universidade voltada para a pesquisa tecnológica, para a pesquisa econômica e para a pesquisa em todos os aspectos políticos e sociais da democracia.

Essa inspiração foi fruto de sua passagem pelos Estados Unidos, nos anos de 1928-29, em que o educador observou uma nova forma de constituição do ensino. Esse período de observação fez com que o autor avaliasse a estrutura universitária brasileira como conservadora, que tentava ser um centro de formação profissional e humanístico, apesar de conseguir muito mais se reafirmar enquanto espaço de formação profissional imitando o modelo francês. Na visão do autor,

O Brasil, contudo, não é exatamente uma colônia de bem-pensantes. É muito mais uma charada, um enigma, um desafio, um feixe gigantesco de problemas a clamar por solução, uma nação a lutar pelo seu desenvolvimento, e não algo de quieto e pacífico como as sociedades pré-revolucionárias dos fins do século dezoito. A despeito do que se pense formalmente, muito outro é o curso de sua marcha. A universidade se está agitando, os estudantes fazem-se inconformistas, muitos professores estão começando a se deixar sensibilizar pelos novos tempos e a ideia da universidade de

pesquisa e descoberta, da universidade voltada mais para o futuro do que para o passado está visivelmente ganhando força. (TEIXEIRA, 1964, p. 47).

É nessa percepção que Anísio Teixeira defendia a universidade enquanto espaço de construção de uma nova cultura adequada à civilização contemporânea e, por isso, justifica-se a visão de que a universidade deveria ser um centro de investigação e de pesquisa científica. Essa postura não deve ser compreendida como uma posição contrária ao caráter profissionalizante das universidades.

A sua crítica repousava no fato das instituições, muitas vezes, se limitarem a três cursos voltados para profissões práticas, o que para ele tratava-se de "instituições emissoras de diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país" (TEIXEIRA, 1935 apud MENDONÇA, 1993, p. 128). Porém, suas críticas iam muito mais além: ele afirmava que "Profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas, infelizmente, bem diversas entre nós" (TEIXEIRA, 1961, p. 186). Expressando-se sobre a função da universidade, assim o fez:

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não-intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva... A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender [...]. (FÁVERO; BRITTO, 1988, p. 43).

Anísio Teixeira (1989) alegava que, na prática, o ensino superior se mantinha profissional (com cursos formais de medicina, direito, engenharia etc.), distante de se firmar enquanto centros de estudos da cultura nacional. Esse formato criticado por Teixeira garantiria a expansão da universidade por não exigir demasiados recursos financeiros.

Dentre os teóricos de referência para o estudo do tema da universidade no Brasil está o filósofo **Álvaro Vieira Pinto**. Ele foi um dos fundadores e integrante ativo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão ligado ao MEC, oficialmente institucionalizado em 1955 e extinto em 1964.

Álvaro Vieira Pinto produziu obras de extrema relevância para a filosofia brasileira. Durante o debate da reforma universitária publicou-se, como resultado de

uma conferência que ministrou, o livro *A questão da universidade*, conforme declaração feita em entrevista ao professor Dermeval Saviani e publicada posteriormente como prefácio do livro *Sete lições sobre educação de adultos* (PINTO, 1987).

Ao discutir a universidade, Álvaro Vieira afirma que a fará sob uma perspectiva sociológica, partindo da tese de que a essência da universidade no Brasil é ser instrumento da classe dominante. A reflexão teórica se dá em torno da função social da universidade. Ele define universidade como: “uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país”. (PINTO, 1962, p. 23).

Ao iniciar o livro, Álvaro Vieira desperta o leitor para o que ele denomina de “duas observações”. Sua preocupação está em alertar para algumas críticas que ele fará sobre a universidade, considerando alguns aspectos gerais que nem sempre se aplicam à realidade das diversas estruturas que formam o ensino superior no Brasil.

Todavia, para o autor, essa diversidade pode ser abarcada de um modo geral sob a análise sociológica que revela suas similaridades. O mesmo ocorre com as críticas feitas aos professores quanto à “capacidade intelectual e à idoneidade moral”. Aqui ele vê os professores enquanto um coletivo, sem buscar se atentar às especificidades, e reforça que o livro é fruto da sua experiência de professor universitário, o que garante a ele tranquilidade e segurança para as críticas indicadas. Seu objetivo com a obra é

[...] a de ajudar, pela crítica sincera e sem ódios pessoais, a construir a verdadeira Universidade de que o povo brasileiro necessita, como de um dos mais importantes instrumentos para a conquista de sua cultura, riqueza e liberdade. (PINTO, 1962, p. 8).

Em diversas passagens do livro, Álvaro Vieira defende a necessidade de mudar a essência da universidade. A seu ver, nossa universidade é utilizada como ferramenta de controle social no campo ideológico por parte da classe dominante.

Sua primeira observação para isso se dá no contexto em que ela é construída. Trata-se de uma instituição recente e que, de comum com as experiências das universidades europeias e norte-americanas, só tem o nome. Neste ponto, o autor destaca uma de suas críticas aos professores universitários, pois, segundo ele, apesar de a universidade no Brasil apresentar uma trajetória

muito distinta da europeia e da norte-americana, ela acaba sendo o referencial de muitos professores, o que resulta em posturas alienadas dos mesmos.

É também expectativa do autor orientar os estudantes no processo de reforma universitária. Por exemplo, ao escrever o capítulo **Objetivos da luta estudantil**, procura apresentar uma distinção entre os verdadeiros objetivos e os falsos. Ele classifica como objetivos falsos aqueles que buscam “reformular as relações da Universidade com o aparelho de domínio social” (PINTO, 1962, p. 146), o que, para o autor, só se dará com objetivos políticos.

O autor desenvolve sua tese sobre a universidade a partir de alguns conceitos-chaves, tais como universidade e classe dominante; universidade e a totalidade do País; universidade e cultura; universidade e imperialismo; universidade e valores eternos e universidade e classes sociais. Por meio desses conceitos, Álvaro Vieira apresenta suas ideias em torno do papel da universidade.

Diferentemente de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que publicaram obras centradas em um modelo de universidade para o Brasil, Álvaro Vieira faz uma crítica às relações que a universidade vem desempenhando com a sociedade, apontando caminhos para uma reflexão sociológica, sem se dedicar à apresentação de um modelo de universidade.

A contribuição que Álvaro Vieira dá a este trabalho é a de demonstrar os caminhos que dificultam o relacionamento da universidade com a comunidade, suas razões políticas e ideológicas. Ao analisar a cultura da universidade, o autor critica o saber difundido, “não sabe em que consiste o saber que importa saber” (PINTO, 1962, p. 61), acusa a universidade de produzir uma cultura alienada e metropolitana elaborada para manter a sociedade estagnada.

Não possuindo qualquer ideia do verdadeiro significado de cultura, que confunde com o conhecimento requintado, livresco, ocioso, especulativo ou especializado, não compreende que, ao contrário, a cultura só existe quando é do povo. A Universidade quer situar-se no vértice da sociedade, quando, para ser legítima, precisa confundir-se com a sua base, construir seus alicerces nas massas, que, assim, ficam a ela incorporadas de fato. (PINTO, 1962, p. 133).

Quando a universidade diz buscar o conhecimento universal, ela toma para si o título de cuidadora do saber, elencando a cultura e dando a ela status de superioridade. Outra crítica feita pelo autor está no fato de que, no Brasil, buscam-se, nos referenciais europeus e norte-americanos, modelos de universidade,

“tornando-nos herdeiros espúrios de um espólio que não nos pertence” (PINTO, 1962, p. 69).

Para Álvaro Vieira, o fato de não termos uma tradição universitária nos dá a liberdade de criar o nosso modelo. Por isso que, ao falar da reforma universitária, o autor primeiramente questiona “para quem?” é preciso fazer a reforma da universidade e, conseqüentemente, “que universidade” se deve instituir?

Ao abordar a reforma universitária, o texto procura apontar os mecanismos utilizados pela classe dominante para manter-se no poder, ainda que se permita realizar um processo de reforma. Para o autor, a classe dominante age no campo ideológico defendendo a reforma universitária, porém afirma que esta deve ser realizada no âmbito da sua organização interna, tal como o ensino, o currículo etc. Assim, ela evita que se debata o essencial, o que de fato precisa ser transformado, o sentido social da universidade, a transferência de poder.

[...] a passagem do comando ideológico para as mãos das massas trabalhadoras, representada por esmagadora maioria de estudantes, oriundos das famílias operárias e por mestres que reflitam o pensamento dessas massas. (PINTO, 1962, p. 115).

Quando aborda o mundo do trabalho e sua relação com a universidade, Álvaro a vê sob a perspectiva dos estudantes que terão que enfrentar o mercado de trabalho após concluírem seus estudos. Por isso, o autor defende que a reforma universitária deva ocorrer a partir das necessidades e valores dos estudantes, pois estes terão condições de, somando-se às lutas já enfrentadas pelos movimentos sociais, transformarem a realidade do país. Para o autor, a universidade controlada pelo poder econômico apenas prepara seus estudantes para serem “pedintes indefesos” de trabalho, vendendo de forma injusta seu preparo intelectual.

No geral, é possível apontar que a obra *A questão da universidade* discute a reforma universitária a partir da tese central do autor, na qual a reforma universitária tem por prioridade a transformação de sua essência de alienada à progressista. Nesse sentido, a reforma universitária tem uma finalidade política e não apenas pedagógica.

Álvaro defende que os aspectos didáticos, jurídicos, éticos, econômicos e pedagógicos da universidade só devem ser analisados após se colocar a universidade no âmbito da sociedade. O autor destaca, por exemplo, que a reforma

universitária tem o papel de discutir não só sobre a realidade dos alunos que dela fazem parte, mas primordialmente daqueles que não puderam nela entrar.

Quando dizemos que a Universidade é dos analfabetos, não queremos significar que deva ser constituída de alunos analfabetos, mas de alunos que se identificam com a realidade dos analfabetos, para torná-los, muito breve, alunos semelhantes aos atuais. (PINTO, 1962, p. 161).

Ao olhar a universidade não somente sobre os problemas internos que ela enfrenta e que precisam ser superados em relação ao seu quadro de professores, de infraestrutura, de organização do currículo, mas sobretudo refletir criticamente sobre os alunos que dela não podem participar, trata-se da luta social que deve ser empreendida pelos estudantes progressistas.

O autor finaliza o livro com a seguinte síntese:

[...] o objetivo da Reforma é identificar a Universidade com a sociedade brasileira, no seu esforço de desenvolvimento material e espiritual, criando e semeando a cultura, a fim de que esta, juntamente com a liberdade, venham a tornar-se os bens mais preciosos possuídos por todo homem do povo. (PINTO, 1962, p. 163).

Inicia-se agora a análise do pensamento do professor Darcy Ribeiro. A escolha por esse autor justifica-se pelo fato de este ter defendido, ao longo de sua trajetória, um modelo educacional para o Brasil. Darcy viveu em vários países da América Latina, conduzindo programas de reforma universitária, com base nas ideias que defendeu na obra *A Universidade Necessária* (1975).

Neste livro, o autor afirma que a universidade latino-americana constitui um resíduo histórico e não um modelo, conforme se observa no trecho abaixo:

Esta estrutura compartimentada se explica unicamente como resultado de um processo histórico que a fez tal qual é agora, através dos sucessivos desdobramentos de órgãos e da adição de inumeráveis apêndices. Nesse sentido, a universidade latino-americana constitui um resíduo histórico e não um modelo, isto é, apresenta o resultado de uma sequência de acontecimentos passados em cujos termos se pode compreender sua configuração presente, porém não justificá-la. Ninguém pode afirmar que a estrutura vigente corresponda a um conjunto de propósitos ou a uma decisão assumida deliberada e lucidamente num momento dado. (RIBEIRO, 1975, p. 173).

O trabalho desenvolvido por Darcy Ribeiro (1975) busca delinear o modelo teórico da universidade moderna que atende a cultura nacional. Seu objetivo é indagar como a estrutura da universidade contribui para reproduzir as desigualdades. Na obra, Darcy discorre sobre o projeto da Universidade de Brasília (UnB) e apresenta sua proposta de universidade enquanto lugar de produção, difusão do conhecimento científico e base do desenvolvimento tecnológico de uma nação.

Para o professor, a universidade tem papel central no domínio da cultura geral, ela tem a função de influenciar e modificar a sociedade na qual está inserida. Ele identifica na universidade um dos pilares da formação da humanidade:

[...] a cultura sobre a qual a Universidade opera é um símile conceitual do mundo, em sua totalidade, no qual se refletem todas as alterações substanciais da vida social, e, por outro lado, por que a Universidade não atua como um multiplicador passivo de uma cultura exógena, mas tem certa capacidade de nela imprimir a sua marca e de propor-se projetos de transformação racional da totalidade social de que a universidade participa (RIBEIRO, 1975, p. 14).

Dentro da concepção traçada por Darcy Ribeiro, prevalecem, como funções da universidade, o desenvolvimento de uma consciência crítica, a defesa da autonomia da nação, a universidade enquanto espaço politizado que recusa a neutralidade do saber científico e que vive seu papel político na busca pelo rompimento da submissão ao poder dominante e, por fim, uma universidade que sirva aos interesses da maioria.

As funções descritas pelo autor enfrentam, a seu ver, diversas resistências de cunho ideológico que defendem veementemente a neutralidade do saber, que se colocam contra a expansão das vagas, utilizando-se do discurso de que a abertura colocaria em risco os padrões técnicos e científicos.

Em defesa dessas mudanças, o autor reafirma a necessidade de mudança do *ethos* universitário, saindo de um campo conformista para um transformador, sendo urgente duas perguntas: a universidade é necessária para quê? E para quem?

O contexto de regime político autoritário reforçou a marca da liberdade no espaço da universidade. A defesa pela liberdade para o trabalho intelectual permeou a obra de Darcy Ribeiro, que revela aqui uma forte influência da concepção alemã de universidade.

Há também uma defesa em torno da criatividade cultural e científica que deve permear o trabalho da universidade, mesmo reconhecendo que são tarefas difíceis de serem cumpridas. O autor também reflete sobre o papel social que a universidade cumpre de ora ser o berço conservador da sociedade e ora ser aquela que induz à transformação.

Ao refletir sobre o seu pressuposto de universidade necessária, Darcy Ribeiro apresenta um modelo teórico que melhor atenderia as exigências de desenvolvimento da América Latina. O autor chama a atenção para as perspectivas que essa obra abriria. Ainda que se tratasse de um modelo utópico, esse estudo atenderia a dois requisitos:

[...] a) ser um guia na luta pela reestruturação de qualquer das universidades latino-americanas, sem o que estarão sempre propensas a cair na espontaneidade das ações meritórias em si mesmas porém incapazes de somar-se para criar a universidade necessária; e b) poder converter-se em programa concreto de ação que leve em conta as situações locais de cada país e que seja capaz de transformar a universidade num agente de transformação intencional da sociedade. (RIBEIRO, 1975, p. 168).

Em algumas passagens do livro, Darcy Ribeiro reforça que o enfoque dado ao trabalho é o de operar no nível teórico enquanto modelo e instrumentos conceituais de análise, para estabelecer, portanto, os padrões de organização e funcionamento, o que não significa necessariamente que se encontrará alguma universidade concreta que replique este modelo.

Neste ponto, o autor elucida algo fundamental para essa pesquisa: o de que, ao se falar de concepções de universidade francesa, alemã, inglesa e norte-americana, estamos nos referindo a modelos conceituais, sendo difícil indicar qual universidade melhor reproduz esses modelos. Cabe aqui destacar os pontos levantados na obra em que o autor analisa os modelos francês, alemão, inglês e norte-americano.

A seu ver, a concepção francesa consiste em:

[...] a universidade francesa é mais um produto dos impactos renovadores da revolução industrial que um desdobramento vegetativo da universidade medieval de Paris. [...] Os atributos essenciais da estrutura universitária francesa são: a primazia da “agregação” como procedimento básico de seleção, o Paris-centrismo, o burocratismo e seu caráter de sistema mais atento aos exames que ao ensino. (RIBEIRO, 1975, p. 40-43).

Ao descrever a universidade francesa, Darcy Ribeiro se preocupa em verificar como os processos de transformação social geraram a ideia de universidade. É a visão burguesa sobre o mundo que caracterizou a universidade na França. No entanto, esta passou por diversas transformações e crises.

O resultado apontado pelo autor se verifica na crítica interna que fez com que a universidade se renovasse e a consciência que a universidade tinha de suas limitações contribuiu para a sua reestruturação. Ainda que reformulado, o modelo de universidade francesa do século XIX serviu de inspiração para as estruturas universitárias da América Latina, o que, para o autor, converte-se em um profundo anacronismo.

O enfrentamento da crise da ideia de universidade também marcou o modelo inglês. Para Darcy Ribeiro (1975, p. 47),

[...] a universidade inglesa, como a francesa, muito pouco tem a nos ensinar em relação a modelos de estruturação universitária. Também nela, a consciência recentemente desperta para suas deformações e insuficiências ensina muito mais que os estudos normativos até agora produzidos por universitários ingleses.

Para o autor, é difícil identificar uma noção única que defina a estrutura universitária inglesa; o que se tem são dois modelos práticos de referência, ambos de forte perfil aristocrático: Oxford e Cambridge. Coube a essas duas universidades a responsabilidade de formar os intelectuais de alto padrão, enquanto, para suprir a profissionalização da sociedade, surgiram diversas universidades mais técnicas, para a formação de profissionais especializados.

Já o contexto histórico, que faz emergir a universidade na Alemanha, foi de forte pressão ao desenvolvimento. O país se via perante a Europa com um significativo atraso tecnológico e a estrutura universitária acaba por ser elaborada em meio a esse esforço de superação. Por isso os temas nacionalismo, valorização da ciência e investigação empírica são tão marcantes e foram incorporados nas diversas escolas superiores de letras, ciências, leis, medicina, teologia e filosofia.

Ao mesmo tempo em que a universidade se apresentava progressista e comprometida com o desenvolvimento, ela também se via presa à burocracia e extremamente hierarquizada. Darcy Ribeiro (1975, p. 49-50) assim resume:

A ciência implantou-se na universidade antecipando-se, historicamente, à industrialização do país, pelo que, ao produzir-se esta, encontrou uma base de sustentação nos núcleos de ensino

superior capacitados para formar os técnicos e cientistas que permitiram criar uma química e uma metalurgia rapidamente desenvolvida para competir com as antigas potências industriais. [...] Um dos valores mais ambíguos da universidade alemã é a chamada “liberdade acadêmica”, isto é, a liberdade de opções do corpo docente para planejar seus estudos escolhendo os currículos a seguir e as universidades; e a liberdade do professor para planejar e dirigir suas atividades acadêmicas dentro das respectivas disciplinas. Para os estudantes brilhantes, esta independência para organizar seus planos de estudo e a liberdade para transitar de uma universidade a outra, compensando a rigidez da cátedra, davam excelentes resultados.

Passemos agora à análise da universidade norte-americana. Há uma semelhança com o modelo inglês, porém, como afirma o autor, com um grau maior de liberdade e democracia. É sob um forte movimento de alfabetização e de desenvolvimento econômico que se desenvolve, na América do Norte, quase que uma verdadeira empresa educacional.

A raiz da universidade americana foi, basicamente, desenvolver a sociedade dual, com um modelo para formar profissionais de alto padrão científico e uma formação voltada para a camada menos favorecida da sociedade, para uma rápida inserção no mercado de trabalho. Ao analisar o modelo norte-americano, Darcy Ribeiro aponta que:

É possível descrever a estrutura básica da universidade norte-americana, enquanto modelo teórico, como uma constelação articulada de diversos componentes, com respeito ao grau e ao tipo de ensino que transmitem. [...] Outra característica distintiva da estrutura universitária norte-americana é sua autonomia funcional no tocante ao governo, mas não com respeito aos financiadores privados que, através dos *boards of trustees*, controlam o desenvolvimento de suas atividades. (RIBEIRO, 1975, p. 55-56).

Todo esse esforço nacional para desenvolver o sistema educacional norte-americano não será visto na América Latina. No caso da experiência latino-americana, a universidade criada tinha por intenção manter o *status quo*, o que o autor denomina de “modernização reflexa” difundindo em sua formação pessoas consumidoras de um modelo externo de civilização.

Após essa exposição, fica-nos a pergunta: como esses modelos apresentados contribuem para o desenvolvimento da universidade no Brasil? Para Darcy Ribeiro, o exemplo francês e alemão se adequa ao latino-americano pelo fato de nestes países se ter feito o esforço de integração nacional, mobilização e incorporação da

sociedade em um modelo de civilização. O processo de renovação das estruturas das universidades inglesas e norte-americanas nos auxilia a perceber que uma universidade deve ser renovada para atender as necessidades sociais que surgem com as transformações históricas. A crítica apresentada pelo autor está no campo de assimilação das características negativas desses modelos tais como o forte caráter elitista das universidades, os jogos de poder que se ocultam por trás dos discursos democráticos, a presença marcante da burocracia, do estilo aristocrático e patriarcal.

O modelo francês foi um dos inspiradores das universidades latino-americanas. No entanto, a inspiração não se deu no modelo napoleônico na íntegra, pois a proposta do conteúdo político das instituições de unificação cultural para se integrar ao processo industrial não foi seguida. O que teve foi a manutenção de uma busca pelo profissionalismo “e a introdução do culto positivista em relação às novas instituições jurídicas que regulavam o regime capitalista e seus corpos de auto-justificação” (RIBEIRO, 1975, p. 87-88).

As críticas mais marcantes realizadas pelo professor Darcy Ribeiro ocorrem no campo das ciências humanas. Para ele, impera uma erudição gratuita fortemente alienada, com investigações completamente destoantes da necessidade nacional.

Para a superação desse modelo, não basta uma mudança das estruturas universitárias seguindo os modelos externos, mas sim de uma universidade que colabore com a transformação social. É diante dessa necessidade que Darcy Ribeiro apresenta sua obra. Sobre a universidade latino-americana, esclarece Darcy Ribeiro:

Esta imagem mirífica da universidade pode ser reconstituída facilmente através dos discursos acadêmicos em que se repetem, como um refrão, as afirmações de que as universidades são comunidades fraternais de mestres e estudantes, ou que são corporações de sábios e uma série de outros postulados. Dentre eles, se destacam, por sua reiteração, a definição, da universidade como uma instituição destinada a cultivar e fazer florescer o espírito humano em suas formas mais criativas; a desenvolver no corpo discente a consciência de sua dignidade humana, o zelo por sua liberdade espiritual e os sentimentos mais profundos de tolerância, de serenidade, de justiça e de equanimidade, a alcançar para suas pátrias a prosperidade material juntamente com a felicidade espiritual, a alegria intelectual e a tranquilidade moral. (RIBEIRO, 1975, p. 72).

O modelo teórico de universidade apresentado por Darcy Ribeiro pretende chamar a atenção para uma estrutura integrada por órgãos de ensino e de pesquisa, que possa cumprir as seguintes funções: função **docente**, de preparar os estudantes

para a ampliação de seus saberes, tanto nos aspectos técnico-científicos quanto no das artes; função de **ampliar a cultura nacional** e integrá-la na sociedade e função **política**. Com relação a esta última, destacam-se a seguir as explanações do autor:

A função política de vincular-se à sociedade e à cultura nacional com o propósito de converter-se no núcleo mais vivo de percepção de suas qualidades, expressão de suas aspirações, difusão de seus valores e combate a todas as formas de alienação cultural e de doutrinação política a que possa ser submetida. Para isso a universidade deve contar com órgãos próprios e autônomos de pesquisa da realidade sócio-cultural em que vive e com instrumentos modernos de comunicação de massas com a comunidade humana de que forma parte. (RIBEIRO, 1975, p. 75).

A função política de **pesquisa e difusão** tem por objetivo retratar a realidade sociocultural, na visão do autor, a responsabilidade de criação de uma autoimagem nacional da sociedade, bem como a ampliação para o corpo social das artes. O cumprimento dessa função pede uma transformação na estrutura de poder para garantir a difusão dos novos saberes de forma democrática.

O autor também destaca a **pesquisa científica e tecnológica** como uma das funções da universidade. No entanto, Darcy Ribeiro se preocupa com o fato de se verificar o cumprimento dessa função em meio a uma estrutura universitária voltada para a formação profissional e, conseqüentemente, com o uso excessivo dos recursos materiais e humanos que demanda essa ação; isto porque a estrutura universitária latino-americana de pequenos núcleos dispersos acaba por desenvolver seu setor de pesquisa, verificando-se, neste caso, uma multiplicação de laboratórios, equipamentos e bibliotecas. A dispersão dos núcleos também dificulta a formação. A defesa que o autor faz é a de se desenvolver unidades integradoras.

Outro efeito negativo dessa desintegração da pesquisa científica apontado pelo professor Darcy Ribeiro é a constituição de núcleos de excelência em detrimento de outros que, por diversas razões (relações de poder, prestígio de professores, méritos), acabam por garantir mais recursos.

Este crescimento desordenado revela a ausência de um programa da universidade que não concilia a criação física com a humana. Muitas vezes a universidade apresenta boa estrutura de espaço e equipamentos sem com isso apresentar um programa de bolsas de estudos que garanta a permanência da pesquisa. As conseqüências desse tipo de organização, na visão do autor, são:

[...] o culto à pesquisa como mero procedimento imitativo, sem compromisso com o avanço da ciência mesma e, frequentemente, sem nenhuma capacidade de realizar investigação original, embora com um extraordinário talento para tirar proveito do prestígio da ciência. Esta situação revela a disfuncionalidade essencial de uma pseudo-investigação, que conduz às formas mais graves de dissimulação, que justifica o não cumprimento das funções docentes, em nome das mais altas preocupações pela ciência e que transferem o juízo do mérito das investigações realizadas a estritos círculos internos e ou a centros do exterior. (RIBEIRO, 1975, p. 101).

A realidade da estrutura universitária apontada até então não é algo estático. Na verdade, ela passou por diversas modificações, seja por pressão das mudanças sociais, seja por pressões internas de docentes e estudantes. Fato é que as alterações empregadas, por não serem frutos de um programa da universidade, acabaram por ser incorporadas à vida universitária quase que como um complemento, não provocando as mudanças necessárias na sua estrutura.

Além desses questionamentos levantados por Darcy Ribeiro indicados anteriormente, ele desenvolve uma crítica às pesquisas realizadas em torno dos problemas da universidade. Para Darcy, há uma preocupação em resolver dilemas ambíguos e não cabe à universidade escolher lados, tais como: “humanismo-praticismo”, “cientificismo-profissionalismo”, “elitismo-massificação”; trata-se mais de um falso dilema que dispersa a análise dos problemas reais enfrentados pela universidade.

Para o autor, o dilema “humanismo-praticismo” é ingênuo, como se fosse possível à universidade escolher entre um saber humano e outro ou dedicar-se exclusivamente a coisas consideradas práticas, tais como as ações científicas e tecnológicas.

O mesmo ocorre com o “cientificismo-profissionalismo”, pois aqueles que se apegam a esse dilema entendem que há uma separação entre o cultivo da ciência e a sua aplicação no trabalho. Não é possível a universidade pender mais para um em prejuízo do outro. A razão dessa contradição está na posição ideológica que separa os que podem se dedicar à erudição e pesquisa e os que devem aplicá-la no espaço formal de trabalho. Para Darcy Ribeiro (1975, p. 136),

Assim, quando a ciência se adjetiva para ingressar nos *Curricula* profissionais e ali se reveste de superveniências, como se de cada estudante se devesse fazer um cientista, se pode falar do cientificismo como um dano. Da mesma maneira, quando o ensino profissional se reduz ao adestramento das aptidões num repertório

de artes práticas, sem nenhum esforço por dominar os princípios científicos em que se baseiam, pode-se falar do profissionalismo como uma deformação equivalente.

O dilema “elitismo versus massificação” também revela uma posição ideológica. Há aqui um forte discurso elitista de defesa da qualidade pela não expansão do acesso. Esta polêmica permeia as discussões acadêmicas e pouco agrega às necessárias redefinições que a universidade precisa passar para promover a democratização do acesso.

Darcy Ribeiro dedica o capítulo V de sua obra para a reforma universitária, apresentando alguns princípios que ele considera básicos para a nova reforma no que tange à “responsabilidade da universidade”, “diretrizes”, “a carreira do magistério”, “o estudante”, “a universidade criadora”, “a universidade difusora”, “a universidade e a nação”.

Após a explanação dessas diretrizes básicas, é exposto no capítulo VI o modelo teórico de universidade que, a seu ver, atenderia as exigências de desenvolvimento da América Latina. Trata-se, como o próprio autor reforça, de uma “estrutura hipotética”. Em resumo, a função da universidade para a América Latina seria:

[...] herdar e cultivar com fidelidade os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, e o patrimônio do saber humano. E, ainda, capacitar-se para aplicar este saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer de acordo com um plano, a fim de preparar uma força de trabalho nacional com a magnitude e o grau de qualificação indispensáveis ao progresso autônomo do país. E, desse modo, operar como um motor de transformação da sociedade nacional, através da aceleração evolutiva. (RIBEIRO, 1975, p. 168).

Esse modelo utópico é geral e, portanto, se distancia das estruturas concretas de universidade. No entanto, com essa proposta, Darcy tinha por expectativa apresentar uma espécie de guia para as universidades latino-americanas, além, é claro, da possibilidade de esse modelo vir a ser fonte de inspiração para a reestruturação das universidades, a fim de assumirem sua função de agentes de transformação social, desde que considerem as realidades locais nas quais se inserem.

Neste sentido, o modelo de universidade apresentado por Darcy Ribeiro é denominado de utópico, visto que seu objetivo é configurar uma estrutura hipotética,

em que suas partes possam se complementar funcionalmente. Para ele, trata-se de uma formulação baseada em análises dos fracassos e frustrações da experiência universitária latino-americana.

Ao propor um modelo teórico de universidade, Darcy Ribeiro pondera que a universidade, por fazer parte da sociedade, tanto apresenta condições de transformação social como reflete as mudanças pela qual a sociedade já passou. Nesse sentido, ela pode vir a ser tanto uma instituição que colabora para a manutenção do sistema vigente como uma instituição transformadora “progressista”.

Ou seja, para o autor, a universidade tem a função dupla de consolidar a ordem social vigente e ser, ao mesmo tempo, agente de transformação. Neste sentido,

Não temos, portanto, que reinventar a universidade, senão dar-lhe autenticidade e funcionalidade mediante a análise das estruturas que se ocultam sob suas formas aparentes e dos interesses particularistas que se disfarçam na ideologia da universidade tradicional a fim de verificar quais são as possibilidades de modelar uma universidade nova que corresponda às necessidades do desenvolvimento autônomo. (RIBEIRO, 1975, p. 169).

Dentre os interesses ocultos que pairam nas universidades, disfarçados sob o discurso da universidade tradicional, está o da não expansão da universidade em termos de ampliação das vagas. Neste ponto, Darcy Ribeiro chama a atenção para o tema da democratização do ensino superior, que implica no aumento das matrículas. Para o autor, esse é um processo inevitável que ocorrerá por diversas vias; são elas: pressão social, modernização da sociedade ou mesmo enquanto resultado do processo de reformas no interior das estruturas universitárias.

Darcy Ribeiro aponta que a divisão da estrutura universitária vem a ser o maior desafio daqueles que se propõem à análise da universidade latino-americana. Isto porque se trata de uma estrutura compartimentada, resultado de um processo histórico que a fez tal qual é agora, por meio de diversos desdobramentos de órgãos e assimilação de novos departamentos.

Nesse sentido, como já apontado anteriormente, a universidade latino-americana constitui o que o autor denomina de “resíduo histórico” e não um modelo, o que significa que a construção de universidade latino-americana é reflexo das transformações sociais pelas quais a América Latina passou, inclusive a instabilidade política e econômica, o que explica sua configuração atual.

O modelo estrutural proposto por Darcy Ribeiro caracteriza-se: a) pelos institutos centrais, concebidos como entidades dedicadas à docência e à investigação nos campos básicos do saber humano; b) faculdades profissionais, organizadas para absorver estudantes que já contam com uma formação universitária básica, ministrando-lhes cursos de treinamento profissional e de especialização para o trabalho; c) órgãos complementares, instituídos para prestar serviços a toda a comunidade universitária.

Darcy Ribeiro (1975, p. 212) finaliza o livro ressaltando que,

Entre este modelo ideal e qualquer projeto concreto, mesmo o que mais se aproxime dele, existirá sempre distância que separa as abstrações das coisas. O desafio que enfrentarão os que aceitem este modelo como uma meta a alcançar é, portanto, o de cobrir de carne, pele, sangue e pigmento os seus ossos descarnados para que chegue a existir um dia, no mundo das coisas, como a Universidade que corresponde às necessidades de um povo num momento dado de sua existência histórica.

Assim, diante das críticas apontadas por Darcy Ribeiro, evidencia-se que as concepções alemã e francesa tiveram significativa influência sobre a universidade brasileira na época de suas respectivas criações. No entanto, acabam por ser substituídas pelo modelo norte-americano, que se torna hegemônico sobre as nossas universidades, sobretudo a partir da Reforma de 1968. Esse acontecimento se explica pela conjuntura política educacional brasileira a partir de fins da década de 1950.

Florestan Fernandes foi docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Sua produção teórica contribuiu tanto para a sociologia no Brasil quanto para o pensamento educacional, pois enquanto educador defendia a formação de intelectuais que lutassem pela Escola Pública.

Como resultado da repressão do regime militar no Brasil, foi obrigado a deixar a Universidade, diante da imposição da aposentadoria compulsória em 1969, mas durante seu período de professor universitário na USP dedicou-se à organização da estrutura universitária. Sua avaliação sobre a universidade no Brasil pode ser vista em livros, capítulos, artigos e entrevistas. No prefácio da obra *O desafio educacional*, Florestan Fernandes (1989, p. 7) assim se manifesta:

E, pela pressão das circunstâncias, vi-me envolvido a fundo nas tentativas de vários professores da Faculdade de Filosofia, Ciências

e Letras de modificar as estruturas e as funções da Universidade, a partir de dentro.

Em consonância com a afirmação feita sobre seus esforços em “modificar as estruturas e as funções da Universidade”, Florestan publica obras que, para este estudo, foram fundamentais, tais como *Educação e sociedade no Brasil* (1966); *Universidade brasileira: reforma ou revolução* (1979) e *O desafio educacional* (1989).

Florestan Fernandes analisa o ensino superior relacionando com o desenvolvimento nacional nos aspectos econômico, social e cultural. No livro *Mudanças sociais no Brasil*, afirma: "Está mais do que patente que não sairemos do marasmo econômico e político sem transformarmos, de forma profunda e geral, o nosso sistema de ensino" (FERNANDES, 1960, p. 121).

Em suas declarações sobre a universidade, nota-se a sua preocupação em estabelecer conexão entre a ciência que esta produz e as necessidades dos avanços sociais. É o que se pode observar em suas críticas durante o processo da reforma universitária de 1968.

Para o autor, a reforma assume consistência de movimento social em busca de um novo padrão institucional de universidade que é o modelo integrado e multifuncional. Para garantir esse novo modelo, Florestan Fernandes (1992, p. 530) defende que estudantes, professores e administradores assumam a responsabilidade de reconstruir internamente a universidade para que esta cumpra seu papel de superação da “dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional”:

Nas fronteiras do presente e do futuro, a universidade brasileira não deverá contentar-se em contribuir para "acelerar o desenvolvimento". Ou ela será capaz de produzir um novo padrão intelectual de desenvolvimento educacional e cultural "autônomo", ou ela submergirá, outra vez, tragada por um processo de senilização precoce que fará dela um "rebento moderno de estruturas arcaicas" ou uma "objetivação arcaica dos tempos modernos". A reforma, com que a universidade brasileira se depara, é total e completa. Abrange a sua constituição e modo de ser, o seu rendimento intelectual e a sua relação com o destino histórico da sociedade brasileira. (FERNANDES, 1992, p. 532).

Florestan Fernandes defende a autonomia da produção intelectual associada a um modelo nacional de pensamento e critica a caracterização da universidade

muito mais como instituição de ensino do que de pesquisa. Defende que a universidade seja um centro de “criação de conhecimentos originais” associados à ciência, à tecnologia científica e à reflexão crítica sistemática. Critica o isolamento social que a universidade assumiu diante de sua especialização e hierarquização do poder e do saber.

Neste sentido, a reforma significaria a construção de novas concepções das estruturas para valores mais democráticos. Ao escrever sobre esse processo, Florestan Fernandes abre o debate sobre duas perspectivas antagônicas: reforma ou revolução. No livro *A Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução* (1979), o autor questiona se será feita uma reforma universitária “ditada pelos modelos arcaicos de escola superior e de universidades” ou se será criada uma universidade nova.

Para Florestan Fernandes (1979, p. 115), a universidade deve formar intelectuais militantes sintonizados com as necessidades dos oprimidos e trabalhadores, e não como tradicionalmente vinha ocorrendo, com um ensino de alto nível acadêmico, mas desvinculado das “nossas ânsias de aprendizagem e não correspondia às nossas necessidades socioculturais”.

A coerência entre essa afirmação teórica de Florestan Fernandes e a sua prática, enquanto educador e sociólogo, pode ser comprovada no livro *Educação e Sociedade no Brasil* (1966). No prefácio, o autor já demonstra sua preocupação em estabelecer um diálogo entre “educadores, leigos e cientistas sociais” sobre os desafios educacionais e não apenas realizar uma pesquisa sociológica sobre a educação brasileira.

Não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. (FERNANDES, 1979, p. 29).

Para a universidade sair do seu isolamento e atender seu real propósito, que é contribuir com o desenvolvimento social, Florestan Fernandes defendia sua democratização no sentido de se abrir “para os operários”. É também função da universidade mudar a relação entre a sociedade e o sistema de poder, ou seja, “extinguir a consciência colonial, colonizada e oprimida do brasileiro” (FERNANDES, 1989, p. 109).

No aspecto qualitativo, esta abertura da universidade para a população é uma necessidade mais flagrante. Como se pode pensar numa consciência social e democrática enquanto permanece o monopólio de classe do saber? Um sistema de ensino estratificado como o atual não pode ser democrático. Não pode formar personalidades democráticas. E, de outro lado, não é tolerante. É intolerante, é um instrumento de dominação ideológica. Eu costumo dizer que o momento é de abrir as portas da universidade para aquele que foi expulso e negado por ela. Estudantes que, como eu, chegaram à universidade por acaso têm que chegar sistematicamente. (FERNANDES, 1989, p. 109-110).

A universidade vista sob o olhar dos autores apontados apresenta as mesmas necessidades enquanto projeto para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e transformador da sociedade. Porém, a universidade que temos estabelece uma relação contraditória com a escola, ou seja, com os demais níveis de ensino, ainda que se fale da indissociação do ensino, pesquisa e extensão. Por isso que, ao ser perguntado sobre como concebia a extensão universitária, Florestan Fernandes (1989, p. 111-112) responde:

A universidade brasileira é agreste, ela não conseguiu se tornar uma universidade rica em relação aos recursos materiais, intelectuais e morais do ambiente. Tanto a escola de primeiro e segundo graus, quanto o ensino superior deveriam recolher os recursos educacionais do ambiente. Isso não custa nada. Mas não sabemos mobilizar esses recursos. Se aumentarmos a interação entre estudantes, funcionários e professores, se houver uma comunhão de interesses e valores, o tipo de democracia e o produto do trabalho sofrerão uma transformação. Porque eles não vão exprimir um ideal ascético de um saber ressecado, eles vão exprimir um ideal que é vital para uma democracia, para uma nação que quer autonomia, que quer produzir saber original, que quer, afinal, pôr-se em dia com o século XXI, talvez até alcançar o socialismo.

Por isso, é preciso criar uma base de interpretação, incluindo pais de estudantes e pessoas que não frequentam a universidade, a qual não tem acesso. E os cursos de extensão são fundamentais para a comunidade, porque são a forma de reciclar a mentalidade e, ao mesmo tempo, fazer com que os que estão dentro da universidade se vejam de maneira diferente, acompanhando o processo que está se dando na sociedade, o processo de transformação histórica da civilização.

Dessa forma, Florestan Fernandes indica a necessidade da consulta e envolvimento da comunidade que não vivencia o cotidiano da universidade por meio das ações de extensão na revitalização da mentalidade universitária. De certa forma,

o autor destaca como função da universidade desenvolver uma sociedade mais igualitária.

Resgatam-se, assim, os vários modelos que justificam uma concepção de universidade, de modo que as ideias trazidas pelos autores são complementares entre si. Estes foram contemporâneos acompanhando, enquanto sujeitos históricos, as diversas crises e transformações vividas pela universidade no Brasil. Com isso, destaca-se aqui uma aproximação entre os autores estudados e os referenciais freirianos para pensar a universidade, que serão abordados no capítulo quatro.

Houve consenso das críticas trazidas por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira quanto ao modo desintegrado da nossa estrutura universitária. A dispersão em diversos núcleos não cumpre a função primordial apontada pelos autores de integração e difusão da cultura nacional, pelo contrário, o modelo gestado exige mais recursos para a sua implantação e manutenção, dificultando a meta de integração. Há também a crítica que ambos fazem à priorização de determinados centros de pesquisa em função de suas potencialidades para o mercado de trabalho.

Na análise dos projetos de universidades elaborados pelos autores, é possível identificar que o modelo hipotético apresentado por Darcy Ribeiro tinha por objetivo atender as exigências de desenvolvimento da América Latina, e tratava de um guia flexível com a função dupla de consolidar a ordem social vigente e ser ao mesmo tempo agente de transformação.

Já o projeto proposto por Anísio Teixeira envolvia a criação de dois tipos de universidades: **as regionais**, para atender interesses de determinados grupos locais, e as **universidades preocupadas em pensar o país como um todo**. Nos dois projetos, identifica-se a concepção de universidade que assuma a função de integradora nacional.

Outra aproximação está no fato de que ambos os autores trabalharam para o projeto da Universidade de Brasília. Neste projeto, os autores aplicam sua defesa de um modelo próprio de universidade que possa tanto colaborar com o desenvolvimento da ciência quanto contribuir para todos os níveis de educação. No entanto, o que podemos notar em Anísio Teixeira, e que não foi possível identificar nos escritos de Darcy Ribeiro, é a aproximação que o primeiro faz com o modelo norte-americano.

Pode-se afirmar que, para os autores, a autoconsciência que a universidade precisa desenvolver sobre suas deficiências, limitações e necessidade de estar

flexível para as transformações exigidas pela sociedade é o melhor modelo a se seguir, e não necessariamente as normas e padrões das estruturas universitárias externas.

No entanto, com as mudanças determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), percebe-se uma maior aproximação dos modelos neoliberais, como, por exemplo, no artigo 45, onde consta que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Realizada por faculdades e institutos, na prática, a universidade tem sido a instituição idealizada para o ensino superior brasileiro.

2.2 O avanço das políticas neoliberais

As principais modificações legais e estruturais do ensino superior, pressionadas pelas políticas neoliberais, tiveram como ponto de partida as orientações de organismos de financiamento internacional, tais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Portanto, as modificações promovidas pelo Estado brasileiro no ensino superior são partes da estratégia mundial, da década de 1990, para enfrentar a crise capitalista de acumulação do capital²⁷. Neste contexto, a estratégia se resume na manutenção e incentivo das práticas democráticas pelos governos; no entanto, o poder de decisão das instâncias de governos fica cada vez mais refém das regras do mercado²⁸.

Dentre as principais intervenções desses organismos internacionais de financiamento nas políticas do ensino superior estão: o forte investimento na

²⁷ A literatura atual sobre o ensino superior discute o processo de diferenciação e diversificação das instituições de ensino superior no Brasil, a partir do avanço dos organismos multilaterais que se intensifica na década de 1990. No entanto, a retomada do processo histórico de construção do ensino superior nacional destaca a opção pelo sistema privado desde a Constituição da República de 1891.

²⁸ A repercussão das políticas neoliberais na reestruturação do ensino superior é verificada pelas alterações e ajustes na LDB (1996); como exemplo, destaca-se o Decreto n. 2.207, de 05/04/1997, que possibilitou a diversificação das instituições de ensino superior em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos superiores. Isso porque o modelo clássico de universidade, organizado em torno das funções de ensino, pesquisa e extensão, exige um investimento maior, o que não atrai os interesses privados em obter retorno imediato.

expansão das universidades privadas e sucateamento das universidades públicas por meio da pressão de investimentos públicos nas IES privadas em detrimento das IES públicas.

Observa-se também que esse processo de expansão, diversificação e privatização cria uma nova relação do Estado com a IES, que contribui para a diminuição da autonomia da gestão das universidades públicas, inclusive no condicionamento entre a forma de financiamento e a autonomia de seus projetos político-pedagógicos.

Como uma das consequências do tipo de política de financiamento que desfavorece as universidades públicas, evidencia-se o aumento de relações privadas pela criação e atuação das fundações dentro das IES públicas.

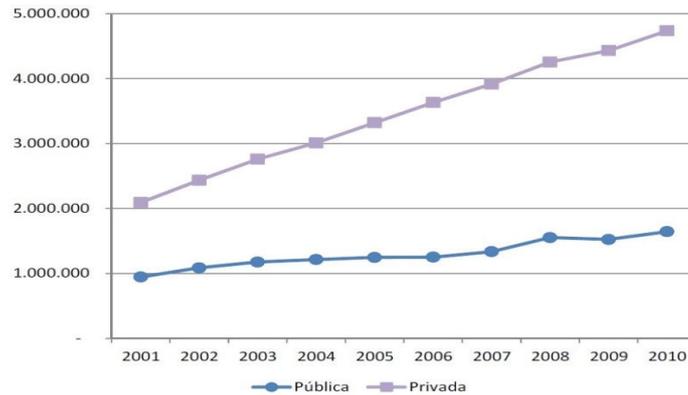
Uma prática cada vez mais incentivada dentro das universidades públicas é a prestação de serviços que as universidades fazem por meio de suas fundações para empresas privadas que financiam pesquisas ou recebem assessorias e consultoria de pesquisadores das universidades. Outra prática que se tornou comum dentro das universidades públicas é a oferta por cursos de pós-graduação *lato sensu*, cursos livres e curso de extensão mediante pagamento de mensalidades.

Em 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, para acesso via internet, uma sinopse dos dados coletados para o censo da educação superior de 2011²⁹.

A pesquisa do INEP registrou que o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou para aproximadamente 6,7 milhões, sendo que o número de vagas ofertadas em instituições públicas teve um crescimento inexpressível (no total, 1.773.315 matrículas) quando comparado ao crescimento nas instituições privadas de ensino, que chega a ser responsável por cerca de 4.966.374 das matrículas.

Esses dados são resultados da política de expansão das instituições privadas praticada nos últimos anos. É o que se observa ao analisar o gráfico divulgado em outubro de 2011 pelo INEP, como resultado do Censo da Educação Superior de 2010.

²⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 dez. 2012.



Fonte: MEC/Inep

Gráfico 5 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa (público e privado) – Brasil – 2001-2010

Esse novo cenário brasileiro para a educação superior pressiona cada vez mais a organização das instituições públicas de ensino superior. No livro *Educação Superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas* (CATANI; OLIVEIRA, 2002), os autores, ao refletirem sobre os principais documentos internacionais orientadores dos modelos e das reformas de educação superior, confirmam que:

As políticas de modernização na região propõem profunda alteração no relacionamento das universidades com o Poder Público. O Estado atuaria no sentido de implantar um sistema que associe a autonomia de execução ao estabelecimento de objetivos e avaliação de desempenho. O financiamento estatal reduz-se paulatinamente, enquanto as instituições buscam fontes alternativas de captação de recursos financeiros. O financiamento estatal, que existir, deve alcançar indistintamente o setor público e o setor privado. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 86).

As observações feitas pelos autores reforçam a ideia de que a centralidade do debate sobre as políticas atuais vividas nas universidades está nas implicações da relação entre a autonomia e o financiamento.

Sobre o avanço neoliberal, há diversas linhas interpretativas, mas a que mais se aproxima desse estudo é a apresentada por Marilena Chauí, no texto *A universidade pública sob nova perspectiva* (2003).

A autora trabalha a ideia de que a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. O que engloba a universidade na lógica da gestão:

[...] avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUI, 2003, p. 7).

Chauí questiona a forma como está organizada a universidade, por entender que a sua estrutura define como será a sua relação com a sociedade e com o Estado. Há aqui um ponto inegável sobre o papel da universidade de questionador das relações sociais e de propositor de novas culturas políticas.

Quando a ocupação maior da universidade passa a ser o de preparar pessoas prioritariamente para o mercado de trabalho, o espaço para questionar as relações hegemônicas fica prejudicado. Cria-se nas pessoas a lógica de que nos formamos para a reprodução do que está posto.

Prepondera, neste estudo, como funções da universidade, o desenvolvimento de uma consciência crítica, a defesa da autonomia, a universidade enquanto espaço politizado que recusa a neutralidade do saber científico e que vive seu papel político na busca pelo rompimento da submissão ao poder dominante. Ou seja, uma universidade que sirva aos interesses da maioria, garantindo o espaço para o questionamento de seu papel. A universidade é necessária para quê? Para quem?

Como analisado no início deste capítulo, uma questão que está posta para a universidade hoje é a influência dos organismos multilaterais na definição de políticas educativas. Observa-se aqui o elemento-chave para compreender a complexidade vivida pela universidade no Brasil. Por exemplo, o texto *Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional*, de Marco Antonio Rodrigues Dias (2004), procura analisar dois documentos produzidos na década de 1990, que irão orientar as políticas no ensino superior no âmbito internacional.

Estes documentos têm finalidades distintas para a mesma problemática; são eles: *Educação superior: aprender com a experiência (Higher education – The lessons of experience)*, publicado pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 1994) e o *Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior (Policy paper for change and development in higher education)*, finalizado e publicado em 1995 pela Unesco. Estes documentos representam duas visões opostas sobre a função da educação superior na sociedade.

O Banco Mundial, em suas produções, elabora propostas, mas não indica o contexto de sociedade a que se dirige (WORLD BANK, 1994). Marco Antonio

Rodrigues Dias (2004) faz um resumo dessas propostas em quatro grandes medidas, conforme citado abaixo:

1. Privatizar a educação superior, com a segurança de que “continuarão recebendo prioridade aqueles países nos quais se atribua mais importância aos provedores e ao financiamento privados”.
2. Anular a gratuidade do ensino superior, por meio da cobrança de matrículas.
3. Estimular a criação, no nível pós-secundário mas não universitário, de instituições terciárias mas não universitárias, capazes de organizar cursos mais breves que respondam mais flexivelmente às demandas do mercado de trabalho.
4. Renunciar a transformar o conjunto das universidades públicas em centros de pesquisa. (DIAS, 2004, p. 899).

Diante das propostas do Banco Mundial, percebe-se a defesa da educação como investimento e não como direito. Por outro lado, a medida resultante da Unesco é uma recomendação de que “os países mais pobres devem se dotar de uma capacidade própria de pesquisa e especialização, constituindo, em particular, pólos regionais de excelência” (DIAS, 2004, p. 899). De modo geral, a Unesco defende que:

- a) o ensino superior é um dos elementos-chave para se colocar em movimento processos mais amplos que são necessários para se lidar com os desafios do mundo moderno;
- b) o ensino superior e outras instituições e organizações científicas e profissionais, por meio de suas funções em ensino, treinamento, pesquisa e serviços, representam um fator necessário no desenvolvimento e na implementação das estratégias e políticas de desenvolvimento;
- c) é necessária uma nova visão do ensino superior que combine a demanda da universalidade do ensino superior com a exigência de maior relevância, para que seja possível dar resposta às expectativas da sociedade na qual exerce suas funções. Essa visão dá ênfase aos princípios de liberdade acadêmica e de autonomia institucional, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de se prestar contas à sociedade. (DIAS, 2004, p. 903).

Os posicionamentos diversos apresentados contribuem para a compreensão de como o Banco Mundial analisa a educação superior sob uma visão economicista, “visando ao uso eficiente de recursos em um quadro de políticas bem definido” (DIAS, 2004, p. 906) e não apoia que a universidade contribua para analisar os problemas sociais. Já o documento de políticas da Unesco apresenta “uma visão humanista baseada num contexto de diálogo e de participação. A educação superior

é vista como inversão social no longo prazo em busca de uma coesão social". (DIAS, 2004, p. 907).

No caso brasileiro, o contexto social e econômico marca o ensino superior brasileiro enquanto complexo e desigual. A principal característica é a expansão do setor privado, fruto da posição ideológica de uma educação mercantilista e utilitarista, fortemente marcada pelos ideais do mercado, uma educação enquanto serviço e não como direito, um bem público.

As consequências desse processo foram, em parte, a percepção da universidade como uma empresa dentro dos princípios capitalistas. Os estudantes são os consumidores. Eles compram o produto produzido pela empresa (diploma).

Outra consequência dessas políticas está na alteração do relacionamento entre universidades públicas e poder público quanto a sua autonomia de projeto, pois aqui o Estado atua no sentido de implantar um sistema que vincule autonomia de execução ao estabelecimento de objetivos e avaliação de desempenho. Há um forte estímulo à busca de financiamento privado via constituição de fundações. Outra modificação é que os financiamentos públicos passam a alcançar indistintamente o setor público e o setor privado.

A metamorfose operada pela concepção neoliberal é a de tentar transformar a universidade em uma entidade particular e isolada, onde a eficiência é medida em relação ao seu desempenho perante suas concorrentes.

Sob esta ótica, não cabe à universidade refletir sobre sua própria existência, seu papel dentro da sociedade, sobre sua produção e para quem se produz; enquanto a instituição social é voltada para a universalidade, ou seja, tem a sociedade, seus valores e paradigmas como referência, a organização tem a si mesma como referência, numa lógica de mercado que valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido.

No artigo *A universidade em ruínas*, Marilena Chauí (1999) faz dura crítica aos pressupostos do modelo de universidade defendido pelas correntes neoliberais e desperta os pesquisadores sobre a temática do ensino superior para o avanço do modelo de gestão privada nas universidades públicas. A proposta neoliberal para o ensino superior, segundo ela, é transformar a universidade pública em uma "organização social", regida basicamente por meio de contratos de gestão com o Estado.

A autora mostra que a universidade, ao se balizar pelas normas do mercado, perde sua marca registrada, ou seja, a autonomia e a função de criticar e identificar os entraves sociais.

Chauí (1999) lembra que a universidade moderna se legitimou a partir da conquista da autonomia frente ao Estado e à religião, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

Como consequência dessa reforma, a universidade deixa de ser uma instituição social e passa a ser uma “organização prestadora de serviços”. De acordo com Chauí, essa “organização” assume as características do que a autora designa como universidade operacional. Essa universidade,

[...] definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. [...]. A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. [...] é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (CHAUÍ, 2003, p. 14).

Com esse direcionamento, a autora defende que a formação acadêmica correria o risco de se transformar em transmissão de conhecimentos e adestramento, e a pesquisa, de ser reduzida a "uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado" (CHAUÍ, 2003, p. 15), perdendo-se o significado do seu objetivo mais amplo de reflexão crítica, de questionamento do *status quo*, de descoberta, de tentar compreender a realidade a partir da elaboração de sínteses abertas que suscitem a interrogação e novas buscas.

Tendo em vista que a universidade assume uma posição de “organização prestadora de serviços”, há um grande impacto na organização do trabalho docente em torno de micro-organizações: as famosas fundações desenvolvidas dentro das

universidades públicas, uma espécie de prestação de serviço do professor em órgãos internos e independentes na universidade.

Mas há outras consequências desse modelo para a ação docente. O professor universitário, neste contexto, vê o aumento considerável de suas horas-aulas, aumento das cobranças em torno das quantidades de publicações, o envolvimento em diversas comissões de pesquisa e de avaliação e a pressão para a formação rápida de seus alunos. Conseqüentemente, o papel do professor no espaço da universidade se reduz a “transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação” (CHAUÍ, 1999, p. 221).

Contudo, não se pode considerar as mudanças das últimas décadas do cenário da educação superior no Brasil como consequência exclusiva dos avanços das políticas neoliberais que tratam a educação superior como fatia do mercado. As mudanças também precisam ser avaliadas a partir das pressões sociais que passaram a exigir políticas mais democráticas para o campo da educação superior.

Ainda que o crescimento da educação superior tenha se centrado no setor privado, diversas mudanças sociais estão ocorrendo no Brasil em função do maior acesso à universidade de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino.

Neste contexto, outro grave fenômeno ocorre, pois enquanto as universidades privadas flexibilizam o acesso das camadas populares por meio da redução do valor das mensalidades e do recebimento de investimentos públicos garantidos via programas governamentais para democratizar o acesso, as universidades públicas tornam-se cada vez mais seletivas e elitizadas, aumentando a dificuldade no acesso para as populações empobrecidas.

Outros problemas também estão sendo aprofundados na medida em que a estrutura do ensino superior no Brasil cresce por vias privadas. Com os programas de expansão do ensino superior, o Brasil ampliou velhos problemas para um novo contexto; por exemplo, a relação entre a ampliação das vagas e a garantia de programas de permanência, a diversificação da oferta de cursos e níveis de formação, investimento na qualidade da formação docente e estímulo à pesquisa científica.

Essas questões repercutem em um novo formato do ensino superior, que, ao mesmo tempo em que se democratiza abrindo espaço para alunos pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos, também se expande para um novo perfil de professores de nível superior.

No espaço de atuação das universidades privadas, notam-se professores com baixo grau de especialização, com sérias deficiências em sua formação e sem preparo para a prática da pesquisa; professores que vivem a dinâmica hora-aula, sem qualquer preparo para conciliar, em sala de aula, os problemas de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, há a camada de professores do ensino superior, com opções ideológicas elitistas, que realizam no interior de suas salas de aulas uma exclusão disfarçada de seus alunos, criando diversas barreiras como, por exemplo, práticas pedagógicas que dificilmente dialogam com os alunos que não tiveram uma trajetória escolar de qualidade.

A privatização da universidade ocorre por duas vias. A primeira é por meio da expansão das universidades particulares. A segunda ocorre pelas ações de privatização interna da universidade pública ao adotar os valores de mercado nos seus princípios de gestão. Tanto na dimensão das universidades particulares quanto na das universidades públicas há uma diminuição da autonomia administrativa e o papel do professor em refletir sobre os rumos da própria universidade fica prejudicado. Por isso, faz-se necessário recuperar os pensadores brasileiros que fizeram a crítica da universidade.

Na sequência, apresenta-se o novo cenário do ensino superior, fruto de um momento histórico que conjuga expansão das vagas, por meio de políticas públicas, com espaços privados de atendimento educacional.

CAPÍTULO 3 – CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR

Na história da educação brasileira, a trajetória escolar de grande parte dos jovens encerrava-se na conclusão do ensino médio. As dificuldades econômicas, sociais, culturais e o sistema público de ensino sem qualidade não permitia a esses jovens ou adultos estabelecerem como meta o ingresso no ensino superior³⁰, sobretudo nas universidades públicas.

Diante do novo cenário, analisado no início deste capítulo, uma das estratégias para garantir a ampliação do acesso no ensino superior, nas últimas duas décadas (1990 e 2000), foi a criação de programas de acesso dos governos, em especial do Governo Federal.

As principais ações foram a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos, que ampliaram significativamente o número de vagas na educação superior, no setor privado, contribuindo para um novo cenário da educação superior³¹.

Criado em 1999, o Fies está vinculado ao MEC e volta-se para o financiamento da formação em nível superior de alunos que não dispõem de recursos para custear integralmente sua formação. Para ter acesso ao financiamento, os alunos precisam estar vinculados a uma instituição de ensino superior privada e cadastrada no programa.

Em termos de democratização do acesso, as características e finalidades do Fies marcou a ampliação da rede privada, que cresceu exponencialmente, enquanto a rede pública não sofreu grande impacto. No entanto, as dificuldades de acesso por região permanecem as mesmas.

O número de IES na Região Sudeste permanece alto, apesar do crescimento ocorrido nas demais regiões brasileiras. É o que se observa no gráfico publicado pelo Inep, por meio da sinopse dos dados do censo da educação superior de 2011³²,

³⁰ No item 2.3.1 desta tese, será analisada a relação estatística entre o número de jovens que concluem a educação básica e os que ingressam no ensino superior.

³¹ Somado a esses programas, existem também, como iniciativa do Governo Federal, outras ações que visam ampliar o acesso ao ensino superior; são eles: o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

³² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

que apresenta o número de matrículas em cursos de graduação por região geográfica entre os anos de 2001 e 2010.

Região Geográfica	Matrículas - Cursos Presenciais			
	2001	%	2010	%
Brasil	3.030.754	100	5.449.120	100
Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	19,3
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Centro_Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1

Fonte: MEC/Inep

Figura 1 – Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010

O censo da educação superior de 2011 revelou que, do total de 2.365 IES, a Região Norte concentra 27 instituições públicas e 125 privadas; a Região Nordeste, 63 públicas e 369 privadas; a Região Centro-Oeste, 16 públicas e 217 privadas; o Distrito Federal, 3 públicas e 56 privadas; a Região Sudeste, 135 públicas e 1023 privadas; e a Região Sul, 42 públicas e 347 privadas.

Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 2005, o **Programa Universidade para Todos (Prouni)** tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao Programa recebem isenção de alguns tributos.

As bolsas integrais são destinadas a estudantes com renda familiar *per capita* de até um e meio salário mínimo. Para os estudantes com renda familiar de até três salários mínimos *per capita*, são concedidas bolsas de 50%. A participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um dos pré-requisitos para obtenção da bolsa do programa.

A trajetória escolar do aluno também é considerada para o acesso ao programa. O estudante, para ser beneficiário, precisa ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou com bolsa integral em escola privada. A bolsa também beneficia professores da rede pública do ensino básico que não tenham curso superior.

Segundo dados do portal do MEC, o número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o primeiro semestre de 2012 foi de 194.311 mil; desse total, 93.383 bolsas integrais e 95.928 parciais. No primeiro ano do programa, 2005, o total de bolsas ofertadas atingiu 112.275 mil alunos, sendo 71.905 bolsas integrais (BRASIL, 2012).

Pela análise da distribuição por região geográfica, apresentada na Figura 1, apesar dos programas do Fies e do Prouni, permanecem as dificuldades de acesso ao ensino superior nas regiões mais pobres do país, visto que ambos estimulam o acesso pela relação com as IES privadas e estas se concentram majoritariamente na Região Sudeste.

As avaliações em torno da criação e expansão do Prouni são divergentes. Dados do Censo de 2010 realizado pelo IBGE apontam que o percentual de brasileiros com diploma universitário geral aumentou de 4,4% em 2000 para 7,9% em 2010. Apesar do crescimento verificado, é preciso observar duas outras questões: que o número ainda é baixo em relação à demanda e que, como visto ao longo deste capítulo, esse crescimento concentra-se nas universidades privadas.

Em artigo publicado na *Revista Linhas Críticas*, Catani e Gilioli (2005) compreendem que o programa é uma política pública que promove o acesso, mas não a permanência de estudantes ao ensino superior. Os autores reconhecem que a exigência para conceder bolsa integral a estudantes com apenas um salário mínimo de renda familiar *per capita* seria o primeiro fator de evasão, visto que a bolsa não seria o suficiente para suprir todas as necessidades que os estudantes precisam para darem continuidade ao curso de graduação.

O **Programa Universidades para Todos** precisa ser visto como uma ação emergencial que não impede a construção de uma política educacional voltada para a expansão e valorização do ensino superior público. Isso porque, na atual circunstância, as IES públicas não possuem mecanismos eficazes e amplos para garantir o acesso de permanência dos alunos oriundos das classes populares.

Estudo publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* sobre o impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública no ensino superior público (MATOS et al, 2012) aponta que a rede pública de ensino médio do estado de São Paulo concentra a maior parte de estudantes (por volta de 85% das vagas); no entanto, no ano de 2006, apenas 24,7% ingressaram na Universidade de São Paulo.

De acordo com as verificações da pesquisa (MATOS et al, 2012), as explicações para o baixo número de estudantes das classes populares na USP decorrem das dificuldades socioeconômicas e das dificuldades acadêmicas resultantes de uma trajetória escolar deteriorada.

Contudo, não se deve deixar de observar que as políticas de inclusão social para estimular o acesso de estudantes da escola pública nas universidades públicas, por exemplo, no estado de São Paulo, na USP e Unicamp, foram durante muitas décadas inexpressivas. Gradativamente, as pressões dos movimentos sociais vêm garantindo conquistas aos direitos sociais de acesso ao ensino superior público.

Paulo Freire, ao trabalhar o tema da “universidade comprometida com o povo”, em seminário na Puccamp, inicia a partir da discussão da luta popular para educar-se.

Este é, na verdade, um tema importante hoje e que vem se tornando cada vez mais presente nas preocupações político-pedagógicas de muitos de nós. Este tema será sublinhado intensamente nestes anos que nos separam ou nos aproximam do próximo século. E será na medida em que o desenvolvimento das forças produtivas (não importa que na perspectiva capitalista) necessariamente provocará reações populares no sentido da demanda de educação para os filhos do Povo, por parte dos pais e mães destes filhos, e no da demanda de educação para elas e para eles também. Indo além da consciência de si – passo que não dá mecanicamente, a classe trabalhadora exigirá cada vez mais. Uma das questões que devemos nos colocar é a de como nos preparamos e preparamos outros para responder a este desafio histórico, se a nossa opção se dá na direção dos interesses das classes populares. (FREIRE, 1986, p. 10).

Recentemente nas universidades públicas, houve uma maior abrangência dos programas de inclusão social, mas que ainda são alvos de fortes críticas. Por exemplo, observam-se as ações de inclusão social aprovadas pela USP em 2006 por meio da criação do *Inclusp*³³, voltado para egressos do ensino médio da rede pública, que inclui medidas de bônus aplicados antes do ingresso do aluno pelo vestibular da Fuvest e bolsas de apoio à permanência do aluno: moradia, transporte e alimentação patrocinadas pela USP.

Na Unicamp, há o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais), adotado desde o vestibular de 2005. O programa prevê o aumento do número de isenções da taxa do vestibular, critérios distintos de pontuação no vestibular para alunos negros e de baixa renda e a ampliação de seu programa de bolsas de apoio

³³ Para conhecer a trajetória do *Inclusp*, consultar Pimenta (2008).

acadêmico, sendo a principal ação do programa os pontos adicionais na nota final do vestibular para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas da rede pública. (TESSLER, 2006).

Apesar de a ampliação dos programas de inclusão social para os egressos do ensino médio, tais como o Inlusp e Paais, permitirem o acesso e a permanência de jovens de segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos de graduação das universidades públicas, essas ações ainda não são eficientes para atender a demanda formativa das camadas populares brasileiras historicamente impedidas de entrarem no ensino superior. É nesse sentido que o Prouni, ainda que criticado, provoca uma mudança no cenário do ensino superior.

Diversos estudos procuraram avaliar o impacto do Prouni para o ensino superior, dentre eles, o estudo de Wilson Mesquita de Almeida (2012), *Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um Estudo Sociológico com Bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo*, tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo, e o estudo de Fabiana de Souza Costa (2008), *Políticas Públicas de Educação Superior – Programa Universidade Para Todos: Um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP*, 2008, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e, por fim, destaca-se o estudo de Lobelia da Silva Faceira (2009), *O Prouni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microssociais: uma pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades na região metropolitana do Rio*, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, 2009.

Da pesquisa realizada por Almeida (2012), evidencia como contribuição para este estudo o resgate do processo histórico de construção do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a coleta de dados realizada com bolsistas³⁴ do Prouni na cidade de São Paulo, na tentativa de identificar os avanços e recuos do Programa.

Na medida em que o pesquisador realiza o levantamento documental e bibliográfico da constituição do Prouni, são colocados em contraponto o fator lucro das universidades privadas e as tentativas governamentais de conceder bolsas de

³⁴ O pesquisador dedica um capítulo para a análise dos dados coletados sobre os bolsistas, mas ressalva em diversos momentos a dificuldade de acesso às informações precisas sobre o número de vagas ocupadas pelos bolsistas e a relação de oferta das IES privadas.

estudos integrais. Nesse percurso, são evidenciadas as diversas alterações sofridas pelo projeto por pressão das entidades privadas até a aprovação do programa.

O estudo de Almeida (2012) destaca as falas de diversos outros pesquisadores contrários ao sistema adotado pelo Prouni, por considerarem que, no longo prazo, os investimentos públicos feitos no Prouni no setor privado poderiam ser investidos na expansão das IES públicas. Como exemplo, destaca-se o trecho da fala de Neves, Fanini e Klein (2004 apud ALMEIDA, 2012, p. 113):

[...] a proliferação das escolas privadas começou no regime militar. O famoso ministro Passarinho, num momento em que havia muito poucas vagas no ensino superior, menos do que hoje inclusive, ele, então, encorajou a proliferação de universidades privadas para que a classe média da época tivesse uma válvula de escape em relação ao ensino universitário [...] o Passarinho soube usar isso muito bem e a classe média foi contentada com essa proliferação de escolas privadas. Acontece que isso foi saturado. O governo atual segue a mesma linha. Só que agora ele está atendendo às camadas mais baixas da classe média que não tem acesso nem à pública, nem à privada. Com esse tipo de reforma que vem agora no Programa Universidade para Todos, essa camada poderá ser contentada. Com isso, repete-se o processo, só que num estamento [sic] social um pouco mais abaixo e tenta-se cobrir a demanda às custas dessa confusão entre o público e o privado, fazendo com que certa iniciativa que vai na direção do privilégio da escola privada passe por iniciativa pública. Unicamente porque é uma iniciativa do Governo, mas que na verdade vai beneficiar a escola privada.

No entanto, fica ausente uma fala mais concreta que de fato mostre mecanismos eficazes para o aumento das ofertas de vagas no ensino superior público que atenda as camadas populares, numa relação mais dinâmica entre a finalização do ensino médio público e o ingresso no ensino superior.

Já o estudo de Fabiana de Souza Costa (2008), *Políticas Públicas de Educação Superior – Programa Universidade Para Todos: Um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP*, segue uma outra linha analítica. A pesquisadora realiza um estudo qualitativo a partir dos dados coletados pelos alunos bolsistas do Prouni no universo da PUC-SP.

A preocupação central da pesquisa de Costa (2008) é analisar o Prouni como uma política pública que garante o acesso ao ensino superior a jovens que de outro modo não vislumbrariam essa possibilidade. Para comprovar tal hipótese, o estudo recupera as principais reformas educacionais promovidas na década de 1990 e

posteriormente durante o governo Lula. A partir dos dados coletados para o estudo, Costa (2008, p. 118) afirma que

A possibilidade do acesso à universidade para esses jovens significa uma oportunidade ímpar de obter uma graduação. Entretanto, suas visões sobre o programa não são simplificadas numa perspectiva de gratidão, ou mesmo de reconhecimento de sua condição social. Nos diversos espaços de diálogos com os alunos ao longo da pesquisa, percebemos que estes possuem clareza da sua condição de sujeitos de direitos usufruindo de uma política pública. Consideram que o programa tem que ser visto como uma opção e não como saída. Mas sempre destacam a importância do programa como uma política de acesso e estão dispostos a contribuir para a sua ampliação e aprimoramento.

A perspectiva do estudo de Costa (2008) não nega as críticas feitas ao Prouni em decorrência do modelo de acesso ao ensino superior ser predominantemente por meio das instituições privadas; no entanto, há o reconhecimento dos avanços que esse sistema vem promovendo na vida de milhares de jovens oriundos das classes populares.

A tese de Lobelia da Silva Faceira (2009), *O Prouni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microssociais: uma pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades na região metropolitana do Rio*, preocupa-se em verificar a relação entre o acesso à universidade e as políticas afirmativas, destacando a temática dos movimentos sociais. A autora, portanto, reconhece dentro do processo de implementação do Prouni, a intermediação dos movimentos sociais na luta para garantir a democratização do ensino superior.

Em contrapartida ao processo de ampliação do ensino superior, a pesquisadora reflete que “o Programa não é implementado como uma ação integrada de democratização ou universalização do ensino superior, mas como uma estratégia de otimização de recursos” (FACEIRA, 2009, p. 221).

Os estudos sobre o Prouni resgatados, apesar de avaliarem as condições de acesso das classes populares ao ensino superior, foram feitos ou em uma perspectiva crítica ao modelo do programa, que privilegia a expansão do setor privado, ou na perspectiva de identificação dos benefícios sociais praticados pelo programa.

Todavia, não foi possível localizar um estudo que identifique as dificuldades desses estudantes ao permanecerem na universidade, enfrentando uma cultura

universitária de méritos acadêmicos e de currículo para o qual sua trajetória escolar não os preparou. A perspectiva desta tese de doutorado é contribuir com a análise das propostas freirianas que permitam refletir esse novo momento do ensino superior no Brasil que recebe os excluídos e que requer uma proposta pedagógica de superação de sua exclusão histórica.

3.1 Novo perfil social de estudantes do ensino superior

Estudo publicado por Andrade e Dachs (2007) analisou, por meio dos dados do Pnad 2003, o acesso à educação por faixas etárias pelo critério de renda e raça. Dentre os resultados obtidos, observa-se o nível de escolaridade da população de 18 a 24 anos com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos: 12% tiveram acesso ao ensino superior, 20% não concluíram o ensino fundamental e 28% não concluíram o ensino médio.

Já no grupo de estudantes com renda familiar de mais de 5 salários mínimos, 71% dos jovens tiveram acesso ao ensino superior, 3% não concluíram ensino fundamental e 9% não concluíram o ensino médio.

No Brasil, o número de jovens e adultos que não realizam os estudos na idade escolar adequada ainda é alto³⁵. Esse contexto faz com que a população que chega ao ensino superior, via programas sociais de acesso, são de idades diversas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2011, os ingressos têm, em média, 25 anos. Metade dos ingressos tem até 22 anos e 25% com idade acima de 28 anos.

Isso porque realizar um curso no ensino superior, durante muitas décadas, não fazia parte do planejamento de vida de grande parte de jovens e adultos pertencentes às camadas sociais economicamente menos favorecidas. Tratava-se mais de um sonho quase inatingível por duas razões simples: em primeiro lugar, dadas as dificuldades de aprovação nos vestibulares das universidades públicas, que possuem um sistema seletivo em desacordo com as condições de aprendizagem vividas pelos alunos egressos do ensino médio da rede pública; em

³⁵ Segundo dados do Pnad 2011, a taxa de analfabetismo é de 8,6% entre a população com 15 anos ou mais anos, o que corresponde a 12,9 milhões de brasileiros.

segundo lugar, pela dificuldade de manutenção das mensalidades nos cursos de graduação das universidades privadas.

Dados consistentes que revelam o novo perfil social de estudantes do ensino superior advêm do Relatório Técnico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

As áreas de licenciaturas (pedagogia, filosofia, geografia, história, matemática, letras, física, química e biologia) são as que concentram maior número de alunos oriundos de grupos familiares com baixa renda. Diante desse contexto, priorizou-se, neste estudo, a análise do perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura em pedagogia que participaram do Enade 2011³⁶.

Os dados extraídos do Relatório Síntese do Enade 2011 indicam que, dos 994 cursos de pedagogia no Brasil analisados, 736 correspondem às instituições privadas de ensino, sendo que 85.428 alunos participaram do exame. Desse grupo, 93,4% são do sexo feminino. As características etárias são: 37% com idade acima de 35 anos e 21,4% com idade entre 25 e 29 anos. A faixa de renda familiar mensal que abrange de 1,5 até 3 salários mínimos foi de 35,5% dos estudantes; 23,3% dos estudantes situam-se na faixa de 3 a 4,5 salários mínimos, sendo que, destes, 30,3% sustentam-se e contribuem com o sustento da família e 13,8% sobrevivem exclusivamente de sua renda.

Quanto às características de escolaridade dos pais, os estudantes indicaram que: 51,7% possuem pai com a conclusão de apenas o ensino fundamental, 15,9% realizaram o ensino médio, 4,9% com ensino superior e 14,7% dos pais sem nenhuma escolaridade. O perfil de escolaridade das mães é de 47,9% com ensino fundamental; 18,5% com ensino médio; 5% com ensino superior e 12,4% de mães sem nenhuma escolaridade.

Quanto à trajetória escolar dos estudantes de pedagogia, observa-se que 53,7% realizaram o ensino médio tradicional, 29,8% oriundos do ensino médio profissionalizante para o magistério, 7,1% provenientes dos cursos profissionalizantes técnicos e 7,8% realizaram seus estudos iniciais na educação de jovens e adultos (EJA).

³⁶ Fonte: Relatório Síntese Enade Pedagogia (Licenciatura) 2011.

Os estudantes que chegam ao ensino superior, via programas sociais de acesso, enfrentam um outro desafio, que é a exclusão interna promovida pela estrutura da universidade. Esta, pelos critérios de seleção, praticamente condiciona, para esse público, os cursos de pouco *status* profissional, em geral, os cursos das áreas humanas. Os cursos tradicionais, tais como medicina, engenharia, odontologia, permanecem restritos aos estudantes que cursam o ensino médio privado.

Outro fator de exclusão é a dificuldade desse público conciliar o universo do trabalho com a formação acadêmica. Muitos alunos enfrentam uma carga horária diária de trabalho alta que prejudica seu envolvimento com o tempo universitário.

Além disso, outro fator é a atividade de trabalho em exercício, em geral, não relacionada com a sua área de formação. Por exemplo, alunos que, para garantir sua sobrevivência, trabalham como vendedores, operadores de *telemarketing* etc. e, em geral, cursam pedagogia ou as demais licenciaturas pelo sistema Prouni, não dispendo de tempo mínimo para a realização do estágio obrigatório do curso.

Da análise deste quadro, é possível constatar a dificuldade da universidade brasileira, nascida com a vocação elitista, em aceitar a chegada das classes populares, observando-se que seu acesso não estava no debate. Atualmente, os programas de acesso ao ensino superior são alvos de críticas, principalmente das universidades públicas, que consideram um risco ao mérito acadêmico a chegada de grupos com trajetória escolar sem qualidade.

Segundo Chauí (2001, p. 37), pelo fato de a universidade pública ser “parte integrante e constitutiva do tecido social oligárquico”, tem-se como consequência que:

[...] a universidade pública tem aceitado passivamente a destruição do ensino público de primeiro e segundo grau, a privatização desse ensino, o aumento das desigualdades educacionais e um sistema que reforça privilégios porque coloca o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, cujos filhos são formados na rede privada no primeiro e no segundo graus. Para agravar ainda mais esse quadro, alguns propõem “democratizar” a universidade pública fazendo-a pagar, ainda que só devam pagar os “mais ricos”.

Para finalizar esse item, é adequado elucidar que o fato de existirem atualmente ações para a democratização do ensino superior público não corresponde à afirmação de que o ensino superior está se preenchendo de

princípios democráticos. As condições de desigualdades permanecem, e até mesmo é possível afirmar que em alguns contextos se ampliam. Segundo Chauí (2001, p. 182), há um confronto nas práticas atuais de democratização do acesso ao ensino superior: de um lado, a ideia de “igualdade mercantil das oportunidades”; e de outro, a “igualdade de condições com a idéia de criação e conservação dos direitos” que criam vínculos entre democracia e justiça social.

Às camadas sociais menos favorecidas que realizam seus estudos na escola pública, quando chega o momento de irem para a universidade, restam-lhes apenas as vagas das faculdades privadas, práticas muito mais próximas da igualdade mercantil das oportunidades do que da construção de uma democratização do acesso aliada à justiça social. Na seção seguinte será analisado o contexto no qual esses jovens e adultos populares estão se inserindo no ensino superior.

3.2 Alunos da EJA que chegaram ao ensino superior

Meu retorno à escola deu-se a partir de uma situação que passei no meu primeiro emprego, após adquirir experiência de alguns anos, foi surpreendida pela minha chefe, com a notícia de que a empresa estava disposta a me pagar um curso superior em Nutrição, essa seria uma forma de reconhecimento pelo meu trabalho, sempre fiz além das minhas obrigações, aprendi todo funcionamento de um restaurante por iniciativa própria. Mas para a surpresa dela, eu não tinha o ensino médio, foi muito triste e vergonhoso perder essa oportunidade, então foi aí que percebi que a vida é mais difícil para quem não estuda. (Depoimento de uma aluna da graduação em pedagogia).

Com essa seção, busca-se analisar o contexto e condições nos quais uma camada da população brasileira, impedida de realizar seu processo de escolarização no ensino fundamental e médio regular, hoje chegam às salas de aulas das universidades via programas de acesso ao ensino superior.

Os grupos que realizam seus estudos na modalidade educacional de EJA representam a exclusão social e escolar brasileira.

A correspondência que se observa é a de que, no passado, o pensamento de Paulo Freire ganhou repercussão mundial justamente por compreender que a alfabetização dos adultos não poderia seguir os mesmos processos pedagógicos da

alfabetização infantil. Hoje, as universidades recebem os estudantes da EJA como seus alunos, mas não observa suas diferenças e oferta um ensino homogêneo. Para esse grupo, um modelo tradicional de ensino superior tem pouco a agregar e mais se transforma em uma nova forma de exclusão revestida da ilusão do acesso.

Ao refletirem sobre as principais dificuldades enfrentadas no ensino superior, os alunos associam imediatamente a questão da aprendizagem, principalmente em relação à leitura e à escrita. Essa informação, se confrontada com os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), publicado em 2011 pela Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro, tornam-se mais evidentes.

Os dados do Inaf, sistematizados entre o período de 2001 e 2011, indicaram que houve uma redução do percentual de pessoas tidas como analfabetas de 12% para 6%. No entanto, a incrementação dos alfabetizados ocorreu para o grupo considerado no nível básico³⁷ de aprendizagem, sendo que o nível pleno³⁸ pouco sofreu alterações.

Os resultados da pesquisa do Inaf em 2011 identificaram que, do grupo de pessoas com nível superior, apenas 62% se enquadram no nível pleno, 34% estão no nível básico e 4% no nível rudimentar³⁹.

Como explicar a ocorrência de baixo domínio da leitura e escrita no nível superior? Primeiramente é importante considerar que não é exclusividade dos alunos da EJA que chegam à universidade o analfabetismo funcional. Há uma parcela alta de jovens que cumpriram sequencialmente todas as etapas da escolarização e que finalizam o ensino médio com sérias dificuldades de

³⁷ Segundo categorização do Inaf, no nível pleno, “as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011, p. 5).

³⁸ Segundo categorização do Inaf, o nível básico corresponde às pessoas “cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011, p. 5).

³⁹ Nível rudimentar para o INAF “corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011, p. 5).

aprendizagem. Parte da resposta está na trajetória brasileira de fragmentar a educação, o que conseqüentemente separa a educação básica da superior, conforme se verá no item 3.3 deste capítulo.

Contudo, não é possível compreender esse momento histórico sem observar que a democratização do ensino não é uma questão simplesmente de expansão das vagas para as camadas populares⁴⁰. É compromisso político e ético do ensino superior, sobretudo de seus professores. Estes no dia a dia das salas de aulas podem tanto favorecer ou desfavorecer a presença crítica de seus alunos.

O que se observa, ao conviver com os alunos populares dentro da atual estrutura da universidade, é que o acesso é apenas um dos momentos da democratização do ensino superior. É necessária uma mudança radical de sua forma de gestão, currículo e processos avaliativos, além da resignificação das demais funções típicas da universidade, de pesquisa e extensão. A resignificação não pode ser a falta de rigor e comprometimento ético da universidade com esses grupos.

É importante reconhecer que os estudos que buscam relacionar os jovens e adultos que cursaram EJA com o ensino superior são quase inexistentes. Portanto, para responder aos objetivos propostos neste tópico da pesquisa, vivenciaram-se dois movimentos com alunos que cursaram totalmente ou parte de seus estudos na modalidade EJA.

O primeiro deles e mais significativo, porém subjetivo, é resultado de observações diretas e cotidianas realizadas, em sala de aula dos cursos de pedagogia e licenciatura, com alunos de primeiro semestre, predominantemente bolsistas do Prouni, em duas instituições privadas de ensino superior, localizadas na Zona Norte e Sul da cidade de São Paulo.

No segundo movimento foram aplicados questionários para um grupo de alunos, distribuídos no primeiro semestre e no terceiro semestre do curso de

⁴⁰ Um grupo de estudos da Universidade Nove de Julho (Uninove), ligado à Rede Ibero Americana de Investigação em Políticas Educativas (Riaipe), está desenvolvendo pesquisas sobre a universidade popular. Dentre as universidades, cujos projetos são analisados pelo grupo, estão: a UFFS é uma instituição *multicampi* (Chapecó, em Santa Catarina; Erechim e Cerro Largo, no Rio Grande do Sul; Laranjeiras do Sul e Realeza, no Paraná) que propõe, em seus documentos de constituição, a construção de uma universidade popular; a Universidade da Integração Latino-Americana (Unila); a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf); e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Outro exemplo significativo é a Escola Nacional Florestan Fernandes/MST que, desde a sua criação em 2005, busca relacionar ensino, pesquisa e luta social.

pedagogia e licenciatura; ao total, foram selecionados sete alunos, dada a proximidade construída ao longo dos cursos e o interesse dos mesmos em compartilhar suas impressões sobre o ingresso e permanência no ensino superior.

Nas observações realizadas em salas de aulas do curso de pedagogia era expressivo o número de alunos que dominavam poucos aspectos da linguagem escrita em decorrência da qualidade dos cursos de EJA que lhes foram oferecidos.

Somado a essa dificuldade, esses alunos enfrentam regimes de trabalhos exaustivos que os impedem de dedicar algumas horas por dia aos estudos. Gastam parte de seu tempo em longos trajetos entre trabalho, universidade e casa. Residem em áreas sem estrutura mínima para os estudos extraclasse, não têm condições econômicas para uma boa alimentação. Enfim, são jovens e adultos com um retrato social já muitas vezes relatado nos estudos sobre qualidade de vida das camadas menos favorecidas economicamente.

A busca diária pela sobrevivência absorve grande parte da energia e do tempo desses alunos. Mesmo diante dessa realidade, são poucas as experiências de universidades que criam rotinas diferenciadas para esse público. O que se observa, em grande parte das universidades públicas e privadas é uma organização institucional com carga horária de aulas diárias que são incompatíveis com os modos de vida dos alunos populares.

Outro fator identificado é a virtualização da informação e o despreparo dos alunos para esse mundo digital. São alunos que não estão familiarizados com as novas tecnologias de comunicação, mas a estrutura universitária oferecida a eles cobra-lhes o domínio dessa linguagem. Por exemplo, esses alunos precisam acompanhar, via plataformas virtuais, uma rotina da graduação como validação de matrículas, histórico de notas e frequência, acesso a material didático, cursos virtuais etc.

Quando chegam à sala de aula, enfrentam diversos tipos de preconceitos dos demais alunos e professores devido às dificuldades de compreensão de textos com uma linguagem acadêmica, dificuldade de se expressarem tanto na produção escrita quanto na comunicação oral. Enfrentam condições financeiras difíceis para manterem uma rotina de compra de materiais didáticos e para se alimentarem dentro da universidade. Falas autoritárias dos professores que os colocam em posição de inferioridade, aulas discursais que pouco contribuem para que o aluno compreenda

sua trajetória histórica, predominando, portanto, a sua cultura do silêncio. Para Freire (FREIRE; SHOR, 2006, p. 149).

O status quo é apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é apresentada como natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes “aptidões” e os “resultados” dos diversos grupos. As vantagens da elite ocultam-se por detrás do mito das “oportunidades iguais”, enquanto o idioma da elite é chamado de “correto”, outro mito de violência simbólica contra o discurso coloquial, que torna inferiores os idiomas da gente do povo, línguas marginais.

Na perspectiva freiriana, não é possível democratizar o ensino superior sem o trabalho sério das universidades em superar os preconceitos contra as classes populares, ou seja, sem superar os preconceitos contra sua linguagem e sua cultura, e mesmo sem modificar sua estrutura.

Há também que se observar que os professores não recebem o suporte adequado por parte da universidade para desenvolver um trabalho específico com esses alunos. Os professores enfrentam dificuldades para relacionar os conteúdos de um currículo universitário rígidos com a realidade dos alunos.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. (FREIRE, 2002a, p. 101).

As questões colocadas até aqui evidenciam o quanto a sociedade brasileira é uma sociedade autoritária; nossas desigualdades ainda criam a institucionalização da exclusão social, econômica, cultural e política. A institucionalização desses processos excludentes é formalizada por diversos espaços, e nesses se inclui o ensino superior brasileiro que usa o discurso científico para explicar as desigualdades. Os espaços das universidades, ocupados prioritariamente pelas camadas médias e altas da sociedade brasileira, recebem as camadas populares de forma preconceituosa e excludente, oferecendo a esse grupo uma estrutura universitária que não dialoga com suas experiências e saberes.

No contato diário, a partir do interior das universidades privadas, com os alunos populares, predominantemente provindos do Prouni, pôde-se em diversas oportunidades em sala de aula, ouvir relatos desses alunos quanto ao estranhamento do modelo das aulas vivenciado na EJA e o modelo da universidade. Essas queixas dos alunos revelam o quanto há uma desconexão entre o modelo curricular oferecido na EJA e o do ensino superior. Tanto do ponto vista dos conteúdos quanto da metodologia de ensino. Há também que se reconhecer uma carência nas propostas curriculares da EJA em garantir e estimular o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Uma fala sintomática da falta de conexão entre o modelo curricular oferecido na EJA e o do ensino superior é a de uma aluna, do curso de pedagogia, que durante as aulas de história da educação alegou que o ensino de história na EJA era muito diferente; não havia uma discussão política ou mesmo a apresentação da diversidade de linhas interpretativas dos processos históricos. Segundo a aluna, o estudo de história na EJA “limitava-se à construção da história das ruas da cidade de São Paulo”.

Das respostas dos alunos, no questionário aplicado, nota-se que grande parte deles finalizou o ensino médio na modalidade EJA e no ano subsequente ingressou no ensino superior. Isso se deve certamente ao incentivo dos programas de acesso que criam mecanismos seletivos simplificados; portanto, os alunos, apesar da baixa qualidade do curso de EJA, conseguem aprovação nos vestibulares das universidades privadas.

Outro mecanismo que facilita o acesso dos alunos que não concluíram o ensino médio na idade adequada é a aprovação no Enem que pode ser usada para fins de certificação de conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior, conforme o § 2º do art. 38 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para esses alunos, o ingresso na universidade significa o rompimento de uma grande barreira; no entanto, quando iniciam a rotina dos cursos sofrem um choque cultural. Por exemplo, ao apresentarem as principais dificuldades que eles identificam para garantir a sua permanência no ensino superior, o grupo respondeu:

Tenho muita dificuldade com interpretação de texto, e de passar para o papel com as minhas palavras o que entendi.

O custo e o tempo, preciso trabalhar e terei de conciliar filhos, casa, emprego e universidades. Tenho bolsa de 50%, o restante tenho que pagar, mais condução e materiais.

O contato (falta) com a tecnologia e o método de pesquisa científica, que não nos foi apresentado no ensino médio (EJA).

Falta de tempo para leitura.

As dificuldades enfrentadas por esse grupo contribuem para a instituição da cultura do silêncio: os alunos evitam colocar suas dúvidas durante as aulas, ou mesmo buscar diálogo com os professores para elaborarem alternativas para conciliar suas dinâmicas de vida com a rotina universitária. Ou mesmo, quando procuram os professores não sentem reciprocidade ou abertura. São alunos que não têm tempo para socializar suas dificuldades com os alunos veteranos e, portanto, desconhecem outras possibilidades para sobreviverem ao discurso autoritário dos professores. Eles não sentem o espaço para falar e incorporam a relação de submissão.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2002a, p. 25).

Em uma experiência com alunos com uma sala de aula da pedagogia em que havia um número significativo de alunos provindos da EJA, e na qual a cultura do silêncio era predominante, foi proposta como metodologia de trabalho a organização das aulas em formato de círculo de cultura. Inicialmente esses alunos rejeitaram a proposta, diziam que quando o professor os colocava em círculo sentiam-se muito mais expostos e praticamente eram obrigados a falar e por diversas vezes os demais alunos ridicularizavam suas falas.

Diante da resistência dos alunos, houve a necessidade de contextualizar o trabalho metodológico do círculo de cultura e da perspectiva educativa de Paulo Freire. Após assistirem vídeos com depoimento de alunos e professores sobre as potencialidades do círculo de cultura, os alunos foram se encantando com o trabalho e aos poucos perderam o medo de exporem suas opiniões etc.

Quanto às expectativas dos alunos, observadas nas respostas ao questionário, após concluírem o ensino superior, de conquistarem um emprego de qualidade, as falas foram:

Espero que sim, porque não adianta você ser capaz de exercer uma função, o que conta mesmo é o diploma.

Sim, ter uma profissão dá mais segurança financeira, pretendo fazer concurso para trabalhar na prefeitura.

Sim, pois já é um complemento curricular.

Sim, porque a sociedade exige isso, mesmo que você seja capacitado para o trabalho, tem que provar que consegue fazer, além do que é necessário um aprimoramento para acompanhar as mudanças que surgem o tempo todo.

Sim. Pelo fato de me tornar professor, aumenta minha estabilidade, coisa que não tinha com minha antiga profissão.

Foi recorrente o reconhecimento por parte dos alunos do não reconhecimento da sociedade do saber popular. Mas ao mesmo tempo também se observa a falta de amadurecimento acadêmico dos alunos que se traduz no equívoco de associarem a graduação somente com a aquisição do diploma. Nesse campo, percebe-se que os alunos passam pela experiência universitária sem compreender o verdadeiro sentido da formação científica e da pesquisa. A falha está na estrutura de ensino superior oferecida a esses alunos, que não é suficiente para introduzi-los na produção científica ou mesmo desconstruir o mito do diploma como mercadoria.

Tentei ingressar no ensino superior quatro vezes até conseguir uma vaga, a 1ª vez passei mas, por problemas com documentação não consegui; afinal, a burocracia é grande; 2ª não conquistei a pontuação; 3ª foi cancelado; e a 4ª vez aqui estou. Saber que somos capazes a gente até sabe, porém, são tantos os empecilhos que ficamos descrentes de nós mesmos, portanto, a principal mudança na minha vida é saber que posso e sou capaz de iniciar e principalmente permanecer no curso superior além de ser exemplo para minhas filhas que já iniciam a graduação. (Depoimento de uma aluna da graduação em Pedagogia).

Para a democratização do ensino superior associada à justiça social, o maior significado da inserção dos jovens e adultos populares no ensino superior vai além da questão inicial de oportunidades de trabalho digno.

Para esse grupo realizar a graduação, precisa ser sinônimo de incorporação à cultura letrada e qualidade na participação social e política. Todavia, conforme se investigará na sequência, alterar o ensino superior sem a devida articulação com a educação básica é uma forma de, no médio e longo prazo, manter as desigualdades.

3.3 Ensino superior e educação básica na atualidade

Até o momento, foi abordado neste capítulo o contexto do ensino superior na perspectiva de acesso e permanência. Contudo, parte desse estudo pode ser melhor compreendido a partir da abordagem, no contexto brasileiro das últimas décadas, da relação entre a educação básica e o ensino superior. Na essência dessa relação, há uma frágil ligação que, em parte, constitui-se em um grande muro criado em torno do ensino superior, impedindo o acesso da maioria dos estudantes que conclui o ensino médio na rede pública de ensino.

A visão fragmentada do sistema educacional nacional, que contribuiu para a desagregação entre educação básica e ensino superior, é o ponto mais frágil que aumenta a falta de qualidade dos dois níveis de educação. A democratização do acesso à universidade que desconsidera a articulação entre esta e a escola pública é falsa e geradora de desigualdades. Nas ponderações de Chauí (2003, p. 13).

A universidade pública tem que se comprometer com a mudança no ensino fundamental e no ensino médio públicos. A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública.

Durante décadas o Brasil optou por expandir a educação básica sem estabelecer uma relação direta com o ensino superior e sem investir com qualidade no ensino médio. Essa questão associado à redução dos investimentos no ensino superior público teve por consequência o baixo número de professores formados para atuar no magistério. Estes, por não encontrarem motivação para a sua formação, visto que a oferta de vagas nas universidades públicas era e é muito reduzida.

A falta de qualidade no ensino médio aumentou a barreira para os jovens chegarem ao ensino superior. Hericka Karla Alencar de Medeiros Wellen (2011), em sua tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo, *Sonhos interditados?: a carreira escolar dos alunos do ensino médio público de São Paulo*,

analisou como os estudantes do ensino médio público da cidade de São Paulo concebem a continuação ou interrupção de sua trajetória escolar, em especial, quais as expectativas destes sobre a universidade. De acordo com a pesquisadora,

[...] os dados mostraram que, embora grande parte dos alunos afirmasse que pretendia entrar na universidade, isso não significava que se planejasse isso para logo após o término do ensino médio. Mas sim para “um dia”, “no futuro”. Na verdade, parte dos alunos entrevistados que marcaram “sim” à pergunta “pretende fazer vestibular”, não sabia quando o faria, nem como deveria proceder para entrar na universidade. (WELLEN, 2011, p. 145).

Neste sentido, o objetivo deste tópico é apresentar um panorama geral da dinâmica atual entre as duas dimensões da educação (básica e superior) como fonte de pesquisa que alimentará o tema a ser desenvolvido no capítulo 4 desta tese.

Salta aos olhos a dificuldade cada vez maior de o ensino superior, dado o avanço das políticas neoliberais na educação, acrescentar, entre as suas preocupações, um espaço para refletir e estabelecer uma maior conexão com a educação básica. Isso porque, criado numa perspectiva elitista, o ensino superior, salvo algumas iniciativas, mantém-se isolado dos demais níveis de educação.

Diante do que foi exposto no tópico 2.2 deste capítulo, as críticas amadurecidas por Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto e Darcy Ribeiro quanto ao modelo de ensino superior que pouco valorizou a cultura brasileira e a pensar a educação, repercutem nessa ausência de vínculo entre os dois níveis de ensino.

O ensino superior como um todo se defronta com diversas dificuldades para comprometer-se com estudos preocupados com as dificuldades enfrentadas pela educação básica e, quando o fazem, não criam meios para que esses estudos possam trilhar caminhos rumo a uma aproximação maior entre os dois segmentos.

Neste passo, indaga-se qual é o conceito de educação básica no Brasil? Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), o artigo 21 prescreve, como definição, que educação básica é aquela formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo sua finalidade:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Apesar do destaque feito pelo artigo 22 da LDB, prescrevendo que a educação básica tem a função de estabelecer a conexão com os “estudos posteriores”, o Brasil ainda não conseguiu superar as lacunas entre a finalização do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio. De acordo com o Censo Escolar 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012), o Brasil tinha 50.545.050 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada. Desses números, correspondem ao ensino fundamental (da primeira à nona série regular) e à educação de jovens e adultos 29.702.498 31 milhões de alunos. No ensino médio, são 8.376.852 matriculados.

Em 2005, foi publicado na *Revista Educação & Sociedade* um estudo sobre o ensino fundamental no Brasil (ARELARO, 2005), realizado pela professora Lisete Regina Gomes Arelaro. Segundo Arelaro, anualmente 1,3 milhões de alunos não chegam ao final da 4ª série do ensino fundamental.

Quando os dados são analisados na perspectiva do número de alunos que iniciam o ensino fundamental, mas não o concluem, a taxa atinge 40%. Esses números tornam-se mais expressivos na relação entre conclusão do ensino fundamental e ingresso no ensino médio, conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior.

Mesmo diante de um crescimento econômico que desperta a atenção do mundo, segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado em março de 2013, de 187 nações das quais esta organização coletou dados, o Brasil registrou 85º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2012.

Considerando que o IDH é o resultado da medida do progresso no longo prazo em três aspectos básicos do desenvolvimento humano (renda, educação e saúde), fica evidente que a riqueza brasileira continua mal distribuída e o acesso à educação de qualidade é parte significativa para a mudança desse quadro de desigualdade.

Diante do atraso educacional em que o Brasil se encontra, cresce a responsabilidade das IES no engajamento em uma perspectiva mais orgânica e comprometida com a educação básica.

A partir da análise dos pensadores citados no tópico 2.2 deste capítulo, percebe-se que o ensino superior não se constitui em um espaço privilegiado para se pensar, em conjunto com a educação básica, os problemas que afligem a

educação nacional e propor soluções, além de contribuir com a formação de qualidade de professores da educação básica.

O que se observa na atual estrutura da educação brasileira é uma clara separação entre o **pensar** da universidade e o **fazer** da educação básica, sem qualquer relação articulada entre esses universos. Essa dificuldade em parte é explicada pela própria dificuldade da universidade em considerar sua formação tríade (ensino, pesquisa e extensão) de forma articulada.

Além da não priorização pelas IES em criar mecanismos para a integração com a educação básica, há um consenso entre os principais estudos sobre esse tema de que a dinâmica entre ensino superior e educação básica é fruto de uma trajetória histórica brasileira de poucos investimentos nas políticas públicas para garantir a formação integral da população brasileira.

Reconhece-se o descaso histórico do governo brasileiro no cuidado com a educação que, conseqüentemente, reflete na despreocupação das IES em propor ações de integração. Para a comprovação dessa hipótese, realizou-se um breve levantamento dos principais estudos da articulação entre educação básica e ensino superior a partir da escolha de duas fontes.

Primeiro, foi feito um levantamento no Banco de Teses da USP⁴¹ com a finalidade de identificar o número de teses de doutorado e dissertações de mestrado realizadas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que investigaram o ensino superior (educação superior). O segundo caminho foi analisar os principais periódicos brasileiros voltados aos temas da educação a partir do levantamento dos números de artigos publicados entre 2009 e 2012, que trataram da relação entre ensino superior e educação básica.

No Banco de Teses da USP, foram identificados 33 (trinta e três) estudos entre teses e dissertações com o tema central do ensino superior, realizadas na Faculdade de Educação entre os anos de 2000 e 2012, sendo que 12 (doze) estudos correspondiam a dissertações de mestrado e 21 (vinte e uma) teses de doutorado. Deste levantamento, foram identificados apenas quatro estudos voltados para a análise da relação entre ensino superior e educação básica.

A partir do universo pesquisado, foi possível classificar os estudos nas seguintes temáticas:

⁴¹ Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 10 maio 2013.

Temática central	Nº de estudos produzidos
Políticas públicas e de acesso ao ensino superior	09
Privatização do ensino superior	03
Docência no ensino superior	02
Educação básica e ensino superior	04
Avaliação do ensino superior	03
Outros ⁴² (ensino superior e temas diversos)	12
Total	33

A tabela expressa um número relativamente baixo de pesquisas em torno da temática do ensino superior que procuraram estabelecer relações com a educação básica, o que comprova que no curto e médio prazo não será possível observar, dentro do espaço da universidade, uma preocupação efetiva de articulação com a educação básica. A baixa produção científica sobre o tema também foi verificada, conforme observado a seguir, na publicação de pesquisas em revistas especializadas em educação.

Além disso, foi realizado um breve levantamento da produção científica em torno da relação entre os dois níveis de educação na publicação de artigos nos principais periódicos nacionais voltados à educação.

Para a análise da produção científica, priorizou-se a pesquisa de seis periódicos: **Educação e Pesquisa** (Revista trimestral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo); **Educação & Sociedade** (Revista quadrimestral de Ciência da Educação, publicada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade); **Em Aberto** (Periódico trimestral, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais); **Educação Brasileira** (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, publicação semestral); **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Periódico quadrimestral, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira); **Revista Brasileira de Educação** (Publicação quadrimestral da ANPEd – Associação Nacional de Pós-

⁴² Os outros temas identificados na pesquisa com relação ao ensino superior, realizados na Faculdade de Educação entre 2000 e 2012, que não dialogam diretamente com o foco deste estudo foram: direito, teatro, administração; educação a distância.

Graduação e Pesquisa em Educação, em co-edição com a Editora Autores Associados).

A metodologia utilizada para a análise dos periódicos em questão foi eleger como recorte temático a educação básica e o ensino superior, tendo como recorte temporal o período entre os anos de 2009 e 2012. Dos periódicos levantados, foi possível construir a seguinte tabela:

Periódico	Total de artigos analisados	Artigos sobre educação básica	Artigos sobre ensino superior	Estudos relacionando educação básica e ensino superior
Revista Educação e Pesquisa	23	15	7	1
Educação & Sociedade	19	5	11	3
Em Aberto	6	2	4	0
Educação Brasileira	5	0	5	0
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	33	9	21	3
Revista de Educação Brasileira	5	0	3	2

Dois periódicos chamam a atenção pela produção em relação aos temas de educação básica e ensino superior. A *Revista Educação e Pesquisa* que, entre o período de 2009 e 2012, atingiu uma produção de quinze artigos sobre educação básica e sete artigos sobre o ensino superior; mas apenas um artigo estabelecia a conexão entre esses dois níveis de ensino. No caso da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, apesar da produção de vinte e um artigos sobre ensino superior e nove artigos sobre a educação básica, apenas três estavam voltados para a junção das temáticas.

Esses números confirmam a hipótese de que, em muitas regiões, a universidade está por demais voltada sobre si mesma, contemplando sua própria crise, quando poderia buscar saídas justamente na sua articulação sistêmica com a educação básica, ao menos é o que traduzem os principais levantamentos realizados.

Contudo, esse não é um fenômeno estritamente do interior da universidade. O mesmo padrão permanece quando se observa os documentos orientadores das políticas estruturais para o ensino superior que influenciam a América Latina.

No documento “Plano de Ação CRES 2008”, preparado pelo Instituto Internacional da Unesco para Educação Superior na América Latina e Caribe

(Cresalc), da Unesco, estão contempladas cinco diretrizes principais para a organização do ensino superior, quais sejam:

- a) Promover a expansão da cobertura na educação superior, tanto em estudos de graduação como de pós-graduação, com qualidade, pertinência e inclusão social;
- b) Promover políticas de credenciamento, avaliação e qualidade;
- c) Fomentar a inovação educativa e a investigação em todos os níveis;
- d) Construir uma agenda regional de ciência, tecnologia e inovação para a superação de desequilíbrios em relação aos países desenvolvidos e para o desenvolvimento sustentável da ALC, em consonância com as políticas gerais de cada estado-membro;
- e) Promover a integração regional latino-americana e caribenha e a internacionalização da educação superior na região, mediante, entre outras iniciativas, a construção do Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces).

As diretrizes apontam claramente que há uma preocupação em promover inovações educativas em todos os níveis, porém, novamente, nota-se uma ausência de promoção da integração desses níveis.

As reformas educacionais não têm conseguido integrar os diferentes níveis de ensino e modificam as políticas de educação fundamental e média, sem considerar as relações com o ensino superior. O ensino médio voltado para as classes que concentram a riqueza tem por finalidade preparar candidatos ao ensino superior.

Já para as classes empobrecidas, o ensino médio é quase ponto final da formação escolar⁴³, tendo em vista que muitos jovens trabalham e estudam durante o percurso de realização do ensino médio, conforme se observa nos dados do relatório pedagógico do Enem de 2008, que identificou que o número de estudantes do ensino médio no turno noturno é de 36,8%⁴⁴. O fato de quase 40% dos alunos de ensino médio realizarem seus cursos no período noturno é, em parte, consequência das políticas públicas de educação básica que não priorizam a formação integral dos jovens.

⁴³ Para essa hipótese há um estudo interessante do professor José Carlos Libâneo (2012) intitulado *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*.

⁴⁴ Os dados do Relatório Pedagógico do Enem 2008 estão disponíveis no site do Inep (www.inep.gov.br).

José Carlos Libâneo (2012) avaliou as políticas orientadoras para a educação básica, comprovando que há uma consonância com os princípios e estratégias resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia (financiada pelo Banco Mundial), e as políticas públicas para a educação básica praticadas nas últimas décadas pelos governos brasileiros. Para o autor, o impacto dessa política no Brasil pode ser identificado pelas principais ações para a escola pública brasileira:

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras. A hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Segundo Libâneo (2012), o resultado dessas ações para a escola pública brasileira foi a criação de uma “caricatura” da função socializadora da escola.

Observa-se, assim, que o processo de universalização da educação básica no Brasil vem criando uma inversão das funções da escola: o direito ao acesso ao conhecimento e a diversidade cultural são transformados em “aprendizagens mínimas” para a sobrevivência. O resultado é a potencialização da escola enquanto elemento socializador que deixa para segundo plano a aprendizagem.

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença). (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

A educação básica, não cumprindo com seus objetivos de aprendizagem, está cada vez mais contribuindo com a formulação de uma geração que enfrenta mais dificuldades para adentrar na cultura do ensino superior, de modo que os jovens finalizam o ensino médio sem autonomia para o conhecimento.

Diante disso, ainda que haja uma política de democratização do acesso ao ensino superior, é preciso reconhecer que simultaneamente a esse processo temos um outro, que trata da qualidade da formação dos jovens que finalizam o ensino médio público. Os alunos ingressam no ensino superior sem terem sido assegurados por uma trajetória escolar que lhes tenha preparado devidamente para cumprir todas as etapas do ensino superior.

Outro autor que ajuda a pensar a frágil relação entre o ensino superior e a educação básica é José Dias Sobrinho (2010), que tocou nesse tema ao analisar os fatores atuais da democratização e da crise da educação superior que se expande via IES privadas a partir de uma lógica mercadológica de países desenvolvidos aplicada a um país em desenvolvimento, no qual grande parte da população pobre ainda não conseguiu acesso a uma educação básica de qualidade.

Na perspectiva de Sobrinho (2010), há uma naturalização das desigualdades que condiciona as camadas sociais empobrecidas a aceitarem o contexto de exclusão do ensino superior de qualidade. Consequentemente, há um jogo ideológico que contribui para que os jovens assimilem a exclusão como um processo natural. Isso repercute no senso comum de grande parte dos jovens, que realizam o ensino médio na escola pública, acreditando que o acesso ao ensino superior público de qualidade é algo quase inatingível, dada a sua trajetória escolar.

Como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a autoexclusão: os jovens excluídos dos bens comuns acabam, muitas vezes, internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. Interiorizam que, na melhor hipótese, teriam capacidades intelectuais e econômicas e, eventualmente, algum direito de frequentarem tão somente os cursos mais acessíveis, menos seletivos e de baixo prestígio, aqueles que lhes abririam mais possibilidades de aprovação, embora sem nenhuma garantia de que venham a alcançar os empregos mais valorizados. (SOBRINHO, 2010, p. 1.230).

O que se observa na defesa de Sobrinho é que o mecanismo de democratização do ensino superior via expansão das vagas nas IES privadas não é

suficiente para diminuir as desigualdades educacionais, caso ocorra sem uma ligação direta com investimentos na qualidade da educação básica.

Para o autor, o sistema educativo necessita estar articulado entre todos os níveis para que se cumpra o papel de bem comum; mas na estrutura atual da educação brasileira o que se vê é uma exclusão por dentro do sistema, pois é da essência do processo educativo a educação ao longo da vida, algo que não se completa dada a condição, como Paulo Freire sempre defendeu, de nossa incompletude e inacabamento.

Para finalizar este capítulo, três observações são fundamentais. A primeira é a constatação objetiva da falta de articulação entre a educação básica e o ensino superior alertada por Libâneo (2012) e Sobrinho (2010), que praticamente condiciona os jovens da escola pública a acreditarem que finalizam seus estudos sem preparo adequado para enfrentarem com igualdade um processo seletivo nas IES públicas.

A segunda observação é a consequência perversa do avanço das políticas neoliberais na educação que, ao estimularem o acesso ao ensino superior privado, subsidiado pelos investimentos públicos, cria mecanismos poucos seletivos, sem grandes exigências da formação daqueles que chegam às IES privadas para facilitarem seu acesso ao ensino superior. Esse contexto faz com que as exigências para a melhoria da qualidade da educação básica fiquem em segundo plano.

A terceira é a falta de preparo da estrutura do ensino superior, como, por exemplo, ausência de políticas internas para oferecer aos jovens e adultos das camadas populares uma transição adequada de um contexto de educação deteriorado na educação básica para uma formação de qualidade na graduação. Outro fator verificado é o despreparo do corpo docente, de grande parte das IES, para acolher esse público.

Há aqui a necessidade de um novo olhar para o ensino superior que, na visão deste estudo, poderá ser construído a partir dos conceitos freirianos, objeto de análise do capítulo 4, **As contribuições de Paulo Freire para pensar o ensino superior**.

CAPÍTULO 4 – AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA PENSAR O ENSINO SUPERIOR

A preocupação central deste capítulo não está em repensar toda a estrutura do ensino superior com bases nos referenciais freirianos, mas sim analisar como o momento atual, de chegada das camadas populares no ensino superior, requer outros referenciais pedagógicos que podem ser estabelecidos a partir das contribuições de Freire para a educação.

Paulo Freire (2013b, p. 199), ao refletir sobre a relação entre educação como prática da liberdade e a universidade democrática em *Pedagogia da Tolerância*, diz que

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

No percurso deste estudo, identificou-se que a expansão do acesso ao ensino superior não pode ser atribuída exclusivamente ao avanço das políticas neoliberais para a educação, mas é, em parte, resultado da conquista de grupos sociais em busca da igualdade de direitos.

Sabe-se que essa conquista não garante, por si só, a permanência e o acesso pleno a todos os elementos da formação superior de qualidade. Isso porque é necessária uma proposta pedagógica de ensino superior diferenciada, sensibilizada e comprometida politicamente com esses grupos, que possa de fato acolher as camadas populares nesse momento de transição em que a escola não preparou com competência esses sujeitos.

A partir dessa afirmação, pode-se realizar um percurso analítico com o objetivo de construir elementos que vinculem esse novo cenário da educação a uma das etapas de construção da educação libertadora de Freire.

A chegada de um novo grupo nas salas de aula do ensino superior, historicamente oprimidos, precisa ser acompanhada de uma reestruturação das

instituições de ensino superior, que as políticas públicas educacionais de democratização do acesso parecem ignorar.

Trata-se de alunos que não foram minimamente apresentados aos conteúdos tradicionais das ciências, mas que enfrentarão um currículo universitário que exigirão deles esse domínio teórico. Diversas universidades privadas, em seu processo de expansão, criam mecanismos para facilitar o percurso desses alunos no meio universitário, prejudicando a qualidade do ensino ofertado. Paulo Freire não entendia isso como democratização do ensino superior.

Por isso insisto mais uma vez em que, em nome da democratização da universidade, não podemos fazê-la pouco séria com relação a qualquer dos momentos do ciclo gnosiológico. Nenhum educador ou educadora progressista pode jamais reduzir a democratização da universidade a um tratamento simplista do saber. Não é isto o que se pretende. O que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar. (FREIRE, 2013b, p. 211).

Freire (2013b), em *Pedagogia da Tolerância*, ao fazer suas considerações sobre ação cultural para a libertação como ato de conhecimento e método de ação transformadora da realidade, contribui para a análise da democratização do ensino superior, inserida dentro do processo do avanço das políticas neoliberais. Isto porque, para ele, é fundamental compreender os obstáculos à ação cultural conscientizadora a partir da dialética das classes sociais.

Segundo Freire (2013b), ao se analisar uma sociedade marcada pela cultura do silêncio, os obstáculos enfrentados pela ação conscientizadora inserida são maiores, pois não há condicionantes que pressionem a formação das camadas populares. No entanto, quando se trata de uma sociedade em transição, dado os efeitos do trabalho industrial complexo, que exige uma mão de obra cada vez mais qualificada, as classes dominantes incentivam e cobram a escolarização das camadas populares. Mas dentro da dinâmica do opressor, há uma tentativa de “controlar” a conscientização das massas.

Dessa forma, aceitam experiências no setor educativo desde que concorram para a maior eficiência da mão de obra com vistas à maior produtividade. Daí que, em certos momentos, permitam ensaios de ação cultural conscientizadora e até falem em conscientização das massas populares, ou porque ainda não perceberam até onde pode vir tal esforço, ou porque, com o poder

em suas mãos, podem detê-lo quando necessário, ou porque, finalmente, tentam “recuperar” a conscientização para seus objetivos. (FREIRE, 2013b, p. 151).

Sabendo que o contexto social e econômico cria as oportunidades de ação cultural para a libertação, Freire faz compreender a importância de se aproveitar essas oportunidades para garantir a “atividade conscientizadora”, mas sem perder de vista os processos que a impulsionam e quem as controla. Por isso que este estudo, que busca recuperar as contribuições de Freire para pensar o ensino superior, ajuda a melhor compreender o processo recente de democratização deste.

No capítulo 1, foram recuperadas as preocupações de Freire ao criar o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR), para garantir uma real comunicação entre universidade e comunidade, o que, na época, significou um novo paradigma nas relações que a universidade estabelecia com as camadas populares.

Em geral, as tentativas iniciais de aproximação entre universidade e classes populares foram realizadas no campo da extensão. Ao se pesquisar livros sobre a inserção da universidade na sociedade em geral, observa-se que eles estão inseridos na discussão sobre extensão.

Não que não se deva reconhecer a contribuição da universidade para as áreas em que suas ações de extensão ocorrem, mas a periferia, os movimentos sociais e os “sem escolas” têm, de fato, direitos mais amplos em relação ao espaço e saber da universidade, que vão além dos projetos de extensão. O principal direito é o de ter acesso aos cursos de graduação e pós-graduação que a universidade oferece.

A questão que se coloca a partir desse estudo é que o momento atual exige da universidade pensar sua relação com o povo além das ações de extensão. Ou seja, a inserção concreta do povo nas atuações de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda que haja um esforço de vários grupos dentro das universidades para a sua democratização, verificam-se diversos entraves na comunicação entre esses dois universos. A universidade precisa avançar em seu projeto de sociedade ao ponto de não mais precisar de adjetivos que a aproxime das classes populares.

Como Paulo Freire analisou em sua *Pedagogia do Oprimido* (2005), as classes oprimidas evidenciam uma pedagogia própria que precisa ser construída a partir de suas próprias convicções e necessidades de transformação. Portanto, não

é algo feito para o oprimido, mas pelo oprimido e em conjunto com aqueles que se solidarizam. Para Freire (2005, p. 34), trata-se de uma pedagogia

[...] que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

A trajetória histórica do ensino superior elitista no Brasil, como já analisado no capítulo 3, conservou durante décadas espaços privilegiados de análise das condições de opressão dos grupos economicamente desfavorecidos. Esses espaços reforçam paradigmas desconectados com a realidade popular, ou seja, a produção teórica sem a participação dos oprimidos.

Como efeito, a produção acadêmica trouxe para a universidade a discussão dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais que apartam os oprimidos do ensino superior. Em seus trabalhos teóricos, o que se observa é a transformação das camadas populares em mero objeto de análise e, portanto, distantes deles e sem um diálogo.

Consequentemente, essas pesquisas elaboram conclusões que reconhecem a péssima qualidade de grande parte das escolas públicas brasileiras, praticamente ineficaz na preparação dos jovens para a conquista de vagas nas universidades públicas.

Freire alerta que esse tipo de estudo em nada contribui para a pedagogia libertadora. Ao contrário, trata-se de um “egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão” (FREIRE, 2005, p. 45).

A partir dessa dinâmica, o que se tem é o olhar do opressor sobre o oprimido, visto que não há a inserção do oprimido no processo de desvelamento das condições de opressão. No entanto, com a chegada das camadas populares no ensino superior, vê-se a potência da “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (FREIRE, 1961, p. 42).

Dentro da perspectiva freiriana, não cabe aos intelectuais elaborarem os meios de superação da condição de opressão das classes populares, mas há que se

fazer uma opção radical para que, em diálogo, ambos possam conscientizar-se e criar as condições de transformação das causas da opressão.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 2005, p. 28).

No capítulo 2 desta tese, recuperou-se a trajetória de Freire ligada à prática educativa transformadora nos espaços não formais de educação a partir de sua atuação como professor universitário.

Neste capítulo, recupera-se a construção teórica de Freire quanto a três dimensões essenciais para o ensino superior: ensino, pesquisa e extensão, e aproximam-se suas análises ao momento atual voltado para a inserção crítica dos oprimidos nos espaços de conhecimento acadêmico.

Quando ainda em Recife, Freire, em pleno exercício da docência no ensino superior, elaborou suas críticas à universidade brasileira, já preocupado em reconhecer que,

Às universidades brasileiras, tardiamente surgidas, vêm faltando, de modo geral, uma armadura e um conteúdo programático adequados ao clima novo em que nasceram e a que, porém, não correspondem. Nascidas nesse clima, são mais filhas, porém, de outra época. Perdem-se, quase sempre, num saber inautêntico, discursivo, palavresco. Não são tecnológicas. Funcionam ainda através de faculdades isoladas, compostas de cátedras também isoladas. Falta-lhes organicidade. Não se vinculam estreita e sistematicamente com a realidade local, regional e nacional. (FREIRE, 1961, p. 8).

As críticas observadas por Freire aos modelos de universidades, sobretudo, da década de 1950, dada à sua postura de isolamento, ficam desconectadas dos problemas locais. Apesar de muito criticado, esse é o formato de universidade preponderante até os tempos atuais. Sabe-se que a proposta de ampliação do acesso à universidade garante apenas a chegada dos grupos populares ao ensino

superior; no entanto, está ausente uma proposta de reestruturação do ensino superior para dialogar com as necessidades reais desses grupos populares.

Ao considerarem-se os pressupostos freirianos, percebe-se que a tarefa da universidade é a de integrar o homem no seu momento histórico na busca por humanizar-se. Esse paradigma enfrenta um outro preponderante que é a formação para a rápida inserção no mercado de trabalho.

Uma das fundamentais tarefas da Universidade moderna, sobretudo em sociedades como a nossa, sofrendo o forte impacto das mudanças sociais e econômicas, é, realmente, preparar o homem para, envolvido no trânsito como está, integrar-se nele, sem perder o espírito e a fé, sem o que se arrisca o homem a perder a paz e a mergulhar na agonia. A cair “domesticado”, o anonimato nivelador da massificação. (FREIRE, 1961, p. 9).

As observações iniciais de Freire sobre a universidade é ponto de partida para o estudo deste capítulo, que busca recuperar suas contribuições para pensar o ensino superior a partir de seu conceito-chave de **educação libertadora**. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1967, p. 36).

Com isso, discutir-se-á em que medida a potencialidade desse atual momento brasileiro de expansão do ensino superior para as massas, resultado, por um lado, das políticas neoliberais de transformação da educação em mercadoria, mas, por outro, resultante de um amadurecimento das reivindicações dos movimentos sociais, pode se configurar como uma aproximação aos pressupostos da educação libertadora de Freire. Quais são os aspectos básicos que o ensino superior precisa atender para realizar a educação libertadora?

Ora, não se pode afirmar que a chegada das camadas populares no ensino superior garante, por si só, um processo de educação libertadora. Para isso, é preciso conciliar o acesso ao ensino superior desses grupos com os referenciais da educação como prática da liberdade. “A opção por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para ‘a domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2005, p. 31), ao falar da humanização, faz, em nota de rodapé, uma alusão aos movimentos dos jovens que exigem a necessidade da humanização da universidade:

[...] ao exigirem a transformação das universidades, de que resultem, de um lado, o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro, a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época.

Os conceitos desenvolvidos por Freire na construção de sua pedagogia do oprimido são as principais referências teóricas escolhidas para compreender o momento atual de transformações do ensino superior.

Nesse sentido, é possível levantar algumas questões problematizadoras. Quais os caminhos vividos no ensino superior para a educação libertadora? Como o ensino superior está comprometido com a superação da consciência ingênua de seus alunos? Em que medida a expansão do acesso ao ensino superior para as camadas populares possibilita esses jovens e adultos inserirem-se no processo histórico como sujeitos? Como construir um caminho para que esses programas de acesso assumam sua parte na libertação dos homens e não incorram no erro de se tornarem uma “falsa generosidade”, tal como Freire (2005, p. 33) identifica na *Pedagogia do Oprimido*?

[...] o poder dos opressores quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. (FREIRE, 2005, p. 33).

A falsa generosidade que aqui desperta a atenção é por não deixar de considerar a contradição existente entre o acesso ao ensino superior e o avanço das políticas neoliberais na educação. No entanto, é fundamental redirecionar essa análise na busca de garantir que o processo de acesso iniciado nos últimos anos configure-se em luta pela restauração da humanidade e pela transformação do mundo.

Há hoje a necessidade, entre outras, dos educadores do ensino superior conhecerem melhor, de forma radical, a realidade dos seus alunos das camadas populares que chegam à universidade para assim melhor poder contribuir com a sua transformação, o que, no paradigma freiriano, entende-se como o processo daqueles que com os “esfarrapados do mundo” se solidarizam. Ou seja, identifica-se aqui a necessária leitura do mundo que os docentes universitários necessitam realizar para melhor trabalhar com seus alunos.

Aliado à leitura do mundo, imprescindível ao trabalho do docente universitário junto aos grupos populares inseridos na universidade, é necessário também recuperar o alerta que Freire faz, ao justificar a Pedagogia do Oprimido (2005), sobre um dos seus objetivos de chamar a atenção daqueles que estão comprometidos com a transformação do mundo “para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca” (FREIRE, 2005, p. 76).

Falas falsas como a de que esses alunos não conseguem ler determinados pensadores e que por isso precisam de textos fáceis é uma postura dominadora e domesticadora que apenas mantém o mecanismo perverso da fonte das injustiças sociais.

O pensamento de Freire também contribui para entender a resistência das universidades públicas que, durante anos, se fecharam em “ciclo de segurança” de um presente “bem comportado” e “domesticado” por não comprometerem-se com a luta para o acesso das camadas populares em seus espaços.

Com uma visão fatalista, assumiam explicações desumanizadoras, na qual definiam como algo dado a falta de preparo dos alunos das escolas públicas, que estavam determinados ao insucesso em seus vestibulares altamente seletivos e o risco de que o ingresso desses grupos comprometeria a qualidade do ensino superior das universidades públicas.

No sentido estrito e convencional, o ensino superior se sustenta nas funções de pesquisa, ensino e extensão. A essa definição agrega-se a heterogeneidade, fruto do processo histórico de formação do sistema de ensino superior brasileiro, destacado no capítulo 3 desta tese.

Por trás das críticas daqueles que alegam que a universidade sofre um processo de desqualificação ao receber alunos com uma trajetória escolar precária está o discurso elitista e perverso que não admite que não é a inserção dos “esfarrapados do

mundo” que desqualifica o ensino superior, mas sim as transformações impostas pelas políticas neoliberais de separação entre ensino e pesquisa, de formação acelerada e de vinculação do trabalho docente aos contratos de hora-aula.

O processo de diferenciação institucional e de diversificação das fontes de financiamento das IES resultou na defesa de que a educação superior, baseada na associação ensino, pesquisa e extensão, é financeiramente impraticável para atender a demanda nacional, ao mesmo tempo em que assume a função de preparar aceleradamente os futuros profissionais para o mercado de trabalho em expansão.

A consequência desse processo é a naturalização da separação entre o modelo de *universidade de pesquisa* e *universidade de ensino*, legando aos pobres o direito ao diploma, porque essa lógica dinamiza o mercado da educação, mas não a conquista dos centros de pesquisas.

Em *Escritos sobre a Universidade*, Marilena Chauí (2001, p. 35-36) fala sobre como a universidade “absorve e exprime as ideias e práticas neoliberais” e destaca quatro pontos presentes no discurso sobre o modelo atual de universidade.

Primeiro, a assunção da ideia de universidade sem qualquer compromisso com a educação básica. Segundo, a valorização da produção acadêmica e o descaso pela docência. Terceiro, a aplicação da mesma lógica de distribuição de recursos para pesquisa para áreas distintas em total prejuízo para a área das humanidades. Por último, a lógica do mercado que se impõe e altera a dinâmica universitária.

No impacto das práticas neoliberais para o atual modelo de ensino superior, agrega-se, além das questões já colocadas, a precarização do trabalho docente, que cada vez mais se afasta da pesquisa e é pressionada a se limitar aos vínculos de trabalho por hora-aula.

Consequentemente, cada vez mais os professores se preparam menos para pensar as questões que afligem o ensino superior, deixando a universidade de realizar uma das suas finalidades que é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Enquanto funções universitárias desempenhadas, identificam-se as seguintes:

[...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao

desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 163).

Assim, quando o ensino superior perde as funções destacadas por Pimenta e Anastasiou é que se desqualifica. Sem o exercício pleno dessas funções, a universidade não consegue investir em novas propostas pedagógicas para receber as camadas populares, não cria caminhos para esse fim. Ao contrário, precariza o trabalho do professor que, ao enfrentar a atual estrutura de hora-aula, deixa de atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina.

Diante do contexto de separação entre *universidade de pesquisa* e *universidade de ensino*, os professores vivem o dilema de não ter oportunidades de realizar atividades de investigação que alimentem a sua prática diária e principalmente não estabelecem espaços de reflexão que lhes dêem o devido preparo para exercer a docência com esses novos grupos inseridos na universidade. As consequências para o ensino superior são opostas à “educação como prática da liberdade”:

- a) O professor prioritariamente torna-se um transmissor do saber;
- b) “Deposita informes ou fatos nos educandos”;
- c) “Perpetua valores de uma cultura dada”;
- d) Transforma sua atuação em “adaptação do educando a seu meio”.

Freire discordava desses pontos porque em sua teoria do conhecimento discutia a questão da aprendizagem a partir das condições gnosiológicas do ato educativo, da defesa da educação como prática do diálogo e da defesa política da ciência voltada às necessidades populares.

Por isso, a posição política reacionária daqueles que acreditam que só é possível receber as classes populares dicotomizando ensino e pesquisa não se fundamenta, visto que, na visão de Freire, a ciência deve se voltar para as necessidades dos grupos oprimidos.

Em geral, a classe dominante justifica a *universidade de ensino* como meio para acelerar a formação da mão de obra qualificada, como resultado das exigências do crescimento econômico. Esse modelo é o que faz com que se criem explicações para a divisão entre formação humana e formação técnica, impondo, em seus processos de formação, o ensino dos métodos e das técnicas como algo neutro, que dicotomiza o ensinar do aprender e que separa a educação e a ideologia. Essa

condição não é exclusiva dos cursos de graduação das áreas “técnicas”; ela predomina nas graduações de Pedagogia, por exemplo.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) faz uma breve análise do papel que a universidade tem, voltada para a questão de seu país, de garantir uma formação que supere o “dilema humanismo-tecnologia”, evitando que esta seja ingênua e acrítica. Ele cita, como exemplo, a Universidade de Brasília que,

[...] fugindo obviamente à importação de modelos alienados, busca um saber autêntico, por isso comprometido. Sua preocupação não era, assim, a de formar bacharéis verbosos, nem a de formar técnicos tecnicistas. Inserindo-se cada vez mais na realidade nacional, sua preocupação era contribuir para a transformação da realidade, à base de uma verdadeira compreensão do seu processo. (FREIRE, 1967, p. 99).

A visão de Freire sobre universidade, portanto, aproxima-se das discussões do capítulo 2, no qual recuperamos as bases teóricas defendidas por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

A primeira questão que se coloca é: como Freire via o papel da universidade e como ela deveria receber as classes populares?

É possível responder essa questão percorrendo diversos caminhos analíticos. Uma via seria a retomada das categorias que Freire trabalhou em todas as suas obras; outra via possível seria recuperar em seus escritos as afirmações em torno do seu exercício de professor universitário, ou até mesmo destacar falas proferidas no ato de recebimento dos diversos títulos de *Doutor Honoris Causa*. Em especial, há uma passagem em *Pedagogia da Esperança* na qual Freire (2006) se debruçou nesta questão.

No fundo é possível compreender que a educação como prática da liberdade precisa ser praticada e defendida no ensino superior como forma de luta assumida pelas universidades e seus docentes, ao trabalharem com os alunos das camadas populares.

Freire, em *Pedagogia da Esperança*, ao falar sobre a universidade, faz um relato sobre a experiência de Buenos Aires em criar um projeto, integrado entre suas universidades. A preocupação central do projeto era de aproximação com as classes populares por meio de uma ação inovadora de extensão, o que ele definiu como “um trabalho no campo da educação sistemática, da escola de primeiro grau à universitária e no campo da educação popular” (FREIRE, P., 2006, p. 191).

Segundo Paulo Freire (2006, p. 191),

Realmente, me surpreendeu o ímpeto inovador com que as universidades se estavam entregando ao esforço de recriar-se. Em todos os aspectos da experiência de cada uma delas havia algo a observar-se.

Na atividade docente como na pesquisa em que se tentava evitar qualquer dicotomia que, no fundo, prejudica a ambas, como por outro lado, nas atividades de extensão. Na verdade, se não em todas mas em grande parte delas, se buscava igualmente inovar na chamada extensão que, em lugar de se limitar a uma ida puramente assistencial da Universidade a áreas populares vinha tornando-se um meio através do qual a Universidade procurava encontrar-se com os movimentos sociais, os grupos populares. E esse encontro se estava dando também na intimidade da Universidade mesma e não só nas áreas populares.

A experiência vista por Paulo Freire (2006, p. 192) propiciou sua análise sobre a questão política e epistemológica em torno da ação da universidade, o que, para ele, tratava-se de uma

[...] decisão política, de caráter progressista, mas que jamais deveria se alongar em populismo, de pôr-se a Universidade a serviço também dos interesses populares e a necessária implicação, na prática, de uma compreensão crítica em torno de como se deve relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico.

Além da preocupação em torno de um projeto que envolva os interesses e saberes das classes populares, Paulo Freire (2006, p. 192) discute as implicações e compromissos que a universidade deve percorrer para garantir seu compromisso com a ciência, mantendo o seu compromisso com a docência e a pesquisa séria e rigorosa, mas sem usá-la como mecanismo de isolamento do conhecimento popular, tal como se observa na afirmação seguinte:

Não tinha dúvida ontem como não tenho hoje de que, quando pensamos, em termos críticos, em Universidade e classes populares, de modo algum estamos admitindo que a Universidade deva fechar suas portas a qualquer preocupação rigorosa que deva ter com relação à pesquisa e à docência.

Não faz parte da natureza, de sua relação ou de seu compromisso com as classes populares a sua falta de rigor, sua incompetência. Pelo contrário, a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas.

Freire, ao tratar do papel da universidade comprometida com as classes populares, reflete que o mundo acadêmico, além de se abrir para o saber popular, sem deixar de cumprir com competência a atividade docente, procura definir com mais elementos a relação entre política e epistemologia, em especial, a indissociabilidade da docência e pesquisa.

Na visão de Paulo Freire (2006, p. 193), o que aproximava a experiência das universidades de Buenos Aires ao saber popular era a “busca de uma compreensão interdisciplinar e não puramente disciplinar do ensino”. Nesse sentido, havia um esforço dos departamentos das diferentes faculdades em realizar trabalhos “na tentativa de superação das visões compartimentadas a que submetemos a realidade e em que, não raro, nos perdemos” (FREIRE, P., 2006, p. 193).

Paulo Freire (2006) compreende democratização do acesso ao ensino superior a partir de um compromisso político e epistemológico sério, sem transformar esse processo em “tratamento simplista do saber”. Ou seja, é preciso diminuir a distância entre o que a universidade faz e as classes populares, sem comprometer a seriedade e o rigor no ensino e na pesquisa. Essa relação só é possível se o papel da universidade de pesquisar e rever suas propostas pedagógicas for garantido. Para ele,

No fundo, a Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende.

O papel da Universidade, seja progressista ou conservadora, é viver, com seriedade, os momentos deste ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar. O que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz. (FREIRE, P., 2006, p. 192-193).

Nesse sentido, ao se recuperar os elementos fundamentais que Freire defende para o sentido de existência e ação da universidade, percebe-se, de um lado, a fragilidade dos projetos de democratização do acesso ao ensino superior que, ao se expandir dentro da lógica de mercado e, conseqüentemente, separar a docência da pesquisa, ofertando, no modelo de universidade de ensino, uma educação bancária, desenvolvem uma proposta de universidade que, apesar de receber as classes populares, não está comprometida com a transformação e humanização.

De outro lado, é fundamental reconhecer que Freire (2005, p. 70) identifica, na *Pedagogia do Oprimido*, a contradição do modelo de educação bancária que, para ele, “cedo ou tarde, os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’”.

Ainda que reconheça a possibilidade de despertar dos educandos dentro do contexto de educação bancária, Freire via os perigos que ameaçavam a experiência das universidades de Buenos Aires, na tentativa de realizar um projeto popular de universidade, diante da distância, observada por ele, entre as propostas progressistas das universidades e os interesses reais dos governos sectários tanto de direita quanto de esquerda.

[...] era preciso que fossem manhosos e astutos como as serpentes. Alguns deles não entendiam e até reagiam incomodados quando lhes dizia que, para mim, havia uma distância grande entre o que eles faziam no país, no nível da educação, da cultura, dos movimentos sociais populares, do discurso e as bases reais do poder de seu governo. Não que não devessem fazer mais do que algo, fazer muito. Mas era preciso estar de olhos abertos com relação àquele problema. (FREIRE, P., 2006, p. 193).

Diante da afirmação de Freire, faz-se necessário resgatar a principal tese da *Pedagogia do Oprimido* para construir a sua relação com a universidade, que se estabelece entre os opressores e oprimidos: a certeza de que o projeto de universidade das classes populares não pode ser uma criação puramente daqueles que comandam as universidades.

E, aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que

nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 2005, p. 33).

Freire, ao prefaciar o livro *Para compreender a educação superior brasileira*, de Paulo Rosas (1992), sobre a crise e a reorientação da universidade brasileira, inicia com uma pergunta: “Reforma, para quê?”. E, na tentativa de responder a indagação inicial, Freire reforça a importância de a universidade realizar mudanças profundas. Para ele,

Não é nem poderia ser um ensaio ameno. Mas não é descrente. Admite uma reorientação possível. Que tenhamos a coragem de abandonar as reformulações bem-comportadas e chegemos a mudanças profundas, sem deixarem de ser consequentes. Mudanças não para manter o status quo. Mudança para mudar. (FREIRE, 1992b, p. 20).

O ensino superior brasileiro sempre pediu mudanças. Hoje, diante do movimento de democratização do acesso, essa mudança faz-se mais necessária, para que o Brasil não corra o risco de mudar para manter as desigualdades. É por isso que os questionamentos de Freire, diante do papel do conhecimento no processo de transformação do mundo, se fazem tão presentes nas recentes modificações do ensino superior brasileiro.

Paulo Freire, ao falar sobre a missão da universidade na obra *Política e educação* (2007b, p. 116), reflete que

Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto, contra que e contra quem pesquiso, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade.

A partir dos referenciais freirianos, é possível construir uma mudança verdadeira do ensino superior, isso se considerarmos como Freire pensava as três dimensões essenciais da universidade que são: ensino, pesquisa e extensão. Mas antes de elencar cada dimensão em sua especificidade, é ponto de partida a compreensão de Freire sobre a indissociabilidade do ensino e pesquisa e da não neutralidade da educação.

4.1 O pensamento de Paulo Freire sobre ensino

Para Paulo Freire, uma universidade progressista tem como responsabilidade estar comprometida com dois direitos básicos, que é o direito das classes populares de “conhecer melhor o que já sabem” e o de participar da produção do conhecimento novo.

[...] quero dizer que as classes populares têm dois direitos básicos: o direito de conhecer melhor o que já sabem, em razão de sua própria prática, e o direito de participar, de algum modo, do processo de produção do conhecimento novo. (FREIRE, 1987, p. 11).

Portanto, para Freire, o ensinar dentro do compromisso com as camadas populares não é somente ensinar o conhecimento existente que a academia vem há tempos acumulando. Freire entende que uma universidade comprometida com as camadas populares preocupa-se em conhecer melhor o saber popular, por eles trazidos.

Quando Freire (1967) escreve *Educação como prática da liberdade*, chama a atenção para a urgência de se realizar a educação das massas. Mas ele qualifica essa educação defendendo que esta seja uma “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”, algo que fundamentalmente se coloca contrário à educação para a “domesticação”.

Colocando-se em oposição à educação bancária, Freire (2007a, p. 212) defende o ensinar no ensino superior como um processo de construção do conhecimento:

Precisamos ser melhor formados para depois ficar bem informados. Essa é uma tarefa da universidade, para mim, assim como é para ti. É preciso que um tema como esse seja realmente discutido. Ensinar não é trazer para a escola um pacote de conhecimentos, às vezes desarticulados. Ensinar é produzir a possibilidade da produção do conhecimento por parte do aluno.

Como visto, ao longo desse estudo, um dos maiores riscos do processo de democratização do ensino superior é a prática da educação bancária que nega o conhecimento como processo de busca. Para Freire, saber por que ensinamos é tão importante quanto o que ensinamos.

Não importa que seja professora de fundamentos pedagógicos num curso de graduação ou de pós-graduação na universidade. Não importa o que ensinamos ou a quem ensinamos: se não estivermos convencida e convencido de que mudar o mundo, melhorar suas condições, facilitar a vida gostosa, se não estivermos convencidos de que isso é possível ser feito, mesmo que tentar fazer isto implique confrontar um mundo de obstáculos, confesso a vocês que desistiria de ser professor. (FREIRE, 2007a, p. 208).

Neste estudo, evidencia-se que a atual opção política de democratização do no ensino superior, em seu processo de expansão para as classes populares, estão adequadas dentro do modelo de *universidade de ensino*, ou seja, aquela em que o aluno não se experimentará pesquisador, mas que apenas receberá um pacote educacional que pouco lhe permitirá questionar sua real condição. Trata-se, como dito, de uma educação bancária.

Na visão 'bancária' da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

O que se observa no ensino superior que recebe os alunos das classes populares é a aplicação, em geral, de duas práticas que em si anulam a inserção crítica desses alunos. A primeira é a tentativa do que Freire denominou de “apassivamento” e “ajustamento” dos alunos. Ou seja,

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados para a educação “bancária”, tanto mais “educados” porque adequados ao mundo. (FREIRE, 2005, p. 73).

A segunda prática é o tratamento oferecido aos alunos das classes populares por parte dos professores do ensino superior. Ao desconhecerem os meios de trabalharem com o saber popular, trazidos por seus alunos, oferecem-lhes um conhecimento acadêmico verbalístico e narrativo, pois defendem que não devem dificultar as aulas e reconhecem seus alunos como sujeitos impossibilitados de pensar, ou seja, ignoram o saber já trazido pelos alunos por não ser um saber dentro dos postulados acadêmicos.

Ao mesmo tempo, revelam posturas preconceituosas, usam da defesa do rigor acadêmico que acreditam que seus alunos não terão condições de cumprir como meio para justificar um tratamento desigual aos alunos empobrecidos.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 77).

Com isso, o ensino superior nega a educação problematizadora que parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2005, p. 73).

A resposta de Freire (1986, p. 19), para essa atitude do professor do ensino superior, foi:

Nenhuma educadora ou educador progressista pode jamais reduzir a democratização da Universidade a um tratamento simplista do saber. Não é isto o que se pretende. O que se quer é diminuir a distância entre a Universidade ou que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar.

Na visão de uma educação problematizadora, a primeira pergunta que os professores do ensino superior precisam construir com os seus alunos é: qual é a sua busca? O que é o ensino superior? A quem ele serve? Por que eles estavam fora do ensino superior até então? E por que agora nele estão?

Por meio dos questionamentos, alunos e professores iniciam a denúncia e assim criam as bases para pronunciar algo novo a partir dessa estrutura bancária e neoliberal que o ensino superior oferta para as camadas populares.

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, 2005, p. 90).

Dentro do modelo de educação ajustadora dos alunos, dificilmente os alunos terão instrumentos para compreender a perversidade da educação bancária que lhes foi oferecido de forma incompetente, ao longo de toda a sua trajetória escolar, e que agora será novamente oferecida no ensino superior.

Os alunos chegam à universidade “fascinados” pela possibilidade que a universidade lhes oferece de transmitir volumes de informações. E, por isso, têm dificuldade em compreender o professor que não pratica a educação bancária, o que, segundo Freire, exige do professor que se aprenda com eles os meios para superar esses limites dos alunos.

Eu lhes digo que não sou contra um currículo ou um programa, mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos. Defendo a participação crítica dos alunos na própria educação [...] Eles têm o direito de participar, e eu não tenho o direito de dizer isso porque eles rejeitam a participação, então assumo a posição de lhes dar a formação totalmente. Não! Tenho que reconhecer que os alunos não podem entender seus próprios direitos, porque estão tão ideologizados que rejeitam sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico, dado o currículo tradicional. Então, tenho que aprender com eles, como ir além desses limites, além da rejeição de seus direitos. (FREIRE; SHOR, 2006, p. 133).

Outra questão fundamental, colocada por Freire diante do confronto entre educação tradicional e libertadora, é que ambas têm a responsabilidade de oferecer os aspectos técnicos da educação, inclusive porque a busca concreta dos alunos está na especialização técnica para a melhor inserção no mercado de trabalho.

Contudo, o que as diferencia é que o educador tradicional cumpre sua responsabilidade preocupado com a manutenção da ordem estabelecida. Já o educador libertador realiza seu trabalho comprometido com os aspectos científicos e técnicos da educação, “mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes” (FREIRE, 2006, p. 86).

Sentem-se inferiorizados diante da figura do professor que, a cada aula, procura apresentar-lhes quantidade maior de informações sem a devida contextualização ou questionamento de como aquele saber se torna hegemônico em contradição aos demais saberes.

Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade, “por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico” (FREIRE, 2005, p. 67).

O ensino superior comprometido com as camadas populares não ignora a trajetória da escola deteriorada que formou seus alunos. Na perspectiva freiriana, esses limitadores fazem parte da formação crítica dos educandos. Mas, para construir um ensino superior de qualidade sem transformá-lo em educação bancária, há três elementos fundamentais que precisam ser trabalhados como condição para aprender e, portanto, na sua relação com o ensinar: a disciplina, a curiosidade e o diálogo.

Em relação à disciplina para o aprender, Freire (1986, p. 20) destaca que

Ensinar um conteúdo pela apropriação ou apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. Pretender a inserção crítica dos educandos na situação de conhecimento sem esta disciplina é espera vã. Mas, assim como não é possível ensinar a aprender sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos.

Sabe-se que a disciplina do aprender, pouco trabalhada na prática educativa das escolas públicas está acompanhada da também não trabalhada curiosidade com rigorosidade metódica. Freire (2007a, p. 201), ao conversar com estudantes universitários da Universidade Federal de Rondônia (Unir), analisa os dois momentos fundamentais da curiosidade:

A primeira curiosidade – essa que caracteriza a produção do chamado saber do senso comum – é uma curiosidade que chamo “ingênua”. A segunda curiosidade, que chamo de crítica, ou curiosidade epistemológica, é a curiosidade que caracteriza a ciência e o desenvolvimento da ciência na história. A criação ou a produção da curiosidade epistemológica é uma das tarefas, para mim, principais de uma universidade. Uma universidade em que

professoras e professores, cada um ou cada uma em seu setor do saber não trabalham a formação da curiosidade epistemológica, é uma universidade que está contribuindo pouquíssimo com o desenvolvimento da ciência e o desenvolvimento da produção científica no país.

Para Freire (2005, p. 97), o diálogo começa na busca do conteúdo programático:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Nos espaços em que a universidade cria barreiras para a atuação progressista do professor, Freire (2005, p. 81) considera imprescindível dialogar sobre a negação do próprio diálogo:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

Se a universidade não se reforma para melhor trabalhar o saber popular, de nada adianta a inserção dos oprimidos em seus espaços. Pois, neste caso, o que se espera é o ajustamento dos oprimidos a seus contextos. A relação de diálogos entre professores e alunos é tarefa primordial para a superação dessa contradição.

Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu *status*, é manter-se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo. (FREIRE, 2005, p. 54).

Assim como foi possível observar no capítulo 3 desta tese, os grupos populares chegam ao ensino superior com diversos desafios a serem superados. Ficam em posição de fragilidade diante das falas opressoras dos professores.

Enfrentam sérias dificuldades para conciliar regimes de trabalhos exaustivos com as exigências de números altos de leituras do currículo universitário. Residem em áreas periféricas das cidades, portanto, gastam longas horas de seu dia entre os trajetos de casa ao trabalho e universidade. Esse contexto requer o formato de universidade diferenciado.

4.2 O pensamento de Paulo Freire sobre pesquisa

Freire já foi muito criticado e ignorado pela academia por acreditar e praticar uma pesquisa que se aproximava do saber popular, por defender uma metodologia de pesquisa dialógico-problematizadora e conscientizadora.

Desde suas primeiras experiências como professor no ensino superior, em Recife, ele já trabalhava para a transformação do modelo tradicional de universidade. Sua atividade docente era em prol da aproximação entre o saber acadêmico e o saber popular.

Não fazia parte das preocupações de Freire (1986) usar o espaço da universidade para discutir o “sexo dos anjos” com pesquisas que só interessariam ao mundo acadêmico. É recorrente, em diversas passagens de seus livros, críticas à formação de bacharéis verbosos.

Pode-se afirmar que a preocupação de Freire em relação à pesquisa no ensino superior é deslocar os temas de pesquisas para a realidade vivida pelas camadas populares que contribua para a sua inserção crítica, o que não é possível realizar sem uma opção política de comprometimento com o saber popular e sem modificações das estruturas acadêmicas tradicionais, visto que isso não ocorre sem a redução dos espaços entre sujeito e objeto de estudo predominantemente presente nas pesquisas das universidades tradicionais e conservadoras.

O distanciamento epistemológico do objeto é exatamente o método, na teoria do conhecimento, através do qual, afastando-se do objeto, o sujeito aproxima-se dele. Há um processo contraditório, que é o seguinte: quanto melhor me distancio epistemologicamente do objeto, tanto mais me aproximo dele, e quanto mais me aproximo do objeto, tanto mais ou tanto melhor desvelo o objeto. Esta deve ser a prática diária da universidade. (FREIRE, 2007a, p. 214).

Portanto, não se trata, na visão de Freire, de criação de novos métodos científicos para a universidade produzir pesquisa; o que falta à universidade é o compromisso político de suas pesquisas.

Como visto no capítulo 2, a perspectiva recente do ensino superior é criar a separação entre ensino e pesquisa. Pode-se afirmar que o modelo de *universidade de ensino*, como justificativa para a democratização do acesso ao ensino superior, é o caminho encontrado pelo grupo dominante para mudar sem provocar mudanças, pois nega às classes populares o direito à pesquisa como meio de construção de instrumentos teóricos para compreender as suas necessidades e indicar-lhes os meios institucionais existentes que podem satisfazê-las.

Oferecer para as camadas populares somente o modelo de universidade de ensino, e ofertando para os ricos a universidade de pesquisa é forma de reafirmar a “Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber”. (FREIRE, 2005, p. 53).

Freire (1981, p. 36), ao escrever sobre a pesquisa popular, afirma que,

Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado; estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967, p. 93-94), ao falar da pesquisa, compreende que

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.

Se as classes populares não se tornam autores de suas pesquisas, a participação no ensino superior se torna “pseudoparticipação”. Em *A importância do ato de ler*, Freire (1989, p. 20) discute essa condição:

Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem.

Durante décadas, a predominância das classes populares dentro da universidade era algo tão distante que, para se trabalhar com o povo, havia dois caminhos: ou se criava projetos de extensão ou se realizava pesquisas preocupadas com as questões populares.

A conjuntura atual está em plena transformação desse cenário, no entanto, diante do que se vê elencando ao longo desse estudo, se as universidades não tiverem um projeto político comprometido com esses grupos, não se verá grandes mudanças na hierarquia do saber.

4.3 O pensamento de Paulo Freire sobre extensão

Nesta seção que investiga o pensamento de Paulo Freire sobre extensão, há fundamentalmente duas preocupações.

Primeiramente, de não reelaborar a história da extensão universitária no Brasil. Trabalho já realizado por diversos autores: Fagundes (1985); Cunha (2002); Sousa (2010) e Melo Neto (2001). O que se pretende é usar brevemente essas referências históricas para compreender o contraponto desenvolvido por Freire sobre essa temática.

Segundo, ainda que se considere que as críticas de Freire sobre extensão tornaram-se uma forte referência política para várias experiências de extensão no

Brasil⁴⁵, não se trata aqui de trabalhar em detalhe as bases conceituais de Freire sobre a extensão, o que ampliaria o foco do trabalho para inúmeras outras questões.

O objetivo central aqui é dar continuidade na investigação aos pressupostos do pensamento de Freire sobre o ensino superior e sua relação com os seus novos sujeitos provindos das camadas populares.

É possível adiantar que, a partir dos conceitos gestados por Freire sobre a prática da extensão universitária, esta se constitui em referência para que esses sujeitos novos, inseridos no ensino superior, possam participar criticamente de toda a estrutura universitária, inclusive contribuindo para a elaboração de novas teorias e práticas.

A visualização das referências de Freire para a função de extensão do ensino superior se dá na medida em que se recupera a visão tradicional da mesma. Afinal, como essa função foi atribuída à universidade?

A prática da extensão universitária historicamente é fruto da percepção da comunidade universitária de que precisaria contribuir com os setores populares. Segundo Rocha (1986), sua origem está nas universidades populares europeias que identificam a necessidade de disseminar seus conhecimentos técnicos para as comunidades.

Todavia, a definição de extensão não é estática, altera-se em função de contextos históricos e geográficos. Por isso, é possível encontrar uma variedade de conceitos que se aplicam às práticas de extensão universitária, tais como: projeção da universidade para a comunidade, abertura da universidade para a comunidade, canal de relacionamento entre a universidade e a sociedade, prestação de serviços, assistência universitária, eixo articulador entre ensino e pesquisa etc.

No Brasil, a busca pela institucionalização da extensão percorreu um longo caminho e recebeu diversas influências. Por exemplo, o movimento estudantil contribuiu para uma visão social do trabalho e extensão e a ditadura trouxe um caráter mais cooptativo.

No início da década de 1970, foi criada a Coordenação das Atividades de Extensão (Codae). A Codae elaborou um Plano de Trabalho de Extensão

⁴⁵ Para consultar o estudo que investiga o conceito de extensão em Paulo Freire, temos a Tese de Doutorado de Reinaldo Matias Fleuri, sob o título de *Educação popular e universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1987)*. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000018099>. Acesso: 20 de março de 2012.

Universitária com forte influência do pensamento de Paulo Freire. A extensão foi definida como “ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com um sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e Popular” (FORPROEX, 2012, p. 7).

Em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex). Entre os resultados do primeiro encontro do fórum, obteve-se a redefinição do conceito de extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (FORPROEX, 2012, p. 8).

A partir da redefinição do conceito por parte do Forproex, nota-se uma visão mais preocupada com o interior do universo acadêmico e pouco aberta à valorização do saber popular. E certamente uma resistência clara as ideias de Freire.

No entanto, como elencado até aqui, é possível afirmar que, em geral, os trabalhos de extensão, mesmo sem afinidades políticas com Freire, de certa forma mencionam ou mesmo utilizam parte de seu pensamento sobre os elementos educativos explícitos e implícitos nas ações de extensão.

Também é comum identificar nos estudos sobre extensão universitária um marco divisório entre a prática extensionista, embasadas em ações assistencialistas, e as práticas realmente comprometidas com a educação transformadora. A baliza histórica, em geral, é apresentada a partir de alguma referência aos trabalhos de Freire⁴⁶.

As ações de Paulo Freire na educação popular, em função da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), conforme estudado no capítulo 1 desta pesquisa, despertam a atenção de vários estudantes e professores em diversas partes do Brasil.

A contribuição crítica de Freire ao conceito e prática extensionista foi a de uma nova perspectiva dessa função da universidade. A sua defesa é:

⁴⁶ A exemplo, encontra-se Síveres (2005); Vieira e Gontijo (2008) e Serrano (2013).

Creio que é fundamental entender criticamente o que queremos dizer quando falamos no processo de a Universidade se aproximar das classes populares. Fundamentalmente aproximar-se aqui significa compromisso de classe, significa estar a serviço dos interesses populares. No aproximar-se não existe um “sine qua” geográfico, físico. O que quero dizer é que uma Universidade pode revelar um sério empenho a favor dos interesses populares, no campo da pesquisa, por exemplo, sem estar indo à periferia da cidade. Por outro lado, pode estar constantemente mandando seus professores às áreas populares de forma tão paternalista, tão burocraticamente cumpridora de prazos para estágio, que só distorcidamente se pode dizer dele que se aproxima do povo. (FREIRE, 1987, p. 9).

A contribuição desta seção, para o conteúdo geral do estudo proposto nesta tese, é reafirmar as bases conceituais de Freire para uma educação compreendida como verdadeiro diálogo. Uma educação dialógica, como caminho para a universidade acolher verdadeiramente os alunos das camadas populares, pois somente a educação sendo vista e praticada como comunicação é que poderá romper com a forma autoritária como o ensino superior vem sendo vivenciado no Brasil.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. (FREIRE, 1983, p. 13).

O trecho destacado anteriormente dá abertura para discutir outra preocupação de Freire com as práticas de extensão puramente extensionista, que é o risco da invasão cultural. Esta, por sua vez, não contribui com a inserção crítica por parte daqueles que se tornam seu objeto, pois, para Freire, o trabalho educativo que a ação de extensão propicia “não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber os que habitam nesta”. (FREIRE, 1983, p. 15).

A educação, vista como comunicação e não como extensão, reafirma as bases político-pedagógicas para a universidade trabalhar com os alunos das camadas populares, em especial, por ser através da educação como prática da liberdade que as camadas populares conscientizar-se-ão de que o conhecimento é algo construído e que historicamente seu povo foi excluído dessa construção. Por isso que Freire (1983, p. 15) afirma que:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Na prática educativa, as conotações por ele identificadas foram: **transmissão**; **sujeito ativo** (o que estende); **conteúdo** (que é escolhido por quem estende); **recipiente** (do conteúdo); **entrega** (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro”, àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”); **messianismos** (por parte de quem estende); **superioridade** (do conteúdo de quem entrega); **inferioridade** (dos que recebem); **mecanicismo** (na ação de quem estende) e **invasão cultural** (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem).

A extensão, quando busca estender os conhecimentos científicos para as áreas populares, tem duas implicações. A primeira é a “descrença no homem simples”, que transforma o outro em objeto por desconsiderar a sua capacidade de construir conhecimento; é, portanto, o que Freire (1983) denomina de “absolutização de sua ignorância”.

A segunda é a forte resistência que o conhecimento estendido sofrerá. Não é possível sobrepor um conhecimento técnico a um conhecimento ingênuo, visto que este está construído dentro do atual estágio de saber daquele grupo; a sobreposição de outro sem a devida criticidade apenas substitui o elemento antigo pelo novo, sem permitir a reflexão do seu processo de criação.

O que não se pode negar é que, ao manter-se o nível de percepção do mundo, condicionado pela própria estrutura social em que se encontram os homens, estes objetos ou esta técnica, ou esta forma de proceder, como manifestações culturais estranhas à cultura em que se introduzem, poderão também ser percebidos magicamente. Daí a distorção que podem sofrer no novo contexto ao qual foram estendidos. (FREIRE, 1983, p. 20).

Portanto, não é possível o trabalho da universidade com as camadas populares sem o diálogo que permite a problematização e o conhecimento da leitura de mundo de ambos os universos. Caso contrário, o resultado é a substituição do conhecimento do senso comum pelo conhecimento técnico.

Hoje há uma nova etapa que é a inserção dos oprimidos na universidade como alunos, pesquisadores e professores. Mas não foi possível localizar, no período de realização desta pesquisa, estudos preocupados em identificar o quanto que a inserção mais significativa desses novos sujeitos populares na dinâmica da universidade alteram as práticas de extensão.

A partir da inserção das camadas populares, como alunos e pesquisadores, observa-se que a extensão não é mais o espaço prioritário de diálogo entre o saber da universidade com o saber das camadas populares.

Se historicamente a universidade se projetava na comunidade via projetos de extensão, há nessa nova etapa do ensino superior a projeção do modo de vida das comunidades empobrecidas no interior das universidades.

Com o avanço desse estudo, reconhece-se o quanto a universidade, diante do exposto até aqui, precisa se refazer para compartilhar diariamente seus espaços e acolher os conhecimentos das camadas populares, agora enquanto alunos e pesquisadores em formação.

Certamente, a própria extensão ampliará seu potencial ao ter como alunos e pesquisadores grupos que até então eram somente objetos de pesquisa.

Esse tipo de extensão – que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos, prestação de serviços e difusão cultural – já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica. Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 2).

A partir da exposição feita até aqui sobre as três funções da universidade (ensino, pesquisa e extensão) sob o olhar de Freire, evidencia-se que estas servem ao propósito de educação como prática da liberdade na medida em que se complementam.

As considerações aqui feitas com base nos conceitos de educação como prática da liberdade são elementos que permitem compreender a tamanha contradição existente nas práticas atuais do ensino superior.

Ao receber novos grupos de alunos, a universidade que resiste a mudanças político-pedagógicas está no fundo incapacitada de perceber sua falta de competência nas funções de ensino, pesquisa e extensão diante do novo. Não lhe será possível cumprir com qualidade o que vinham praticando com os grupos das elites e nem com as camadas populares.

Todavia, dentro das condições atuais e conjunturais em que as classes populares estão se inserindo no ensino superior, principalmente no modelo de *universidade de ensino*, não é possível a criação das bases para a revolução e superação do paradigma do opressor-oprimido. A principal razão desse modelo está na manipulação das classes dominantes para impedir a inserção crítica dos oprimidos:

Aí está uma das razões para a proibição, para as dificuldades [...] no sentido de que as massas populares cheguem a “inserir-se”, criticamente, na realidade. É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotente em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível. (FREIRE, 2005, p. 43).

Com base na *Pedagogia do Oprimido*, reconhece-se que uma das barreiras para a inserção crítica dos oprimidos nas universidades é a possibilidade que esta gera de uma nova realidade, por isso a forte crítica de alguns setores das universidades públicas para o processo de democratização do ensino superior, pois, ao ver de Freire, qualquer restrição que os opressores sofram para a garantia do direito de todos é vista como violência a seu direito.

Mas o que ocorre, ainda quanto a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles. (FREIRE, 2005, p. 49-50).

O pensamento de Freire sobre a dinâmica de ensino, pesquisa e extensão, enquanto pressupostos para pensar o ensino superior, reforça a visão de que a universidade só poderá contribuir com os educandos das camadas populares que

nela chegam se se permitir refazer-se, no lugar de preocupar-se em transmitir seu legado tradicional e elitista.

Isso só será possível se o ensino superior incorporar novos saberes fundamentais da educação popular que, de forma competente, contribua na luta de seu engajamento político junto à inserção crítica dos seus estudantes universitários.

O refazer-se da universidade passa necessariamente pelo questionamento do que de fato a universidade hoje realiza, tal como Paulo Freire (2006, p. 135-136) recorda em *Pedagogia da Esperança*:

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sérios problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania?

As perguntas colocadas por Freire não podem ser refletidas sem as suas implicações diretas com a escola pública.

4.4 Como Paulo Freire concebia a relação entre ensino superior e escola?

O contexto atual de novos sujeitos inseridos no ensino superior tem relação direta com as transformações da escola pública. Se, por um lado, é vista e

expressada pelos movimentos sociais como um direito, é, por outro, maltratada em seu sentido público pelas políticas neoliberais na educação.

Portanto, é fundamental, nesta discussão focada nas contribuições de Paulo Freire para pensar o ensino superior, refletir sobre a relação que ele estabelece do ensino superior com a escola pública.

A escola, assim como a universidade, são espaços significativos para a construção da cidadania e para os projetos de vida de grande parte da população. Na análise realizada no capítulo 3 desta tese, no modelo atual de sociedade, não é mais possível prescindir da formação ao longo da vida, e, portanto, cada vez mais os grupos sociais lutam pelo direito histórico de estar no ensino superior. No entanto, o acesso ao ensino superior público de qualidade é restrito a uma camada privilegiada da sociedade que despreza a escola pública.

Em geral, a literatura especializada sobre educação, quando discute a relação entre a escola básica e o ensino superior, o faz predominantemente sob o viés da formação dos professores ou dos projetos de extensão. Raras são as discussões sobre o compromisso da universidade com a escola pública e seus grupos.

Todavia, Freire não via a relação entre a universidade e a escola apenas na responsabilidade daquela pela formação dos professores. Ele foi além do óbvio e, em toda a sua experiência de professor na universidade, mostrava que, para a universidade, além do compromisso de contribuir para a formação permanente de professores da educação básica e média, também poderia se envolver com a formação popular e com a educação como prática da liberdade.

Freire, desde suas primeiras experiências à frente do SEC e posteriormente como Secretário de Educação do Município de São Paulo, demonstrou o quanto os três universos histórica e socialmente separados (escola, universidade e movimentos sociais) poderiam juntos elaborar conhecimento e práticas em favor da humanização, pois a escola tornou-se, na experiência de Freire, espaço de organização política das classes populares.

O direito de conhecer melhor o que já sabem tem que ver com a escola pública mais competente, mais eficiente, quer dizer, tem que ver com uma séria educação popular pondo-se em prática, ao nível das crianças e dos adultos. Tem que ver com campanhas concretas de alfabetização de adultos, que não fiquem girando em torno dos ba-be-bi-bo-bu. Conhecer melhor implica, na verdade, que as classes populares vão ultrapassando o saber apenas de “experiência feito”, ultrapassando o saber ao nível do senso comum. Professores e

estudantes de uma Universidade progressista têm aí um campo enorme de trabalho em que as atividades a realizar em nada sacrificam a rigorosidade acadêmica, pelo contrário, ampliam os horizontes de quem nelas se envolve. (FREIRE, 1987, p. 9).

Em *Cartas a Cristina* (2013a), Freire, ao retomar os momentos significativos de sua experiência no SEC, discute a relação entre a cidade e a universidade. Afirma que a universidade não pode estar “*estrangeira* à sua cidade”, ou a ela “*superposta*”, ou seja, para a universidade, o ponto de partida é também o contexto no qual ela se insere. Nessa perspectiva, é papel da universidade conhecer melhor aquilo que dela faz parte.

Nesse sentido é injusta e cega a política pedagógica de uma universidade que, atendendo apenas à elite de seu contexto, lhe oferece níveis de excelência, mas nada faz para melhorar e incrementar os padrões de educação básica do contexto. E o faz afirmando, quase sempre, que universidade não é ginásio [...] (FREIRE, 2013a, p. 212).

Na visão de Freire, não cabe à universidade ignorar se no seu contexto há professores da educação básica despreparados, ou mesmo, altos índices de analfabetismo, pois uma universidade que não se coloca alheia a seu contexto oferece a sua contribuição para amenizar esse quadro.

Não é possível falar de universidade e escola, sob a perspectiva do pensamento de Paulo Freire, sem identificar seu compromisso com a desconstrução da ideologia dominante sobre o lugar do saber. É por isso que os alunos que, ao enfrentarem percursos escolares não lineares, como o caso dos alunos provindos da EJA, não acreditam em seu conhecimento já estabelecido. Sentem-se diminuídos e intimidados frente ao saber universitário e a arrogância de seus professores. Em *A importância do ato de ler*, essa questão passa a ser tema de reflexão:

Parecem óbvias as preocupações que este texto sobre o ato de estudar revela – a ele combater, por exemplo, a posição ideológica, por isso mesmo nem sempre explicitada, de que só se estuda na escola. Daí que seja ela, a escola, considerada, deste ponto de vista, como a matriz do conhecimento. Fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual. (FREIRE, 1989, p. 34).

A partir dos conceitos freirianos, entende-se que não é possível uma universidade fazer-se isolada de seu contexto, entendendo seu contexto como a escola básica e média e as áreas populares. Significa dizer que não se faz democratização do ensino superior sem enfrentar os problemas das áreas populares e da escola pública.

Mais do que buscar ou “pinçar” os elementos teóricos que Freire elaborou em seus livros, sobre como concebia a relação entre ensino superior e escola, há um caminho mais dinâmico a ser percorrido para esta seção.

Em sua rica experiência na prática educativa, Freire esteve ora contribuindo com a educação a partir da estrutura da universidade, por exemplo, quando assume a direção do SEC, ou mesmo em suas responsabilidades de professor universitário, e ora contribuindo como educador nos movimentos sociais, como Secretário de Educação que ousou relacionar de forma muito competente esses três ricos universos do conhecimento em defesa de uma escola pública popular.

Paulo Freire assumiu a função de Secretário Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), na administração de Luiza Erundina, no período de 1989 a 1991. Sua gestão despertou o interesse de diversos educadores em colaborar com a SME-SP, muitos deles professores das principais universidades do Estado de São Paulo, tais como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); a Universidade Estadual Paulista (Unesp), entre outras.

4.4.1 A gestão de Paulo Freire na SME-SP: parceria entre escolas e universidades

Há dois aprendizados fundamentais propiciados pela gestão de Freire na SME-SP, com relação aos diálogos entre universidade e escola pública. O primeiro foi a certeza de que a parceria entre escolas e universidades não era o suficiente para garantir a democratização dos espaços sem antes ouvir os movimentos populares ligados à escola.

Segundo, não cabia à universidade invadir culturalmente a escola com diagnósticos e respostas prontas, prática comum dos projetos de assessoria

empreendidos pelas universidades. Portanto, era papel das universidades, envolvidas com os projetos de assessoria às escolas da SME-SP, além de contribuírem com o seu saber, olharem criticamente para a sua estrutura curricular e suas produções acadêmicas.

Há duas publicações que são fundamentais para recuperar os elementos envolvidos na gestão de Freire na SME-SP, no que tange a relação entre ensino superior e escolas, são eles: *A educação na cidade* (1991) e *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública* (1993).

A obra *A educação na cidade* (1991) é o resultado de um compilado de entrevistas concedidas por Paulo Freire no período correspondente ao início da gestão (fevereiro de 1989) e ao segundo ano da sua administração frente à Secretaria.

Neste livro há perguntas direcionadas a Freire, por revistas especializadas em educação e educadores próximos a ele, sobre os diversos aspectos da sua gestão, dentre elas, há breves comentários da sua proposta em relação aos apoios das universidades em forma de parcerias com as escolas⁴⁷.

A prática da **gestão democrática**⁴⁸, instituída durante a gestão de Paulo Freire, e que permaneceu após a sua saída em 1991 sob a administração de Mario Sérgio Cortella, quebrou o paradigma de que somente os técnicos de educação são os que têm as melhores soluções para os problemas enfrentados pelas escolas. O compromisso maior da gestão era construir uma escola pública popular. Para Freire (1993, p. 42),

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas.

⁴⁷ Sobre a experiência da gestão de Paulo Freire frente à SME-SP, ver dissertação de mestrado de Querubim (2008).

⁴⁸ A administração de Freire atuou tendo como eixo de ação quatro prioridades, que foram: democratização do acesso à escola, gestão democrática do ensino, melhoria da qualidade da educação e educação de jovens e de adultos. Os principais projetos desenvolvidos nessa intencionalidade foram: o Movimento para a Reorientação do Currículo (com o Projeto Inter), os Grupos de Formação (para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas), o Projeto Gênese (um programa de ensino de utilização de computadores) e o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e de Adultos).

Freire, à frente da SME-SP, estabeleceu para a escola uma concepção de gestão radicalmente democrática e considerava a escola como espaço para o resgate científico da cultura popular. Para isso, procurou vincular às suas ações administrativas o trabalho sistemático das universidades.

Diante do trabalho sério e reconhecidamente comprometido de Freire com a educação brasileira, houve uma predisposição das universidades em colaborar com a gestão, sem gerar ônus para a Secretaria de Educação Municipal de São Paulo.

Antes mesmo de assumir a Secretaria comecei a trabalhar neste sentido, vivendo um primeiro momento da reflexão em torno da reformulação curricular. Momento que se intensificou em janeiro e fevereiro. Momento em que, com grupos de especialistas do mais alto nível, professoras e professores da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas, discuti teoria do conhecimento e educação, direitos humanos e educação, ética e educação, sexualidade e educação, direitos humanos e educação, esportes e educação, classes sociais e educação, linguagem, classes sociais, ideologia e educação. [...] É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas [...] os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. (FREIRE, 1993, p. 43).

Entre as expectativas de Freire ao envolver as universidades na administração da SME-SP, estava a de garantir uma reformulação do currículo, enquanto processo político-pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar. Outra preocupação era a de construir um processo de formação permanente de professores e comunidade escolar.

Sem uma perspectiva de doação do tempo da universidade para as escolas, havia uma concordância de que a participação das universidades daria a estas a oportunidade de apropriação do conhecimento da realidade e de repensar o ensino e a pesquisa.

Em uma das entrevistas cedidas por Freire no início da gestão, há uma passagem sobre como essas parcerias estavam sendo construídas.

Em síntese, considero que esse intercâmbio é saudável tanto à universidade quanto à rede de ensino municipal. O encontro com os reitores da PUC-SP, USP e Unicamp foi extremamente profícuo. Ao lado de uma calorosa acolhida e de uma afinidade quanto às intenções de intercâmbio, pudemos contar com os profissionais dessas universidades que trabalharam até o momento junto às

equipes da Secretaria, especificamente na Comissão de Reorientação Curricular. (FREIRE, 2001, p. 82).

Ao convidar as universidades para dentro da escola, Paulo Freire não esperava dela apenas a tradicional posição de detentora do saber, com a limitada participação em palestras ou na promoção de cursos de formação, mas sim a construção coletiva do conhecimento, uma colaboração que permitiria à própria universidade repensar o seu papel nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A partir do livro *A educação na cidade* (1991), que reúne entrevistas sobre os diversos aspectos iniciais da gestão de Freire, não é possível aprofundar, em específico, os principais elementos do cotidiano da participação das universidades durante a gestão de Paulo Freire.

Sobre a participação das universidades no Movimento para a Reorientação do Currículo, que ocorreu, sobretudo, na construção do Projeto Inter e nos grupos de formação permanente para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, há o estudo sistematizado, organizado no livro *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública* (1993), que registrou e analisou a participação da Universidade de São Paulo nesse processo⁴⁹.

O Projeto Inter tinha como preocupação central a construção coletiva do conhecimento, por meio da troca dialógica, e da abordagem interdisciplinar da organização do conhecimento no currículo para a melhor compreensão da realidade.

Os desafios e avanços do processo de assessoria da Universidade de São Paulo foram registrados no livro *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública* (1993), em quatro partes. Nas três primeiras partes estão organizados os relatos do cotidiano do projeto e suas experiências pontuais quanto aos espaços das salas de aulas, a relação com os professores e a Secretaria de Educação. Na última parte, há uma análise crítica da relação da universidade com a escola.

Na apresentação do livro, Delizoicov e Zanetic (1993, p. 12) avaliaram o impacto da parceria para a escola e universidade sob as seguintes questões:

A prática escolar desenvolvida ao longo desses quase quatro anos de experiência no ensino municipal de 1º. Grau de São Paulo certamente produziu um impacto de duas mãos: sobre a rede e sobre

⁴⁹ Das universidades envolvidas no processo de assessorias, somente a Fundação São Paulo – PUC-SP, por meio de convênio com a Prefeitura, estabeleceu parceria com o MOVA-SP. Ver Brasil (1996, p. 114).

a universidade. Na primeira, isso é mais evidente pois envolveu grande número de professores na sua prática cotidiana. Na universidade, apesar de um número reduzido de docentes deixou marcas que certamente se farão sentir no processo acadêmico e de ensino.

No livro, há um detalhamento de todo o processo de elaboração do Projeto Inter. A preocupação político-pedagógica era a de levantar os temas geradores de forma mais coletiva e integrada possível, mesmo que o Projeto tenha enfrentado diversos obstáculos na criação de uma cultura de participação.

Todos os esforços da equipe da SME, da comunidade escolar e da universidade foram congregados em uma rica experiência de construção coletiva do conhecimento. Porém, o objetivo aqui não é captar os principais elementos da ação interdisciplinar, o que demandaria um estudo específico.

É fundamental registrar que as duas primeiras partes do livro estão dedicadas ao registro da construção da identidade do projeto por parte da ação dos professores e da comunidade escolar como um todo. Apesar de o livro trazer ricos depoimentos dos professores sobre a implantação do projeto, no primeiro momento do livro não fica claro como a escola via a atuação da universidade ou mesmo como a universidade se enxergava nesse processo, até mesmo porque não era esse o objetivo dos autores.

Para garantir o foco do estudo, há uma preocupação em avançar na análise dos aspectos que o livro resgata da avaliação da participação da universidade no processo de parceria.

Para a construção do Projeto Interdisciplinar, foram organizadas via Diretoria de Orientação Técnica (DOT) equipes multidisciplinares com coordenadores dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), professores da rede, educadores do DOT e assessores da universidade. Esse grupo reunia-se periodicamente para as definições e avaliações do Projeto.

Fazia parte das preocupações do grupo de professores envolvidos da universidade discutir o papel da assessoria enquanto parte integradora e não definidora do projeto:

Essa estrutura básica não se caracterizou pela rigidez ou por uma hierarquia na qual a Universidade determina o que precisa ser feito e as equipes multidisciplinares repassam às escolas para ser aplicado. O papel regulador das equipes reconheceu que pesquisa e produção

do saber são ações que cabem tanto à escola de 1º grau como à Universidade, mas sem que as práticas da primeira fossem apenas ilustrações das teorias da segunda. (PONTUSCHKA, 1993, p. 195).

A assessoria da universidade não se limitou à organização do plano de ação a partir do olhar acadêmico. Os encontros regulares entre os grupos envolvidos foram mediados pelo diálogo e a participação de todos nas diversas etapas da Reorientação Curricular. Do processo, resultou a elaboração conjunta de inúmeros materiais pedagógicos publicados pela SME para auxiliar as diversas ações da construção da gestão democrática. Nesse período foram elaborados diversos Cadernos de Formação temáticos, vídeos e relatos de práticas desenvolvidas no Projeto Inter.⁵⁰

Como processo de assessoria, os professores da universidade puderam observar e vivenciar “uma série de situações desestabilizadoras de práticas consagradas no cotidiano da escola”. Uma das situações evidentes era a de esperar da SME-SP e da própria assessoria universitária os pacotes pedagógicos prontos ou a reprodução das ideias acadêmicas ou mesmo uma revisão das formatadas relações de poder, das hierarquias do saber, principalmente entre o saber produzido no interior das escolas e os validados pela universidade.

No entanto, na dinâmica do Projeto Inter, não era possível tal cultura, o que, segundo os autores, não foi fácil de ser desconstruído e gerava reações de resistências. Inclusive na elaboração dos materiais pedagógicos, normalmente fruto da cabeça daqueles que pouco participam das ações, mas que são “gabaritados” para escreverem suas ideias e sonhos.

O movimento de Formação Permanente, que ofereceu para discussão e posterior publicação os Cadernos de Visão de Área, desencadeou simultaneamente nos Grupos de Formação discussões que evidenciaram as questões relativas aos conteúdos e às teorias de aprendizagem e de conhecimento. Possibilitaram, assim, uma renovação das análises sobre os elementos constitutivos dos Planos Escolares e solicitaram aos professores e aos especialistas que assumissem o seu lado de pesquisadores em contraposição à auto-suficiência dos copiadores. Esse movimento gerou não só adesão, mas também resistência. (PONTUSCHKA, 1993, p. 202).

⁵⁰ As publicações desses documentos durante a gestão de Paulo Freire estão disponíveis no acervo do Centro de Documentação (Cedoc). A relação dos materiais pode ser consultada em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>.

O envolvimento das universidades não foi fruto somente de preocupações pedagógicas, mas sim de compromisso político e ético por parte da universidade.

Se, no exercício da assessoria, superarmos a atitude de *experts* que vão levar soluções já prontas a problemas já estudados e dominados, e nos abirmos às inquietantes questões que a realidade da escola pública nos apresenta, principalmente quando ela é complexa e variada como na cidade de São Paulo, veremos aparecer as lacunas da nossa sabedoria universitária, não apenas porque ficaremos confrontados a uma realidade múltipla que, para ser entendida, requer o trabalho do pensamento em múltiplas áreas do saber, transcendendo largamente as nossas respectivas especialidades, como também porque, dentro de cada uma dessas áreas, problemas desconhecidos se apresentam, certezas se abalam, verdades se relativizam e novos campos se abrem à pesquisa. (PONTUSCHKA, 1993, p. 226).

Nídia Nacib Pontuschka (1993), ao avaliar a prática da assessoria universitária aos programas de professores dos sistemas básicos de educação, analisa que esta se dava em uma dimensão integrativa e participativa das assessorias. A seu ver, tanto a universidade deve flexibilizar o seu saber quanto a escola deve superar a atitude de quem se satisfaz com doações.

Sobre a experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em envolver, durante a gestão de Paulo Freire, as universidades no cotidiano da escola, Nídia Pontuschka (1993, p. 222) relata que:

Tratava-se não de dar respostas prontas, acadêmicas a certos requisitos da escola, mas de trabalhar numa perspectiva coletiva, envolvendo professores do ensino superior, médio, especialistas em educação, pessoal de suporte técnico, pais, alunos, a fim de se buscarem, no horizonte do possível, práticas coerentes com os objetivos da escola dialógica, interdisciplinar, participativa e de qualidade. Ou seja, foi preciso reinventar a assessoria, entendendo-a não apenas naqueles limites tradicionalmente a ele reservados, mas repensando-a no corpo de uma nova formulação a que estava sendo submetida a própria escola. (PONTUSCHKA, 1993, p. 222).

Além da necessidade, identificada pelo grupo, de reinventar o formato de assessoria universitária, os autores não deixam de reconhecer as barreiras que o modelo antigo impunha ao trabalho dos professores da universidade. Dentre as dificuldades enfrentadas pela assessoria, os autores relataram:

- a) O enfrentamento das barreiras de uma velha cultura universitária em realizar ações de assessorias diante de algo novo como o Projeto Inter;
- b) A morosidade da universidade com seus “paradigmas paternalistas” que não garantia aos professores o tempo necessário para o envolvimento sistemático;
- c) O enfrentamento da velha prática universitária em priorizar publicações e participações em congressos e seminários a se envolver com o cotidiano das escolas;
- d) A falta de apoios financeiros e administrativos por parte da universidade para a reorganização do tempo dos professores universitários que dificultam as assessorias integrativas e participativas.

Apesar do esforço do grupo de professores e da leitura político-pedagógica da equipe da SME-SP diante das dificuldades elencadas, havia limite de intervenção da SME-SP nas práticas internas da gestão da universidade. No entanto, essas dificuldades não foram suficientes para minimizar o impacto de transformação que o Projeto Inter propiciava tanto à escola quanto à universidade e cultura administrativa por parte da equipe da SME-SP.

Assim como, no início da década de 1960, Freire enfrentou o modelo tradicional da universidade por meio da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR), para construir novos espaços e práticas da universidade em busca de uma maior capilaridade com a população local, ao assumir a gestão da SME em 1989, Freire cria novos parâmetros de assessoria universitária para a escola pública com foco na educação como prática da liberdade.

As contribuições de Paulo Freire para pensar o ensino superior, como relacionadas neste capítulo, são amplas, mas ao mesmo tempo são extremamente coerentes com a sua visão de educação e sociedade. Freire, ao longo de sua história, não discutiu ou criticou a estrutura do ensino superior. Ele se comprometeu com a transformação dessa realidade tanto a partir de dentro da universidade quanto por ações externas que ele introduzia no universo acadêmico, como foi a experiência do Projeto Inter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, foi possível apresentar um novo olhar sobre um tema que desperta múltiplos interesses em nossa sociedade. Interesses que dividem grupos, ora em torno da elitização do saber, ora na mercantilização da educação, por ser campo de fácil enriquecimento para grandes grupos econômicos internacionais.

A construção dessa pesquisa procurou seguir um olhar sensível sobre o processo de democratização do ensino superior, por considerar as condições de vida dos grupos populares que dele participam.

Procurou-se realçar, ao longo dos capítulos apresentados, os elementos que impactam a vida de pessoas jovens e adultas ao serem inseridas em um espaço muitas vezes frio e cheio de obstáculos. No entanto, esse contexto se coloca diante de outro que é o direito humano à educação ao longo da vida.

Para a defesa do direito ao acesso à educação de qualidade, procuramos seguir os pressupostos freirianos de educação como prática da liberdade; este, entre outros, defende a inserção crítica dos sujeitos no processo educativo. Para esta tese, diante da chegada das camadas populares no ensino superior, esse conceito torna-se fundamental.

Paulo Freire, em toda sua trajetória de vida, enfrentou de forma criativa e inovadora a impermeabilidade universitária. Assim, procuramos destacar, ao longo desse estudo, ao menos dois momentos significativos: o primeiro foi por meio da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR) e o segundo com a formulação de um novo modelo de parceria entre universidades e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME – SP), durante sua gestão como Secretário de Educação no período entre 1989 e 1991.

As ações do SEC oportunizou à universidade uma maior aproximação com a realidade vivida pelas camadas populares e tornou-se uma referência para a aproximação entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento popular.

Na experiência da SME-SP, Freire buscou a contribuição das universidades respeitando seu saber, sem transformar essa parceria em assistencialismo ou em

oráculo. Com isso, impediu que as universidades praticassem uma invasão cultural com diagnósticos prontos.

Outra característica da gestão de Freire foi o modelo proposto de envolvimento da universidade com a rede municipal, que colocou como prioridade a escuta da comunidade escolar e dos movimentos populares a ela agregados.

Por sua vez, o processo de expansão do ensino superior, ocorrido na atualidade, aflora as fragilidades vividas por todo o sistema educacional brasileiro, principalmente quando entra em pauta o acesso das classes populares.

A chegada de novos grupos nas universidades faz emergir as dificuldades do modelo tradicional de ensino superior em atender a um público heterogêneo, oriundo da escola pública sem qualidade, e, conseqüentemente, enfrentam-se os obstáculos de sua permanência.

Há também que se considerar como parte dessa expansão a criação de um novo perfil de docência universitária, formado por professores que sofrem com a precarização das condições de trabalho sob contratos de tempo parcial, voltados somente para a dinâmica de hora-aula, embora cobrados e pressionados para garantirem alta produtividade acadêmica.

Ao mesmo tempo, a demanda do ensino superior faz com que se prolifere docentes com baixo grau de especialização e despreparados para a prática da pesquisa ou mesmo sem estímulos para tal atividade. Como consequência da ausência de pesquisas, estes enfrentam dificuldades para trabalharem os problemas de aprendizagens dos alunos.

Outra dimensão importante a ser considerada como finalização desta tese é a falta de uma relação mais próxima entre os programas de acesso ao ensino superior e a organização da escola básica e média.

Em nosso trabalho, chamamos a atenção para o fato de as universidades que recebem os jovens e adultos, via programas sociais de acesso, pouco fazerem para elaborar um projeto pedagógico que leve em consideração as dificuldades econômicas, sociais, culturais e o sistema público de ensino sem qualidade que por eles foram e são enfrentados.

O resultado é que os programas de acesso ao ensino superior tornam-se alvos de críticas, pois na visão elitista e pouco comprometida com a transformação social, são considerados um risco ao mérito acadêmico.

Se considerarmos o contexto de expansão do ensino superior sem levarmos em consideração a necessidade de um projeto pedagógico popular, resta apenas a precarização desse sistema educacional, na medida em que há uma intensificação de dois elementos: o aumento da cultura do silêncio por parte dos alunos que se sentem diminuídos diante do modelo tradicional de universidade e a oferta de um ensino sem o devido compromisso com o conhecimento científico.

Sabe-se que a ideia de ampliação das vagas na universidade, enquanto fruto do projeto neoliberal, transforma a universidade de espaço para a reflexão crítica para a universidade voltada à rápida inserção dos profissionais no mercado de trabalho. O resultado disso é a manutenção das diferenças sociais e da exploração dos pobres.

Vimos no capítulo 3 o aumento estatístico dos alunos que concluem o ensino superior com um nível de alfabetismo rudimentar ou básico, o que se explica em parte pela ocorrência dos mecanismos que facilitam o acesso desses alunos ao meio universitário, sem lhes apresentar uma formação, ou seja, uma proposta curricular adequada ao seu perfil.

Na perspectiva de Paulo Freire, um projeto pedagógico a favor da democratização do ensino superior não corresponde à seriedade e compromisso da universidade com o conhecimento e com o saber científico.

No compromisso com a educação como prática da liberdade, não se trata de dar uma abordagem simplista ao conhecimento. Não é a falta de rigor acadêmico que irá diminuir a distância entre universidade e camadas populares. O projeto pedagógico de ensino superior comprometido com as classes populares não significa negligência do dever de ensino, pesquisa e extensão.

O caminho que este estudo apresentou para um compromisso sério e verdadeiro com a democratização do ensino superior foi a aproximação das assertivas da *Pedagogia do Oprimido*, no qual Freire (2005) defende a existência de uma pedagogia própria das classes oprimidas, construída a partir de suas próprias convicções e necessidades de transformação.

Por meio dos conceitos freirianos para pensar o ensino superior, tem-se a possibilidade de inserção das camadas populares no espaço de construção do conhecimento, com a elaboração de uma pedagogia própria que os elementos de opressão sejam os objetos de reflexão dos oprimidos.

Portanto, é urgente que o processo de expansão das vagas no ensino superior seja acompanhado do comprometimento político de todos os envolvidos, com as ações conscientizadoras por meio do enfrentamento e transposição do paradigma da formação para a rápida inserção no mercado de trabalho para o paradigma da *Pedagogia do Oprimido* no seu compromisso de integrar o homem no seu momento histórico na busca por humanizar-se.

O valor que Freire traz para a pedagogia no ensino superior é o de solidarizar-se com os que agora chegam à universidade, comprometer-se com a sua luta, partindo do reconhecimento do seu saber, o que não é possível ocorrer sem uma redefinição do papel da universidade que se engaje em uma aproximação da educação popular contra o modelo de educação bancária.

Mostramos nesta tese a democratização do ensino superior como um dos temas centrais no desenvolvimento da justiça social no Brasil. Situa-lo a partir dos pressupostos de Freire nos abre para pensar novos valores democráticos que não ignora as diferenças sociais e nem se desanima diante do avanço das políticas neoliberais para a educação, mas enche de esperança aqueles que estão dedicados à educação e proporciona para sua luta diária um caminho coletivo para a libertação.

Estabelecer relações entre Freire e a educação superior foi um desafio grande, visto que esse pensador é, até hoje, rejeitado pelos espaços acadêmicos elitizados, tendo em vista sua pedagogia humanizadora que se coloca em oposição ao modelo mercantil de educação. Nosso intuito foi o de demonstrar o quanto o seu pensamento e prática trazem elementos para superar as contradições que diariamente, enquanto educadores, temos enfrentado nos corredores das universidades, ao mesmo tempo em que temos nele boas orientações para melhor acolher os alunos populares no ensino superior

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Inaf Brasil 2011*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ALMEIDA, W. M. *Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um Estudo Sociológico com Bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo*. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

ANDRADE, Cibele Yahn; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2013.

ANTUNHA, H. C. G. *A Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: CRPE, 1974. (Estudos e Documentos, v. 10).

ARELARO, L. R. G. O ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2013.

AZANHA, José Mario Pires. *Educação Superior e Educação Básica: Coletânea de Textos*, Secretaria da Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1988.

BARBOSA, Célia. A experiência de Brasília. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996. p. 173-175.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Inep 70 anos, v. 2).

BOGDAN, Robert C. et al. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994. (Ciências da Educação).

BOLETIM DO SERVIÇO DE EXTENSÃO CULTURAL DA UNIVERSIDADE DO RECIFE. Recife: Imprensa Universitária, n. 1, p. 5-6, mar./abr. 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. *Quadros Informativos*: Quadro de bolsas ofertadas por UF para o primeiro semestre de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=26&Itemid=147>. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Instituto Paulo Freire. *Educação de Jovens e Adultos: A Experiência do MOVA-SP*. Organizado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Superior. *Educação Superior e Educação Básica*: Coletânea de Textos. Brasília: MEC, 1988.

BRASILEIRO, Dimas; MENDONÇA, Djanyse. Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). *Estudos Universitários*: Revista de Cultura da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, v. 24/25, n. 5/6, p. 15, dez. 2004/2005.

CARUSO, Francisco. *Universidade e educação básica*: uma nota sobre uma vocação adormecida. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, 1995.

CASTANHO, Sérgio. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48.

CASTRO, C. L. Monteiro de et al. *Caracterização socioeconômica do estudante universitário*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação, 1968.

CATANI, A. M. (Org.). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. (Org.). *Universidade na América Latina*: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____; GILIOLI, Renato de S. P. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-65, jan./jun. 2005.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Educação Superior no Brasil*: Reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade em ruínas*. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas*: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999. p. 211.

_____. *A Universidade Pública sob Nova Perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª reunião Anual da ANPED, Poço de Caldas, 5 de outubro de 2003.

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

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6. ed São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, ANTÔNIO. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Declaração CRES 2008*. Disponível em: <<http://www.cres2008.com/>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

CORTELLA, Mário Sérgio. A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar. 1992.

CORTEZ, Marcius. *O Golpe na Alma*. São Paulo: Pé-de-chinelo, 2008.

COSTA, Fabiana de Souza. *Políticas Públicas de Educação Superior – Programa Universidade Para Todos: Um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP*. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, Lenilda Soares. Extensão Universitária Brasileira: as tensões das propostas acadêmicas. In: MELO NETO, José Francisco de (Org.). *Extensão universitária: diálogos populares*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2002.

CUNHA, Luis Antonio. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-81, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

DEBELLE, Jean; DREZE, Jacques. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1983.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. Apresentação. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993. p. 12.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, out. 2004. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a12v2588.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. *La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 2, p. 487-507, 2008.

ESCOBAR, M; FERNANDEZ, A. L.; GUEVARA NIEBLA, G. *Paulo Freire on Higher Education. A dialogue at the international University of Mexico, Albany, N.Y.* Suny. 1993.

ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS: Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife: Universidade do Recife, Imprensa Universitária, v. 1, 2, 3, 4 e 5, 1962-1963.

FACEIRA, Lobelia da Silva. *O Prouni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microsociais: uma pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades na região metropolitana do Rio.* 2009. 249 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/14114/14114_1.PDF>. Acesso em: 3 jan. 2013.

FAGUNDES, J. (1985). *Universidade e Compromisso Social. Extensão, limites e perspectivas.* 1985. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018048&fd=y>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (Org.). *Educação e Universidade*: Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1988.

FERNANDES, Florestan. *A Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução.* São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

_____. *Educação e sociedade no Brasil.* São Paulo: Dominus, 1966.

_____. *Mudanças sociais no Brasil.* São Paulo: Difel, 1960.

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

_____. Reforma universitária e mudança social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 175, p. 523-546, set./dez. 1992.

FÉTIZON, B. A. M. *Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo.* São Paulo: Feusp, 1984. (Estudos e Documentos, v. 24).

FLEURI, Reinaldo Matias. *Consciência crítica e Universidade.* 1978. 386 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1978.

_____. *Educação popular e universidade.* Piracicaba: Ed. Unimep, 1989. (Aberta).

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária.* Manaus, 2012. Disponível em:

<<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo, 4).

_____. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 1961. Acervo Paulo Freire. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui>>. Acesso em: 29 jan. 2013.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

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

_____. *Cartas a Cristina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Conferência de comemoração do décimo aniversário de fundação da Universidade Federal de Rondônia. In: MORAIS, Clodomir Santos de. *Cenários da Libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho: Edufro, 2007a.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.34-41.

_____. Discurso de paraninfo. *Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco*, Recife, ano 1, n. 1, p. 41, 1957.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. *Educação e Mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Extensão Universitária Problemas da Educação. *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, v. 1, 1959.

_____. O professor universitário como educador. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 1, p. 45-47, jul./set. 1962.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. *Pasquim*, Rio de Janeiro, ano IX, n. 462, 5 a 11 maio 1978. As grandes entrevistas políticas II.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Leonardo Boff. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação*. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007b.

_____. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. Reforma, para quê? In: ROSAS, Paulo. *Para compreender educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

_____. *Universidade e compromisso popular*. Campinas: Puccamp, 1987. Acervo Paulo Freire. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. *Universidade e Compromisso Popular*. Transcrição do Seminário Coordenado pelo Prof. Paulo Freire com a colaboração dos Professores Adriano Nogueira e Débora Mazza. Campinas: Puccamp, 1986. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. II.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. II.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: O cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. (Educação e Comunicação, v. 18).

FURTER, Pierre. Depoimento. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Paulo Freire: uma história de Vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006. p. 109.

FURTER, Pierre. L'Universite du Recife veut educuer les masses. *Boletim Informativo*, Universidade do Recife, p. 35-37, dec. 1961.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996.

GENTILI, Pablo; APPLE, Michael W. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo; MCCOWAN, Tristan (Org.). *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GONÇALVES, João Alfredo. Apresentação. *Boletim do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife*, Recife, n. 1, p. 3-4, mar./abr. 1962.

_____. Noticiário. *Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco: Universidade do Recife*, Recife, ano 1, n. 1, p. 48, 1957.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Enade 2011: Relatório Síntese – Pedagogia (Licenciatura)*. Brasília, nov. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2011/2011_el_pedagogia.pdf>. Acesso em: 21 maio 2013.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica de 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2013.

KERR, Clark. *Os usos da Universidade*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

LIMA, João Alfredo S. da Costa. *A Universidade e a extensão da cultura*. Recife: Presença da Universidade, 1964.

MAFRA, Jason Ferreira. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. 2007. 262 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir (Org.). *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire/Esfera, 2009.

MATOS et al. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2047/1864>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

McLAREN, Peter. *Freirean Pedagogy and Higher Education: The Challenge of postmodernism and the politics of race*. International Conference, Communication and Development in a Postmodern Era: Re-evaluating the Freirean Legacy, University Sains Malaysia, Session 1, 6-9 Dec. 1993.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva: Revista da Fundação SEADE*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão universitária: uma análise crítica*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2001. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_l_2001_exten_sao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

_____. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

_____. *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora – A universidade de Educação de Anísio Teixeira (1935-1939)*. 1993. 203 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

MORAIS, Clodomir Santos de. *Cenários da Libertação: Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho: Edufro, 2007.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. *Política de formação de professores do ensino superior: Crítica de seus pressupostos (o binômio “Segurança e Desenvolvimento”) em função de seus resultados*. 1978. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORDORIKA, Imanol. Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. In: _____. *Educación Superior y Sociedad*. Caracas: lesalc, 2007. p. 175-190.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PERRUCCI, Gadiel. Um projeto oligárquico-liberal de universidade. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 2, n. 2, p. 505-520, jul./dez. 1986. (notas para uma história da UFPE). Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD/article/viewFile/183/151>>. Acesso em: 12 set. 2011.

PIMENTA, Selma G. et al. Impacto do Includsp no ingresso de alunos da escola Pública (análises iniciais). *Revista Adusp*, São Paulo, jul. 2008. Disponível em: <<http://ftp.adusp.org.br/files/revistas/43/r43a05.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____; ANASTASIOU, Léa G. Tornar-se professor universitário hoje. In: _____. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p.137-174.

PINTO, Álvaro Borges Vieira. *A questão da universidade*. Rio de Janeiro: Universitária, 1962. (Cadernos Universitários, 1).

PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.

QUERUBIM, Viviane Rosa. *Paulo Freire e a administração pública: desafios de um intelectual orgânico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991)*. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA JÚNIOR, João Reis et al. As relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior no Brasil: Profissionalização e Privatização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a12v32n116.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

REVISTA DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO. Recife: Universidade do Recife, ano 3, n. 1, 1959.

RIBEIRO, Darcy. *A Invenção da Universidade de Brasília 1961-1995: Cartas, falas, reflexões, memórias*. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.

_____. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Universidade, para quê?* Brasília, DF: UnB, 1986.

RIBEIRO, Mario Bueno. *Andarilhagens pelo mundo: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas – CMI*. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2009.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. *As oito teses equivocadas sobre a extensão universitária*. Fortaleza: Ed. UFC, 1980.

_____. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, UFCE, 1986.

ROMÃO, J. E. Formação de docentes: Uma questão sempre presente. *Dialogia: Revista da Uninove*, São Paulo, v. 0, n. 1, p. 78-88, 2001.

_____. *Globalização e Reforma Educacional no Brasil (1985-2005)*. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 48, p. 111-127, 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie48a05.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____; MONFREDINI, I. (Org.). *Prometeu Desencantado: Educação Superior na Ibero-América*. Brasília, DF: Liber Livro, 2009. v. 1.

ROSAS, Paulo. *Abrindo os arquivos*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=abrindo&texto=1>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Germinação do Pensamento de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996. p. 559-563.

_____. *Papéis avulsos sobre Paulo Freire*, 1. Recife: Editora Universitária, 2003.

SANDÍN, Maria da Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes; SILVA, Talita Maria Soares. *O reitorado de Joaquim Amazonas através das atas do Conselho Universitário*. Recife: UFPE, 2009.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal. *Projeto integrado de participação popular*. Projeto Intersecretarial de Participação Popular. São Paulo, 1990a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. Comunicado. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, 01 fev. 1989a. Suplemento. 48 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a educação pública popular*. Ano 2. São Paulo: Imesp, 1990b.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular*. Ano 3. São Paulo, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular*. Caderno 22 meses. São Paulo, 1990c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular*. Diretrizes e Prioridades para 1992 – Ano 4. São Paulo, 1992a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo a Educação Pública Popular*. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, 01 fev. 1989b. Suplemento. p. 5-11.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo o ciclo ensino fundamental I: movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo*. São Paulo: Imesp, 1992b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Planejamento: Instrumento de Mobilização Popular*. São Paulo, 1992c.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. *A participação popular na elaboração do orçamento da cidade de São Paulo*. São Paulo, 1989c.

SAUL, Ana Maria. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 23 maio 2011.

_____. A contribuição de Paulo Freire para a formação de educadores no contexto do novo milênio. In: SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire: Um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2005. p. 41-54.

_____. Ensinando e pesquisando a partir dos referenciais freirianos. In: MAFRA, Jason ; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir (Org.). *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire/Esfera, 2009. p. 163-170.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÍVERES, L. A universidade e o compromisso social: A contribuição da extensão. *Revista Diálogos*, Brasília, DF, p. 44-48, 01 jun. 2005.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A História da Extensão Universitária*. Campinas: Alínea, 2010.

SPÓSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação no movimento popular*. São Paulo: Hucitec, 1990.

TEIXEIRA, A. S. A expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 3-4, jun./set. 1961.

_____. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jun./set. 1964. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/universidade.html>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

_____. *A Universidade de Ontem e de Hoje*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 63-54, abr./jun. 1960.

_____. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

_____. *Educação para a Democracia: Introdução à Administração Educacional*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1936.

_____. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, jul./set. 1954.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 21-82, jun./set. 1968.

_____. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 3-18, jan./mar. 1958. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/universidade.html>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

TESSLER, Leandro. *Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp*. Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.convect.unicamp.br/vest99/vest99/pais/artigo1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Tradução Luiza Araújo, Tália Bugel. Campinas: Papirus, 1997. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

TRINDADE, H. *Anísio Teixeira e os desafios atuais da educação superior*. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Red de investigadores sobre educación superior, 2007. Disponível em: <http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0033.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2010.

UNESCO. *Policy paper for change and development in higher education*. Paris, 1995. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992e.pdf>. Acesso em: 13 mar 2011.

VALE, Ana Maria do. *Diálogo e conflito: a presença de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez, 2002

VERAS, Dimas Brasileiro. *Sociabilidades letradas no Recife: a Revista Estudos Universitários (1962-1964)*. 2010. 232 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____; MENDONÇA, Djanyse. Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964). *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade Federal de Pernambuco, Recife*, v. 24/25, n. 5/6, p. 15, dez. 2004/2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez, 1969.

VIEIRA, Adriano; GONTIJO, Pedro. A pedagogia da extensão e a extensão da pedagogia. *Revista Diálogos*, Brasília, v. 9, p. 51-57, 2008.

WEBER, Silke. A universidade e a qualidade da educação pública. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 11, n. 53, p. 64-72, jan./mar. 1992.

WELLEN, Hericka Karla Alencar de Medeiros. *Sonhos interditados?: a carreira escolar dos alunos do ensino médio público de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-104621/pt-br.php>>. Acesso em: 6 maio 2013.

WOLFF, Robert Paul. *O Ideal da Universidade*. São Paulo: Edunesp, 1993.

WORLD BANK. *Higher education: the lessons of experience*. Washington, DC, 1994.

PERIÓDICOS PESQUISADOS

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

BAHIA, Norinês Panicacci. Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

BERTOLIN, Julio Cesar G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa* [online], v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 13 maio 2013.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022012000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 maio 2013.

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo et al. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 maio 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 01, abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

KNOBLAUCH, Adriane et al. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa* [online], v. 38, n. 3, p. 557-574, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022012000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 maio 2013.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* [online], v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pthttp://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 maio 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

MELO, Alessandro de. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI) nos anos 2000. *Educação e Pesquisa* [online], v. 38, n. 1, p. 29-46, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 maio 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

QUADROS, Ana Luiza de et al. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. *Educação e Pesquisa* [online], v. 38, n. 2, p. 389-402, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 maio 2013.

RAMOS, Madalena; CARVALHO, Helena. Os métodos quantitativos no Ensino Superior: uma tipologia de representações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811383002>>. Acesso em: 13 maio 2013.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

REVISTA EM ABERTO

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 47-66, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1790/1353>>. Acesso em: 13 maio 2013.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2571/1755>>. Acesso em: 13 maio 2013.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em: 13 maio 2013.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação de mulheres em situação de privação de liberdade. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 127-140, nov. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2582/1771>>. Acesso em: 13 maio 2013.

SAMPAIO, Sônia Maria. A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 95-105, mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1635/1301>>. Acesso em: 13 maio 2013.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1635/1301>>. Acesso em: 13 maio 2013.

REVISTA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CLOTET, Joaquim; AUDY, Jorge Luís Nicolas. A inovação na universidade: o caso da PUC-RS. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 31, n. 62, p. 31-44, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/revista-educacao-brasileira>>. Acesso em: 13 maio 2013.

JORGE, J. T. ; CORTEZ, Luis; LOTUFO, Roberto. Relação Universidade – Empresa: o modelo da Unicamp. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 31, n. 62, p. 9-30, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/revista-educacao-brasileira>>. Acesso em: 13 maio 2013.

OLIVEIRA, Marlene, Salgado de. Um breve olhar histórico do ensino superior privado no Brasil. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 32, n. 64, p. 19-40, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/revista-educacao-brasileira>>. Acesso em: 13 maio 2013.

SÁNCHEZ, Pe. Jesus Hortal. Uma história sem fim: Setenta anos de pioneirismo universitário. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 32, n. 64, p. 11-18, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/revista-educacao-brasileira>>. Acesso em: 13 maio 2013.

SILVA, Lauraci Dondé da et al. Aluno do ProUni: acesso democrático ao ensino superior – O que garante a sua permanência? *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 32, n. 64, p. 58-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/revista-educacao-brasileira>>. Acesso em: 13 maio 2013.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SÁLVIA, Rosa de. A origem das universidades católicas. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 31, n. 62, p. 81-112, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/revista-educacao-brasileira>>. Acesso em: 13 maio 2013.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, junho 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, setembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, março 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 13 maio 2013.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, abril 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, outubro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, setembro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

MORAES, Reginaldo C. Políticas públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, abril 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, outubro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, março 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, setembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, setembro 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; REAL, Giselle Martins. Resultados e vicissitudes da avaliação da educação superior: mecanismos implementados em Mato Grosso do Sul (1995 a 2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, agosto 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, dezembro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

ANDRADE, Cibele Y. et al. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 542-556, dez. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1941/1732>>. Acesso em: 13 maio 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, ago. 2012. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2686/1855>>. Acesso em: 13 maio 2013.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

MATOS, Mauricio dos Santos et al. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

MOHR, Naira Estela Roesler et al. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Brasília, DF, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

PAGAN, Adriana; MAGINA, Sandra. O ensino de Estatística na educação básica com foco na interdisciplinaridade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 723-738, dez. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1779/1744%20>>. Acesso em: 13 maio 2013.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Ações afirmativas no ensino superior e o programa de bônus para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 233, abr. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, dezembro 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, ago. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2687/1830>>. Acesso em: 13 maio 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro, PORTO, Zélia Granja. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, ago. 2012. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2690/1833>>. Acesso em: 13 maio 2013.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 233, abr. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2013.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A.; As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 516-541, dez. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1980/1731>>. Acesso em: 13 maio 2013.

VOLPATO, Gildo. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 678-701, dez. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1879/1742>>. Acesso em: 13 maio 2013.

ANEXO A – Tabelas referentes aos questionários aplicados

1. Perfil do grupo

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Idade	54 anos	29 anos	25 anos	39	33 anos
Identidade de gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Ano de conclusão do Ensino Fundamental	1997	1999	2008	1985	2008
Ano de conclusão do Ensino Médio	2011	2011	2011	2005	2010
Ano de ingresso no ensino superior	2012	2013	2013	2012	2011
Qual o grau de escolaridade de sua mãe?	Analfabeta	Fundamental incompleto	Fundamental	Fundamental	Analfabeta
Qual o grau de escolaridade de seu pai?	Analfabeto	Nunca estudou	Fundamental	Analfabeto	Fundamental
Qual o curso de graduação escolhido e por que?	Pedagogia, por ser um sonho desde de criança lá no Nordeste.	Pedagogia, para trabalhar com crianças.	Pedagogia, por ter afinidade	Pedagogia. Para descobrir a causa de tanta evasão escolar.	Curso o 5º semestre de história, o curso foi escolhido devido à afinidade que tenho para com a disciplina.
É bolsista? Qual o tipo de bolsa?	Bolsista integral	Sim, PROUNI	Não.	Sim, PROUNI	Sim, sou bolsista parcial do PROUNI (50%)
Qual a sua ocupação (exercício profissional)?	Auxiliar de serviços gerais	Não estou trabalhando no momento	Auxiliar Administrativo	Balconista em cafeteria	Professor
Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?	Não. Porque continuo trabalhando na limpeza	Minha única experiência é de 8 anos em restaurante. (16 anos aos 24) estou a 5 anos sem trabalhar que foi quando tive meu segundo filho.	Não, por que trabalho no comércio.	Não. Por não ter uma formação superior, que o mercado tanto cobra, a gente acaba por trabalhar no primeiro que vier.	Sim. Pelo fato de estar lecionando a disciplina que tenho cursado.

2. Como se vêem no ensino superior

	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?	Tenho muita dificuldade com interpretação de texto, e de passar para o papel com as minhas palavras o que entendi.	O custo e o tempo, preciso trabalhar e terei de conciliar filhos, casa, emprego e universidades. (tenho bolsa de 50%, o restante tenho que pagar, mais condução e materiais)	A qualidade de vida e as oportunidades	O contato (falta) com a tecnologia e o método de pesquisa científica, que não nos foi apresentado no ensino médio (EJA).	Falta de tempo para leitura.
Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?	Sim. Porque se não tivesse essa modalidade de ensino para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando eram jovens, eu não teria conseguido concluir os meus estudos e ingressado no ensino superior.	Meu ingresso no ensino médio me despertou o interesse pelo estudo, pena que foi muito rápido, fiz o que costuma ter 3 anos no ensino regular, em 6 meses pelo EJA (tele-sala) e conheci as possibilidades de fazer um curso superior com bolsa de estudo.	Não. Por que foi suplência e tive um pouco de dificuldade.	Não. No ensino médio muitas disciplinas foram deixadas pra trás, assim como FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, as quais são fundamentais para definir o lado crítico e social do aluno.	Não. Pelo fato de o ensino público ser de péssima qualidade e eu ter estudado nesse sistema apenas para obter o diploma.
Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por que?	Espero que sim, porque não adianta você ser capaz de exercer uma função, o que conta mesmo é o diploma.	Sim, ter uma profissão dá mais segurança financeira, pretendo fazer concurso para trabalhar na prefeitura.	Sim, pois já é um complemento curricular	Sim, porque a sociedade exige isso, mesmo que você seja capacitado para o trabalho tem que provar que consegue fazer, além do que é necessário um aprimoramento para acompanhar as mudanças que surgem o tempo todo.	Sim. Pelo fato de me tornar professor, aumenta minha estabilidade, coisa que não tinha com minha antiga profissão.

Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?	É que agora eu dou mais valor a pequenas coisas que antes não dava, como ler livros, ou reportagens que esteja ligada a minha área para entender mais o que está se passando.	Tudo, meu hábitos, minha rotina, opinião sobre algumas coisas, a principal foi meu olhar sobre o mundo, não dou mais minha aceitação imediata a tudo.	Foi ter a oportunidade de ver a escola com outros olhos e a vontade de educar crianças para ser um bom cidadão	Tentei ingressar no ensino superior quatro vezes até conseguir uma vaga, a 1º vez passei mas, por problemas com documentação não consegui afinal, a burocracia é grande, 2º não conquistei a pontuação, 3º foi cancelado e a 4º vez aqui estou.	Ter iniciado minha carreira na educação.
Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?	Não. Porque a Graduação para mim é o suficiente.	Tenho vontade de trabalhar na AACD, quero especialização para ensinar crianças deficientes.	Sim, pois vai abrir as portas para a minha carreira profissional e quero ser diferente fazendo o que tenho de melhor.	Sim. A educação é uma ciência assim como a medicina por exemplo e vive em constantes mudanças e o pedagogo como um dos principais formadores de cidadãos, precisa acompanhar essa evolução.	Sim. Por querer aperfeiçoar meus conhecimentos e desafiar as barreiras sociais que me são impostas por uma sociedade desigual.

ANEXO B – Questionário

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade:
2. Identidade de gênero: () feminino () masculino
3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental:
Modalidade: () Regular () EJA
4. Ano de conclusão do Ensino Médio:
Modalidade: () Regular () EJA
5. Ano de ingresso no ensino superior:
6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
7. Qual o grau de escolaridade de seu pai?
8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê?
9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa?
10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
() Sim. Explique:

() Não. Explique

13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?

15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?

() Sim. Explique:

() Não. Explique

16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?

17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?

18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?

() Sim. Explique:

() Não. Explique

ANEXO C – Questionário 1

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade: **54 anos**
2. Identidade de gênero: (**x**) feminino () masculino
3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: **1997**
Modalidade: () Regular (**x**) EJA
4. Ano de conclusão do Ensino Médio: **Junho de 2011**
Modalidade: () Regular (**x**) EJA
5. Ano de ingresso no ensino superior: **Janeiro de 2012**
6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe? **Analfabeta**
7. Qual o grau de escolaridade de seu pai? **Analfabeto**
8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê?
Pedagogia, por ser um sonho desde criança lá no Nordeste.
9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa?
Sou bolsista integral, por trabalhar na reitoria de uma instituição de ensino.
10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
Porque jamais devemos desistir dos nossos sonhos, mesmo que isso pareça impossível.
11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
Sou auxiliar de serviços gerais
12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
() Sim. Explique:

(**x**) Não. Explique: **Porque continuo trabalhando na limpeza**
13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
Não

14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?
Tenho muita dificuldade com interpretação de texto, e de passar para o papel com as minhas palavras o que entendi.
15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?
 Sim. Explique
Porque se não tivesse essa modalidade de ensino para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando eram jovens, eu não teria conseguido concluir os meus estudos e ingressado no ensino superior.
 Não. Explique:
16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?
Espero que sim, porque não adianta você ser capaz de exercer uma função; o que conta mesmo é o diploma.
17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?
É que agora eu dou mais valor a pequenas coisas que antes não dava, como ler livros, ou reportagens que esteja ligada à minha área para entender mais o que está se passando.
18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?
 Sim.
Explique: _____
 Não. Explique: **Porque a Graduação pra mim é o suficiente**

ANEXO D – Questionário 2

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade: **29**
2. Identidade de gênero: (x) feminino () masculino
3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: **1999**
Modalidade: (X) Regular () EJA
4. Ano de conclusão do Ensino Médio: **2011**
Modalidade: () Regular (X) EJA
5. Ano de ingresso no ensino superior: **2013**
6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe? **Fundamental incompleto.**
7. Qual o grau de escolaridade de seu pai? **Nunca estudou.**
8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê?
Pedagogia, para trabalhar com crianças.
9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa? **Sim, PROUNI**
10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
Ter uma profissão, para ter um emprego que me dê mais qualidade de vida.
11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
Não estou trabalhando no momento
12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
() Sim.
Explique: _____

(X) Não. Explique
**Minha única experiência é de 8 anos em restaurante (16 anos aos 24).
Estou há 5 anos sem trabalhar que foi quando tive meu segundo filho.**
13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
Não

14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?
O custo e o tempo, preciso trabalhar e terei de conciliar filhos, casa, emprego e universidades (tenho bolsa de 50%, o restante tenho que pagar, mais condução e materiais).
15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?
 Sim. Explique
Meu ingresso no ensino médio me despertou o interesse pelo estudo, pena que foi muito rápido, fiz o que costuma ter – 3 anos no ensino regular, em 6 meses pelo EJA (tele-sala) – e conheci as possibilidades de fazer um curso superior com bolsa de estudo.
 Não. Explique
-
16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?
Sim, ter uma profissão dá mais segurança financeira; pretendo fazer concurso para trabalhar na prefeitura.
17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?
Tudo, meus hábitos, minha rotina, opinião sobre algumas coisas, a principal foi meu olhar sobre o mundo, não dou mais minha aceitação imediata a tudo.
18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?
 Sim. Explique:
Tenho vontade de trabalhar na AACD, quero especialização para ensinar crianças deficientes.
 Não. Explique
-

Meu retorno à escola deu-se a partir de uma situação que passei no meu primeiro emprego, após adquirir experiência de alguns anos, foi surpreendida pela minha chefe com a notícia de que a empresa estava disposta a me pagar um curso superior em nutrição; essa seria uma forma de reconhecimento pelo meu trabalho: sempre fiz além das minhas obrigações, aprendi todo funcionamento de um restaurante por iniciativa própria.

Mas para a surpresa dela, eu não tinha o ensino médio. Foi muito triste e vergonhoso. Perdi essa oportunidade. Então foi aí que percebi que a vida é mais difícil para quem não estuda.

ANEXO E – Questionário 3

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade: **25**
2. Identidade de gênero: (x) feminino () masculino
3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: **2008**
Modalidade: (X) Regular () EJA
4. Ano de conclusão do Ensino Médio: **2011**
Modalidade: () Regular (X) EJA
5. Ano de ingresso no ensino superior: **2013**
6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe? **4ª SÉRIE**
7. Qual o grau de escolaridade de seu pai? **4ª SÉRIE**
8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê?
PEDAGOGIA, POR TER AFINIDADE
9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa? **NÃO**
10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
PARA TER UMA QUALIDADE DE VIDA MELHOR
11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
AUXILIAR ADMINISTRATIVO
12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
() Sim.
Explique: _____

(X) Não. Explique
NÃO, PORQUE TRABALHO NO COMÉRCIO
13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
NAO

14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?

A QUALIDADE DE VIDA E AS OPORTUNIDADES

15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?

() Sim. Explique: _____

(X) Não. Explique

POR QUE FOI SUPLÊNCIA E TIVE UM POUCO DE DIFICULDADE

16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?

SIM, POIS JÁ É UM COMPLEMENTO CURRICULAR

17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?

FOI TER A OPORTUNIDADE DE VER A ESCOLA COM OUTROS OLHOS E A VONTADE DE EDUCAR CRIANÇAS PARA SER UM BOM CIDADÃO

18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?

(X) Sim. Explique:

POIS VAI ABRIR AS PORTAS PARA A MINHA CARREIRA PROFISSIONAL E QUERO SER DIFERENTE FAZENDO O QUE TENHO DE MELHOR.

() Não. Explique

ANEXO F – Questionário 4

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade: **39 anos**
2. Identidade de gênero: (x) feminino () masculino
3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: **1985**
Modalidade: (x) Regular () EJA
4. Ano de conclusão do Ensino Médio: **2005**
Modalidade: () Regular (x) EJA
5. Ano de ingresso no ensino superior: **2012**
6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe? **4º ano**
7. Qual o grau de escolaridade de seu pai? **Não alfabetizado**
8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê?
Pedagogia. Para descobrir a causa de tanta evasão escolar.
9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa?
Sim, Prouni
10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
Por um ensino de qualidade e completo
11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
Balconista em cafeteria
12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
() Sim. Explique: _____
(x) Não. Explique
Por não ter uma formação superior, que o mercado tanto cobra, a gente acaba por trabalhar no primeiro que vier.
13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
Não.

14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?
O contato (falta) com a tecnologia e o método de pesquisa científica, que não nos foi apresentado no ensino médio (EJA).
15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?
() Sim. Explique: _____
(x) Não. Explique
No ensino médio, muitas disciplinas foram deixadas pra trás, assim como FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, as quais são fundamentais para definir o lado crítico e social do aluno.
16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?
Sim, porque a sociedade exige isso, mesmo que você seja capacitado para o trabalho tem que provar que consegue fazer, além do que é necessário um aprimoramento para acompanhar as mudanças que surgem o tempo todo.
17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?
Tentei ingressar no ensino superior quatro vezes até conseguir uma vaga. A 1º vez passei, mas por problemas com documentação não consegui, afinal, a burocracia é grande; 2ª não conquistei a pontuação; 3ª foi cancelado e a 4ª vez aqui estou. Saber que somos capazes a gente até sabe, porém, são tantos os empecilhos, que ficamos descrentes de nós mesmos; portanto a principal mudança na minha vida é saber que posso e sou capaz de iniciar e principalmente permanecer no curso superior além de ser exemplo para minhas filhas que já iniciam a graduação.
18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?
(x) Sim. Explique
A educação é uma ciência assim como a medicina por exemplo e vive em constantes mudanças e o pedagogo, como um dos principais formadores de cidadãos, precisa acompanhar essa evolução.
() Não. Explique : _____

ANEXO G – Questionário 5

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade: **33**
 2. Identidade de gênero: () feminino (X) masculino
 3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: **1994**
Modalidade: (X) Regular () EJA
 4. Ano de conclusão do Ensino Médio: **1997**
Modalidade: (X) Regular () EJA
 5. Ano de ingresso no ensino superior: **1999**
 6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe? **Fundamental**
 7. Qual o grau de escolaridade de seu pai? **Médio**
 8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê? **Ciências Sociais**
 9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa? **Não**
 10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
Para estudar e adquirir mais conhecimento
 11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
Educador popular e militante social
 12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
(x) Sim. Explique
Trabalho na organização de camponês

() Não. Explique
-
13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
Sim, MST.

14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?

Pagamento das mensalidades e presença

15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?

() Sim.

Explique: _____

(x) Não. Explique

Não, muito fragil de conteúdo e limitada na área de conhecimentos gerais

16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?

Não, vai me ajudar a ter mais conhecimentos e contribuir na escolha do que fazer.

17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?

Adquirir um método diário de estudo

18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?x

(x) Sim. Explique

Mestrado, porque amplia o conhecimento e aprofunda conhecimento

() Não. Explique

ANEXO H – Questionário 6

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade: **33 anos**
 2. Identidade de gênero: () feminino (x) masculino
 3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: **2008**
Modalidade: () Regular (x) EJA
 4. Ano de conclusão do Ensino Médio: **2010**
Modalidade: () Regular (x) EJA
 5. Ano de ingresso no ensino superior: **2011**
 6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
Analfabeta
 7. Qual o grau de escolaridade de seu pai?
4ª série
 8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê?
Curso o 5º semestre de história, o curso foi escolhido devido à afinidade que tenho para com a disciplina.
 9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa?
Sim, sou bolsista parcial do PROUNI (50%)
 10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
Resolvi ingressar no curso superior na intenção de aprimorar meus conhecimentos.
 11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
Professor
 12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
(x) Sim. Explique
Pelo fato de estar lecionando a disciplina que tenho cursado.
() Não. Explique
-

13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
Não.

14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?
Falta de tempo para leitura.

15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?

() Sim.

Explique: _____

(x) Não. Explique

Pelo fato de o ensino público ser de péssima qualidade e eu ter estudado nesse sistema apenas para obter o diploma.

16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?

Sim. Pelo fato de me tornar professor, aumenta minha estabilidade, coisa que não tinha com minha antiga profissão.

17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?
Ter iniciado minha carreira na educação.

18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?

(x) Sim. Explique

Por querer aperfeiçoar meus conhecimentos e desafiar as barreiras sociais que me são impostas por uma sociedade desigual.

() Não. Explique

ANEXO I – Questionário 7

Prezado(a) estudante,

Convido-o(a) a contribuir com nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, respondendo o questionário abaixo. A pesquisa tem por objetivo identificar as transformações do ensino superior a partir da chegada das camadas populares. Sua participação é voluntária e sua identificação sigilosa.

1. Idade: **30**
2. Identidade de gênero: (x) feminino () masculino
3. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: **1997**
Modalidade: (x) Regular () EJA
4. Ano de conclusão do Ensino Médio: **2000**
Modalidade: (x) Regular () EJA
5. Ano de ingresso no ensino superior: **2012**
6. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
Ensino Fundamental incompleto.
7. Qual o grau de escolaridade de seu pai?
Ensino Médio
8. Qual o curso de graduação escolhido e por quê?
Pedagogia. Porque sempre quis trabalhar para auxiliar na educação infantil, que é a base das mudanças positivas em todos os campos sociais.
9. É bolsista? Qual o tipo de bolsa?
Não
10. Por que você escolheu ingressar no ensino superior?
Para dar continuidade nos estudos, e para ter estabilidade profissional.
11. Qual a sua ocupação (exercício profissional)?
Assistente administrativo.
12. Seu trabalho corresponde à sua área de formação acadêmica?
() Sim.
Explique: _____
(x) Não. Explique:
Meu trabalho é na área administrativa.

13. Você participa de algum grupo ou movimento de reivindicações sociais? Qual?
Não.

14. Quais as principais dificuldades que você identifica para garantir a sua permanência no ensino superior?

O desgaste entre trabalho e estudo.

15. Você considera que a sua formação no ensino fundamental e médio contribuíram para o seu ingresso no ensino superior?

(x) Sim. Explique:

Sem a conclusão não seria possível o ingresso no ensino superior.

() Não. Explique

16. Concluir o ensino superior contribuirá para que você tenha um emprego com mais qualidade? Por quê?

Sim. Com as exigências existentes no mercado de trabalho, o ensino superior é essencial para conseguir um emprego de qualidade.

17. Qual a principal mudança na sua vida, depois de ter iniciado o ensino superior?

Me tornei mais crítica, aprendi a me posicionar diante dos fatos e não se conformar com a nossa realidade.

18. Você pretende continuar os estudos (pós-graduação, especialização, cursos técnicos)?

(x) Sim. Explique:

Pois as especializações ajudam a aumentar o conhecimento e auxiliam na carreira profissional.

() Não. Explique
