

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TANISE BAPTISTA DE MEDEIROS

**PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E
POPULAR: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE TRABALHO UNIVERSIDADE
POPULAR (GTUP/UFRGS)**

PORTO ALEGRE

2019

TANISE BAPTISTA DE MEDEIROS

**PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E
POPULAR: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE TRABALHO UNIVERSIDADE
POPULAR (GTUP/UFRGS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

PORTO ALEGRE

2019

TANISE BAPTISTA DE MEDEIROS

**PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E
POPULAR: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE TRABALHO UNIVERSIDADE
POPULAR (GTUP/UFRGS)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em 31 de julho de 2019.

Orientador: Prof^o. Dr. Jaime José Zitzkoski

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola (UNILASSALE)

Prof^a Dr^a Conceição Paludo (PPGEDU UFRGS)

Prof^a Dr^a Magali Mendes de Menezes (PPGEDU UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Em tempos de ódio e intolerância, agradecer àqueles e àquelas que caminham lado a lado contigo é um ato revolucionário de amor.

Agradeço primeiramente, aos companheiros e companheiras de caminhada que possibilitaram, principalmente nestes últimos seis meses, que eu não desistisse nem dos escritos e nem da luta.

Aos colegas do PPGEDU, do Coletivo de Representação Discente e da Associação de Pós-graduandos (APG) que estiveram lado a lado nas partilhas da escrita, nas longas reuniões e também nas ruas em defesa da universidade. De modo especial nestes últimos meses, a Vanessa Dias, Patrícia, Pedro, Daniel e Marta, por serem resistência, a presença de vocês faz toda a diferença, continuemos!

Também aos camaradas de militância que me impulsionaram a acertar no tema de minha pesquisa, encarando-a como uma tarefa importante na sistematização de nossas lutas.

À Vanessa Porciúncula, minha dupla desde o ingresso no mestrado, e que possibilitou que este caminho fosse menos solitário. Gratidão pelos cafés, bolos e partilhas de angústias e felicidades!

Ao Denis, parceria forte nos estudos, companheiro de tantas horas, que fez com que eu não exitasse na radicalidade de minhas opções teórico-metodológicas, nem de minhas opções político-ideológicas. Nos impulsionamos juntos neste caminho, não sem percalços, mas deixando-o mais tranquilo quando nos despertamos juntos para o amor ao gênero humano.

Aos amigos e amigas, de perto e de mais longe, de todos os dias e de tantos “hoje não, porque preciso escrever”, de modo especial a Anelise pelas escutas atentas.

Aos colegas do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC), pela acolhida generosa neste ano que passamos juntos, de modo especial a Magda pela serenidade e energia que nos transmite e a Karine, professora admirável na construção de uma educação e uma universidade mais humana. Admiro-as! Gratidão pela parceria!

Ao Rafael, professor atencioso que de tutor do Programa de Educação

Tutorial (PET) transformou-se em colega de sala de aula. Obrigada por compartilhar da docência e das utopias!

Aos professores e colegas da Linha de Pesquisa *Universidade: teoria e prática*, e que posteriormente tornou-se *Educação, Cultura e Humanidades*.

Ao meu orientador, Prof. Jaime José Zitkoski, pela amorosidade freireana.

Às professoras, Magali Mendes e Conceição Paludo, mulheres fortes e que conduzem e constroem esta Faculdade de Educação de forma tão intensa. Suas presenças são essenciais neste espaço, não desistam! Obrigada também ao professor Balduino, pelas contribuições na leitura, tua presença amorosa e histórica nessa universidade nos enche de esperança.

Por fim, e não menos importante, a minha família, pela compreensão das minhas ausências, de modo especial a Duda, empenhada e dedicada nos estudos. Logo logo sei que tu estarás aqui!

A todos e todas que vieram antes de mim, estudante, de origem popular, vinda do interior do Estado, e que construíram essa universidade que precisa continuar sendo nossa!

"Será que o fruto de nossa mente, deve virar patente. Se podia resolver o problema de tanta gente. Democratizar, socializar conhecimento. Somos parte do povo e não ficaremos ao relento." (Davi Perez)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender quais os pressupostos, perspectivas e implicações para a construção de uma universidade popular no atual momento brasileiro, a partir da experiência do Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS). Tendo o materialismo histórico e dialético como teoria e método, traça um panorama histórico da universidade na América Latina e no Brasil, constrói um *estado da questão* a partir dos trabalhos apresentados no GT 11 da ANPED e, utiliza da análise de fontes midiáticas para elucidar o cenário atual da universidade brasileira. Como ferramenta metodológica para trazer a tona a experiência do GTUP realiza análise documental e entrevistas semi-estruturada com integrantes do grupo, evidenciando possibilidades, limites e desafios da construção de uma universidade popular. Apresenta como principais considerações que 1) as análises acerca da universidade não podem ser compreendida de forma isolada do contexto econômico, político e social; 2) que a construção de uma universidade popular só se efetivará com a construção de um outro modelo de sociedade, em que não haja divisão entre trabalho e educação, pois o conhecimento só será plenamente socializado com a socialização dos meios de produção, embora o movimento dialético da história permita tensionar a estrutura vigente e impulsionar a transformação; 3) faz-se necessário pensar um projeto de formação humana, numa perspectiva *omnilateral*, e não unilateral como tem se dado no capitalismo; 4) que o papel de uma universidade de fato popular é atentar para as problemáticas mais sentidas da população; e 5) que, diante do atual cenário brasileiro é necessário resgatar a legitimidade da universidade como produtora de conhecimento, ciência e tecnologia socialmente relevantes.

Palavras-chave: universidade; universidade popular; formação humana.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender cuáles son los presupuestos, perspectivas e implicaciones para la construcción de una universidad popular en el actual momento brasileño, a partir de la experiencia del Grupo de Trabajo Universidad Popular (GTUP/UFRGS). Con el materialismo histórico y dialéctico como teoría y método, traza un panorama histórico de la universidad en América Latina y en Brasil, construye un *estado de la cuestión* a partir de los trabajos presentados en el GT 11 de la ANPED y, utiliza del análisis de fuentes mediáticas para elucidar el tema en el escenario actual de la universidad brasileña. Como herramienta metodológica para traer a la superficie la experiencia del GTUP realiza análisis documental y entrevistas semiestructuradas con integrantes del grupo, evidenciando posibilidades, límites y desafíos de la construcción de una universidad popular. Presenta como principales consideraciones que 1) los análisis sobre la universidad no pueden entenderse aislados del contexto económico, político y social; 2) que la construcción de una universidad popular solo se efectuará con la construcción de otro modelo de sociedad, en el que no haya división entre trabajo y educación, porque el conocimiento solo se socializará completamente con la socialización de los medios de producción, aunque el movimiento dialéctico de la historia nos permite tensar la estructura actual e impulsar la transformación; 3) es necesario pensar en un proyecto de formación humana, desde una perspectiva *omnilateral*, no unilateral como lo ha sido en el capitalismo; 4) que el papel de una universidad verdaderamente popular es abordar los problemas más sentidos de la población; y 5) que, dado el escenario brasileño actual, es necesario recuperar la legitimidad de la universidad como productora de conocimiento, ciencia y tecnología socialmente relevantes.

Descripción: universidad; universidad popular; formación humana.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|------------|
| Quadro 1 – Síntese do Estado da Questão | 61 |
| Quadro 2 – Categorização de temáticas a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT 11, 03 E 06 da ANPED..... | 141 |
| Quadro 3 – Reportagens encontradas em fontes midiáticas acerca da universidade brasileira a partir do golpe de 2016 até a atualidade..... | 149 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ADI | Ação Direta de Inconstitucionalidade |
| ANDES | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APG | Associação de Pós-Graduandos |
| ASSUFRGS | Sindicato dos Técnico-administrativos da UFRGS, UFCSPA e IFRS |
| CAF | Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científica e Tecnológico |
| COFINS | Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social |
| COMGRAD | Comissão de Graduação |
| CPC | Centro Popular de Cultura da UNE |
| CPI | Comissão Parlamentar de Inquérito |
| CSLL | Contribuição Social sobre o Lucro Líquido |
| DEM | Democratas |
| EAD | Educação a Distância |
| EC | Emenda Constitucional |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FUA | Federação Argentina Universitária |
| GTUP | Grupo de Trabalho Universidade Popular |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFRS | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |

| | |
|---------|--|
| IRPJ | Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas |
| JCA | Juventude Comunista Avançando |
| LIBRE | Juventude Liberdade e Revolução |
| LPJ | Levante Popular da Juventude |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Medida Provisória |
| MUP | Movimento por uma Universidade Popular |
| NEAB | Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros |
| PAC | Programa de Aceleração de Crescimento |
| PCLCP | Polo Comunista Luís Carlos Prestes |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PEC | Proposta de Emenda Constitucional |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| PET PPJ | Programa de Educação Tutorial Conexões Políticas Públicas de Juventude |
| PIS | Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) |
| PJ | Pastoral da Juventude |
| PMPA | Prefeitura Municipal de Porto Alegre |
| PPSC | Programa de Prestação de Serviços à Comunidade |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| REUNI | Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SAE | Secretaria de Assuntos Estudantis |
| SENUP | Seminário Nacional de Universidade Popular |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFCSPA | Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |

| | |
|-------|---|
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UJC | União da Juventude Comunista |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UPMS | Universidade Popular dos Movimentos Sociais |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Primeiras palavras | 14 |
| 1.2 O Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS) | 21 |
| 1.3 Problemática central | 26 |
| 1.4 O materialismo histórico dialético numa pesquisa em educação..... | 27 |
| 1.5 Caminho metodológico e análise dos dados | 33 |
| 2. A UNIVERSIDADE LATINOAMERICANA E BRASILEIRA | 40 |
| 2.1 Perspectiva histórica da universidade no Brasil e na América Latina | 40 |
| 2.2 Universidade brasileira no século XXI: entre a expansão e a democratização, um estudo a partir dos anais da ANPED..... | 60 |
| 2.3 Universidade pública em tempos de contra-reformas..... | 73 |
| 3. UNIVERSIDADE POPULAR: PROJETOS EM DISPUTA..... | 80 |
| 3.1 Universidade e formação humana: a perspectiva marxista de educação..... | 80 |
| 3.2 Universidade popular: experiências latinoamericanas | 85 |
| 3.3 Educação Popular e Universidade: contribuições do pensamento de Paulo Freire | 91 |
| 4. GRUPO DE TRABALHO UNIVERSIDADE POPULAR (GTUP UFRGS): UMA UNIVERSIDADE PARA ALÉM DO CAPITAL..... | 105 |
| 4.1 Qual universidade popular? | 105 |
| 4.2 Lutas por uma Universidade Pública, Popular e Democrática | 111 |
| 4.2.1 “ <i>Democratizar é garantir o direito à universidade</i> ”..... | 111 |
| 4.2.2 O tripé ensino-pesquisa-extensão e a fragmentação do conhecimento.. | 116 |
| 4.2.3 “ <i>Parque Tecnológico: a sociedade quer debate!</i> ” | 117 |
| 4.3 Desafios, limites e contradições de um movimento por uma universidade popular..... | 121 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |
| REFERÊNCIAS | 128 |
| ANEXOS | 141 |

1. INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras

Escrevo essa dissertação de mestrado sobre a temática universidade em meio a anúncios da CAPES de cortes nas bolsas de pós-graduação, além de cortes de 30% no orçamento das universidades públicas brasileiras e um discurso infundável sobre a deslegitimação da universidade, do conhecimento científico e das áreas de humanidades. A conjuntura parece caminhar a passos largos em direção a derrocada daquilo que havia se ensaiado enquanto Estado garantidor de direitos, minando os pilares básicos de sustentação deste, quais sejam a educação, o mundo do trabalho e a seguridade social. O aligeiramento dos fatos do tempo presente coloca diante dos pesquisadores e pesquisadoras a incapacidade de apreender a realidade, de aprofundar análises para além da aparência, da superfície imediata dos fenômenos que se apresentam. Este trabalho iniciado em 2017 e que tem como um de seus principais objetivos traçar um panorama da universidade pública brasileira, parece já não dar conta daquilo que se propõe, sendo a cada dia nos lançado problemáticas cada vez mais contraditórias e nefastas referente às políticas educacionais como um todo e frente a legitimidade do conhecimento científico, intelectual, do acúmulo de saberes produzidos historicamente pelas universidades, por pesquisadores, docentes, estudantes, intelectuais. Embora a tarefa seja árdua, me lanço ao desafio de produzir conhecimento sobre a atualidade brasileira, mesmo diante da limitada capacidade de acompanhar o decorrer dos eventos e da necessidade de encerrar este estudo em um determinado tempo. Mas apresento este texto na convicção de que esse é o movimento histórico e dialético do desenvolvimento das sociedades e que é no acirramento das contradições que avançamos enquanto gênero humano.

Faz parte também desse cenário um movimento de resistência que é pedagógico, tem muito nos ensinado sobre a necessidade de nos reunirmos

enquanto grupos, coletivos, estudantes, comunidade acadêmica, movimento estudantil, docente, sindicatos, partidos políticos, centrais sindicais, homens e mulheres que querem estar juntos e juntas contra aquilo que vem nos ferindo e nos matando. O mês de maio deste ano nos deu um fôlego para continuar a caminhada, numa intensidade de conversas, articulações e mobilizações. Em todo país foram milhares nas ruas em defesa da educação, da aposentadoria, das universidades, dos institutos federais, que estão ameaçados na sua existência. Foram e estão sendo movimentos contra-hegemônicos, no sentido que Gramsci (1978) nos alertava da necessária tomada de domínio e de direção do curso da história por parte da classe dominada, antes mesmo de tomar o aparelho do Estado. Pode parecer uma faísca de esperança no meio da tempestade, mas é o movimento do tempo presente, ainda incompreensível na sua totalidade. É o que analisarei também neste trabalho, um momento de resistência, de contra-hegemonia no cenário universitário, em um outro momento da história, quase nada distante temporalmente deste, mas com um ruptura sócio-político-ideológica aguçada.

O contexto atual da sociedade brasileira é marcado por um golpe jurídico parlamentar midiático no poder executivo em 2016 que derrubou a presidenta eleita Dilma Rousseff, pela eleição de Jair Bolsonaro em 2018, por retrocessos no campo dos direitos sociais e trabalhistas, e por um avanço de forças conservadoras, que vem precarizando cada vez mais o campo da educação nas diferentes esferas do Estado. Esses são os marcos que conseguimos vislumbrar ao nível mais imediato, porém é necessário retroceder na história para irmos mais a fundo.

A fase neoliberal do capitalismo, com a reorganização da produção e da relação capital-trabalho a partir da década de 1970, coloca sua força na lógica privatizante e mercadológica, que reduz o papel do Estado, e avança sobre aspectos essenciais da sociedade, como educação, saúde e assistência social. Cláudio Katz (2016), aprofundando a análise acerca desse período afirma que

A etapa que começou com o *thatcherismo* transformou o funcionamento do capitalismo mediante privatizações, aberturas comerciais e flexibilizações dos contratos de trabalho. Este esquema intensificou a competição global por aumentos da produtividade desvinculados do salário, aumentando todas as tensões da produção, do consumo e das finanças. Nos últimos anos, este modelo aprofundou os abusos contra os trabalhadores, em contextos recessivos, que potencializam o temor e a miséria. A desigualdade social alcançou níveis sem precedentes, a pobreza expandiu-se nas economias centrais e a precarização do trabalho foi massificada em todo o planeta. (p. 80)

Essa reestruturação, que parte de uma crítica ao modo fordista/taylorista baseado no modo de acumular capital de forma irrefreável, representa não uma mudança no modo de produzir mas sim no modo de acumular, passando para uma chamada *acumulação flexível* que se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novos modos de fornecimento dos serviços financeiros, novos mercados e “sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.” (HARVEY, 2009, p. 153) Essa lógica passa a ser sustentada por aspectos novos na relação entre trabalho e capital, pela ideologia da empregabilidade, da coparticipação nos lucros e da cogestão, o que torna a classe trabalhadora mais fragmentada, heterogeneizada e complexificada. Há um aumento no setor de serviços, uma maior precarização do trabalho e dos trabalhadores e trabalhadoras, através da terceirização, do trabalho intermitente e parcial, o que gera também uma massa de desempregados. (ANTUNES, 1997)

Na América Latina este processo de reestruturação é sentido a partir da década de 1980, visto que a industrialização se dá de modo tardio se comparado aos países de capitalismo central hegemônico, e ocorre, segundo Antunes (2011)

[...] sustentado em um enorme processo de superexploração do trabalho, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa do trabalho excedente, oferecendo altos níveis de mais-valia para o capital.” (p. 22)

A classe trabalhadora latino-americana sente nos seus corpos as consequências do trabalho precarizado, informal, dos subempregos, por vezes do trabalho forçado em regime de escravidão e do trabalho infantil. Esse quadro afeta

principalmente mulheres, negros e negras, indígenas, jovens pobres que viram estatísticas nos índices de desemprego, de pobreza, de mortalidade, feminicídio e extermínio negro. Marcados ainda fortemente pelo processo colonizador que, para além da relação dada em um período histórico entre metrópole e colônia, registra na história latino-americana um violento colonialismo que até hoje perpassa pelas dimensões do nosso *ser latinoamericano*, pela construção das relações de *poder*, e de *saber* (ESCHENHAGEM, 2013), chegando a etapa do imperialismo estadunidense que lança seus braços sob o território latinoamericano num processo brutal de intervenção na soberania nacional.

Chegamos em 2016 com a necessidade de um duro golpe por parte das classes dominantes nacionais e internacionais, percebendo-se já durante o governo de Michel Temer o papel das forças que operam o golpe no enxugamento da esfera do estado e o ataque do capital sobre o trabalho. Isso se manifesta em medidas que avassalam a classe trabalhadora como a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467 de 2017) que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT de 1943), a Lei das Terceirizações (Lei 13.429 de 2017), a Emenda Constitucional 95 que congela os gastos públicos por 20 anos, e ainda a tentativa de Reforma da Previdência¹. Isso acentua a precarização do trabalho, aumenta as desigualdades e negligencia os direitos sociais às classes populares.

Em 2018, com um processo eleitoral conturbado no Brasil, vivenciamos o acirramento das contradições políticas, econômicas e sociais que vinham se desenrolando desde o golpe de 2016. Processo este que vinha se desenhando na América Latina, já em países como Honduras em 2009² e Paraguai em 2012³, marcando o ofensivo avanço da ação imperialista sobre os países de capitalismo dependente. Chegamos ao cenário atual com a eleição de Jair Bolsonaro,

1 O projeto da Reforma da Previdência (PEC 06/2019) já foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado.

2 Golpe militar que depôs o presidente Manuel Zelaya e inaugurou uma crise política no país. Zelaya, embora membro do Partido Liberal, alinhou-se aos governos de esquerda na América Latina.

3 Golpe parlamentar que depôs Fernando Lugo, assumindo o vice-presidente liberal. Lugo havia avançado em mudanças como soberania energética e integração regional do país.

representante ideologicamente do conservadorismo, e economicamente do neoliberalismo, trazendo a tona pautas moralistas e de mais retrocessos para o setor público, apresentando propostas, já começadas nos primeiros cem dias de seu governo, que agravam ainda mais a precarização da classe trabalhadora, entregam nossas riquezas nas mãos do capital estrangeiro, esfacelam tudo aquilo que é público, retomam um governo pautado pelo autoritarismo, pela negação dos Direitos Humanos e ao mesmo tempo por uma incapacidade político-administrativa que se manifesta a nível nacional e internacional. Percebe-se assim uma ofensiva da direita na América Latina (crise econômica na Argentina com o governo Macri, ataque à soberania nacional na Venezuela, e na Nicarágua), o que mostra que, como afirma Michel Lowy a “democracia já não está mais sendo útil, ela está atrapalhando a implantação das políticas neoliberais.”⁴

O projeto de educação, bem como de universidade, não pode ser compreendido de forma dissociado deste contexto, porém é preciso ir mais a fundo e, desde já neste estudo, trazer presente a compreensão de educação na perspectiva marxista que orienta este trabalho. A educação nasce com o trabalho, muito antes da escola. O ato de ensinar e aprender surge com o trabalho. A educação, assim como o trabalho, em sua concepção ontológica⁵ enquanto atividade humana produtora de necessidades fundamentais, é condição de criação da própria pessoa e de recriação de sua cultura.

Conforme nos aponta Saviani (2015), compreendemos que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção e que estes, na sociedade capitalista, são de propriedade privada e subjugados pela lógica do capital, portanto, o conhecimento por sua vez também encontra-se detido nesta mesma lógica. Para Mészáros (2008), a educação no capitalismo tem o papel de internalizar os valores e

4 Entrevista disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/30/michael-lowy-o-estado-de-excecao-predomina-a-democracia-e-que-foi-excepcional/>

5 Ontologia, em seu sentido semântico é o estudo das propriedades mais gerais do ser. Para Lukács, trata-se de encontrar na realidade objetiva da natureza, a base real do ser social, ou seja, aquilo que se aproxima e se diferencia com a ontologia da natureza. (LUKÁCS, 1979)

os parâmetros da lógica do capital. Emir Sader, no prefácio de *A educação para além do capital*, nos afirma que esta lógica tem prevalecido na construção da educação havendo uma mercantilização, um empresariamento da escola e uma lógica de compra e venda entre professor e aluno:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que 'tudo se vende, tudo se compra', 'tudo tem preço', do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em 'shopping centers', funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER in MÉSZÁROS, 2008, p. 16)

Nessa perspectiva faz-se necessário apontar qual projeto de universidade está sendo constituído, a quem e a quais interesses a universidade vem atendendo e como tem se dado a relação entre a universidade e as camadas populares. É necessário primeiramente, defender o caráter público da escola e da universidade, ameaçado pela intensificação do empresariamento, da privatização e da mercantilização da educação, e também ameaçado por uma perspectiva conservadora de que “a universidade deve ficar reservada a uma elite intelectual”, conforme afirma o ex-ministro da educação Vélez-Rodrigues já nos primeiros dias de seu governo.⁶

Diante do atual cenário brasileiro, questiono como garantir que a expansão do acesso às universidades públicas e também o aumento do número de instituições públicas de ensino superior sejam sustentadas diante do atual cenário político no Brasil? E ainda mais, como garantir a autonomia, integridade e qualidade do ensino superior público diante de um governo com roupagem conservadora nos costumes e liberal na economia? Como ficamos com o debate acerca da democratização da universidade, visto que parecemos retroceder enquanto sociedade acerca do próprio

6 Entrevista disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/>

conceito de democracia?

Nos aproximamos assim da universidade nos colocando a pensá-la como espaço de constante disputa, buscando apreender os movimentos históricos e as contradições da sociedade e da atualidade brasileira, a partir de um “todo caótico” (NETO, 2011) que se manifesta a partir do que vemos e sentimos na aparência, para nos aproximarmos daquilo que é real, concreto. Compreendendo a Universidade como espaço de disputa de hegemonia, faz-se extremamente necessário a organização da classe trabalhadora para disputá-la, garantindo seu caráter público e popular. O discurso da crise está presente tanto no setor econômico, quanto político e institucional, porém há uma crise na educação ou esse seria o projeto da classe dominante para a sociedade? É necessário pensar também o processo de proletarianização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação na universidade, a burocratização do trabalho docente, a precarização das condições de trabalho, as terceirizações que adentram a lógica da universidade. Neste sentido, como gerar uma universidade de fato pública e popular, que atenda aos interesses da classe trabalhadora? Diante deste cenário, o que significa pensar uma proposta de universidade popular?

A partir de tais indagações buscou-se centrar a problematização dessa pesquisa no conceito de *Universidade Popular*, termo utilizado e reivindicado por diferentes sujeitos políticos, movimentos sociais, partidos políticos, dentro de um projeto de esquerda comprometido com uma transformação da universidade e da sociedade. Buscou-se assim trazer presente projetos e perspectivas contra-hegemônicas de universidade, dentre eles a perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular, refletindo acerca de suas potencialidades e limites para realizar a disputa dentro da instituição universitária.

1.2 O Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS)

Neste trabalho, a experiência concreta analisada é o Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS) e a realização de duas edições do Seminário Nacional de Universidade Popular (SENUP), buscando compreender esta proposta como um elemento importante na história recente da universidade brasileira e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em específico. A escolha por este grupo se dá numa tentativa de reorganizá-lo na UFRGS, além de fazer-se necessário trazer a tona experiências contra-hegemônicas na esfera universitária e por ser este um espaço que caminha na perspectiva de congregar estudantes, servidores técnico-administrativos e professores. Além disso, me coloco como pesquisadora engajada neste espaço a ser pesquisado e, através da pesquisa, busco também colaborar para impulsionar ações concretas, no sentido de produzir reflexão acerca do caminho já trilhado, e lançar perspectivas a partir da análise concreta da realidade. Tomo assim, para analisar o fenômeno da universidade, a perspectiva da luta política, do movimento social organizado, que tem o papel de reivindicar e tensionar a estrutura universitária, produzindo contradições e contra-hegemonia nas estruturas do Estado. O GTUP pretende-se um “espaço autônomo e independente, de comprometimento em pensar e construir uma universidade popular”, a partir de

um fórum de articulação, formação e ação, provisoriamente intitulado Grupo Universidade Popular, ao qual todos/as os/as interessados/as – sejam da UFRGS, de outras universidades ou externos – estão convidados a se agregar. [...] pretendemos ser um grupo aberto a entidades e indivíduos em geral que se proponham a conduzir as discussões de maneira encaminhativa e prática.⁷

O Grupo inicia suas atividades na UFRGS em 2009, pautando questões como a construção do Parque Tecnológico na UFRGS, a implementação da política de

7 Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

Ações Afirmativas e a luta pela paridade nas instâncias de participação e decisão da universidade. Adota como um de seus princípios a dimensão da *práxis*, aliando o conhecimento e a prática, através da valorização da formação de seus integrantes, e da luta por uma transformação do papel social da universidade, contestando as formas tradicionais e elitistas da instituição universitária e propondo um projeto alternativo e popular.

A atuação junto ao movimento estudantil é parte integrante da luta política organizada pelo GTUP, tanto que seu início ocorre durante o processo de organização do IV Congresso de Estudantes da UFRGS em 2009, quando um grupo de estudantes lança sua tese ao congresso, analisando o estado atual da universidade pública brasileira e pautando o debate por uma universidade popular. Desde seu início a perspectiva central é a relação entre universidade e sociedade. No documento apresentado nesse Congresso de Estudantes afirma-se que

Essas propostas para o ensino não correspondem a ajustes pontuais. Elas são parte de um projeto amplo de transformação da universidade e da sua relação com a sociedade que lhe sustenta. São parte de uma concepção de ensino-pesquisa-extensão, de acesso e permanência do estudante, de gestão universitária e formação humana que chamamos de “Universidade Popular”⁸

Já neste documento apresenta-se a concepção de uma Universidade Popular como um projeto estratégico que envolva estudantes, professores, trabalhadores e movimentos sociais, afirmando que

Será um processo permanente, que pode começar agora, mas só estará as vias de concretizar-se quando também a sociedade brasileira estiver às vésperas de outro sistema de relações sociais e econômicas, transformação para a qual a universidade deve contribuir.⁹

Alguns elementos desse processo também já são apontados nessa tese como

8 Idem

9 Idem

a questão do ingresso e da permanência dos estudantes na universidade, assistência estudantil, financiamento e autonomia na gestão dos recursos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e uma formação que seja pautada pela transformação social, pela construção de sujeitos históricos emancipados, utilizando-se do conceito de *omnilateralidade*¹⁰.

No site do GTUP na internet estão localizados uma série de textos produzidos ao longo do tempo por estudantes, professores e trabalhadores que participam do grupo. Textos estes utilizados em espaços públicos de debate, contribuições para seminários internos ou para congressos estudantis. Os textos nos apontam para uma análise da realidade local e nacional da Universidade, e ressaltam questões importantes no âmbito da produção, da ciência, da tecnologia e da cultura, apresentando uma concepção de universidade que esteja em relação intrínseca com os interesses da classe trabalhadora.

Um dos textos localizados no site nos apresenta antecedentes da criação do GTUP na UFRGS, como um texto lançado ao 50º Congresso da UNE em 2007, pelo Movimento por uma Universidade Popular (MUP) criado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006, o que demonstra que a articulação por uma universidade popular vinha se fazendo de forma mais sistematizada em algumas universidades brasileiras. Além do MUP, outros grupos, movimentos sociais, estudantis e sindicais aparecem referenciados neste acervo do GTUP, como o Movimento dos Sem Universidade, o Programa Conexões de Saberes, Levante Popular da Juventude (LPJ), Juventude Liberdade e Revolução (LIBRE), Polo Comunista Luís Carlos Prestes (PCLCP), União da Juventude Comunista (UJC), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Sindicato dos Técnico-administrativos da UFRGS, UFCSPA e IFRS (ASSUFRGS), além de Federações e Entidades Estudantis, e organizações latinoamericanas. Nas

10 Segundo Justino de Souza Júnior, o termo diz respeito a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado. Mais informações em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>

entrevistas junto a integrantes do GTUP evidencia-se que o grupo era formado majoritariamente por grupos políticos, movimentos sociais, partidos políticos como o Levante Popular da Juventude (LPJ), a Juventude Comunista Avançando (JCA), a União da Juventude Comunista (UJC), a Juventude Liberdade e Revolução (LiBre), entre outros, além de estudantes, professores e técnicos não pertencentes a nenhum destes grupos.

Na busca por articular-se com diversos grupos a nível nacional que pautam a discussão da Universidade Popular, encaminha-se a organização de um Seminário Nacional, a partir de um encontro realizado entre estes grupos em Santa Catarina em 2010. O Seminário Nacional sobre Universidade Popular (SENUP) é realizado em 2011 e 2014, por diferentes atores sociais da UFRGS e também de outras universidades brasileiras, estudantes, professores, técnico-administrativos, partidos políticos, entidades estudantis e de educação. A primeira edição¹¹ realizada em Porto Alegre nos apontam para uma síntese da concepção de Universidade Popular proposta, sendo as contribuições escritas ao Seminário, bem como a “Carta de Porto Alegre” documentos importantes que expressam as deliberações, princípios e táticas para a construção nacional de uma universidade popular. Em 2014 a segunda edição¹² é realizada em São Paulo, produzindo também uma série de documentos que nos permitiu uma análise do cenário da universidade brasileira naquele momento.

Importante neste cenário situar o momento vivido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no período de organização do GTP. Segundo Grisa (2015) “a história da UFRGS se confunde com a história da formação da elite intelectual do estado do Rio Grande do Sul” (p. 33) O autor apresenta dados que nos mostra que em 2007, ano anterior à instalação da política de reserva de vagas, cerca de 68,47% dos estudantes que ingressaram na universidade são oriundos de escolas privadas e no que se refere ao cenário étnico, em 2007 apenas 3,27% dos estudantes

11 Site: <http://senup2011.blogspot.com/>

12 Site: <http://senup2014.blogspot.com/>

ingressantes eram negros de escola pública. Conforme dados do relatório de 2016 produzido pela Comissão de Avaliação e Acompanhamento das Ações Afirmativas da UFRGS, entre 2008 e 2015 dos 27.809 ingressantes na universidade, 12.741 (45,8%) estudantes ingressaram pela reserva de vagas, sendo 9.112 (71,5%) egressos de escola pública e 3.359 (26,4%) autodeclarados negros. (CAF UFRGS)¹³ Isto nos diz que quantitativamente houve uma mudança significativa na composição do cenário da universidade.

Assim, o GTUP constitui-se na universidade em um período de efervescência da luta política em defesa das ações afirmativas, tendo o papel também de problematizar como este processo ocorre, lutando não apenas para o ingresso dos estudantes de origem popular, mas também por sua permanência na universidade, questionando como vem se dando a produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia na universidade, sua relação com os movimentos sociais, seus processos de gestão e participação, enfim, realizando seu papel de tensionamento da lógica universitária.

Diante disso, em que medida os projetos de universidade, apresentados principalmente nos governos Lula e Dilma, buscavam construir uma universidade pública, popular, gratuita e de qualidade? E na atualidade, de que modo esses projetos resistem ao avanço do conservadorismo, dos retrocessos e da lógica de estado mínimo? As políticas públicas para a educação superior na última década contribuíram para uma mudança efetiva no cerne da estrutura universitária? Como manter os avanços nos dias de hoje?

13 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rio-Anual-do-Programa-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-2016.pdf>

1.3 Problemática central

Todas essas indagações, certezas e incertezas nos colocam a caminho, em um horizonte, que não se pretende inacabado. Muitas questões não serão priorizadas neste momento de produção, explícito aqui que, diante desse emaranhado de questionamentos, a problemática central elencada é: ***Quais as perspectivas e caminhos para a construção de uma universidade popular no atual contexto brasileiro? Que concepção de universidade popular está colocada a partir da proposta do GTUP/UFRGS e dos SENUPs e como estes espaços contribuíram para a construção de uma universidade popular?***

Os sujeitos e sujeitas desta pesquisa são aqueles e aquelas que constroem outras possibilidades dentro da própria estrutura acadêmica, são docentes, discentes, trabalhadores em educação, engajados na rearticulação do Grupo de Trabalho Universidade Popular e na construção de uma universidade de fato pública, de qualidade, e que atenda aos interesses das camadas populares. Levando em conta que, enquanto escolha, é apenas uma parte, um recorte que observei mais atentamente, sem, no entanto, deixar de olhar para a complexidade da totalidade do fenômeno. Diante disso, a pesquisa buscou alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Compreender quais os pressupostos, perspectivas e implicações para a construção de uma universidade popular no atual momento brasileiro.

Objetivos específicos:

- Resgatar o processo histórico de criação da universidade no Brasil e traçar um panorama do atual cenário da universidade pública brasileira;

- Identificar quais concepções e projetos de universidade popular têm sido colocados no cenário brasileiro;
- Traçar quais elementos da educação popular de matriz freireana e da sociologia crítica contribuem para pensar e construir uma universidade pública e popular no século XXI.
- Aprofundar a análise acerca das concepções e projetos de universidade pautados pelo Grupo de Trabalho Universidade Popular e pelos Seminários Nacionais sobre Universidade Popular.

1.4 O materialismo histórico dialético numa pesquisa em educação

O materialismo histórico dialético trata-se do método utilizado por Marx para analisar a sociedade burguesa de seu tempo e está intrinsecamente relacionado a uma concepção de mundo e de homem, a uma perspectiva epistemológica não apenas de compreensão da realidade, mas de transformação desta.

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se 'aplicam' a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para 'enquadrar' o seu objeto de investigação. (NETTO, 2011, p. 52)

Marx, na fase inicial de seu pensamento, empenha-se em analisar o grande intelectual alemão de seu tempo, Hegel, e a forma como este construía seu processo de análise. Em *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx (2010) lança as bases teóricas de seu pensamento a partir de uma inversão do pensamento hegeliano que compreendia a realidade como fruto das ideias dos homens. Assim, do idealismo hegeliano chega-se ao materialismo formulado por Marx em que partindo-se do *real vivido* (da experiência sensorial, do empírico) chega-se ao *real pensado* (teoria que retorna ao real) pela via da abstração do pensamento, e não ao

contrário como propunha Hegel.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas a sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado. (MARX, 2014, p. 21)

Parte-se da *aparência* fenomênica, imediata, empírica do concreto, para chegar a conhecer a *essência* do objeto analisado, ou seja, sua estrutura e dinâmica. (NETTO, 2011) A compreensão dessa distinção entre aparência e essência é primordial para materialismo histórico dialético de Marx, pois “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. (MARX, 2014, p. 939)

Assim, para Neto (2011) “teoria em Marx é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a dinâmica do objeto que pesquisa” (p. 21). A dialética marxista, é o esforço na busca de produzir conhecimento. Para Marx, há verdade, e esta verdade se dá no movimento do objeto real na história. Há necessidade de um esforço para produzir conhecimento sobre a verdade, sobre o movimento, que se opera no nível das contradições. A verdade assim se comprova na realidade, no real pensado e não no nível da teoria.

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na *práxis* que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. (MARX, 1982, p. 1-2)

Portanto o materialismo marxista é histórico pois tem como princípio uma realidade que não se constitui na esfera do pensamento, mas nas condições materiais de existência, ou seja, na história humana. E é também dialético pois “toda realidade é uma tese que abriga inúmeras contradições que negam essa própria realidade e que constituem sua antítese, engendrando uma síntese que representa a

construção de uma nova tese” (MASCARENHAS, 2014, p. 179).

Afirmando a indissociável conexão entre elaboração teórica e formulação metodológica, Marx apresenta três categorias centrais para a compreensão dos fenômenos: a totalidade, a contradição e a mediação. A totalidade, articulada e estruturada em diferentes totalidades, se torna dinâmica e móvel através das contradições, articuladas pelas mediações (NETTO, 2011). Esta última que garantirá o afastamento do dogmatismo, pois é na mediação com a realidade que se dá não apenas a compreensão sobre ela, mas também a intervenção, elemento importante que aponta para um processo de pesquisa que quer ser transformador e não apenas conhecedor do mundo. Porém, a mediação não se dá apenas no plano da realidade, mas também da teoria, aqui resulta a dupla natureza da mediação: com a realidade e com a teoria. Para Kosik (2002),

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. (p. 20)

Ainda segundo Kosik (2002), a totalidade é, primeiramente, uma resposta à pergunta *o que é a realidade?* Em segundo lugar, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma necessidade metodológica.

Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante. (KOSIK, 2002, p. 41)

Outro autor que se debruçou acerca da categoria de totalidade foi Lukács (2007), nos lembrando o caráter mutável da totalidade em sua relação mediada com a realidade concreta:

A verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e que, ademais,

cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas. (p. 59)

Assim, a categoria de totalidade nos possibilita compreender que há uma relação indissociável entre as partes e o todo de um mesmo fenômeno, que ao analisar uma dada realidade há elementos de diferentes níveis que se conectam, sem a sobreposição de um sobre o outro. Trata-se assim de um equívoco afirmar que Marx se deteve apenas na dimensão econômica da realidade e esta se sobrepõe a categorias sociais, culturais e até mesmo subjetivas numa perspectiva economicista. O que há é um ponto de partida: o real vivido, a relação do homem com a natureza e dos homens entre si para a produção e reprodução da vida: “Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda.” (MARX E ENGELS, 2010a, p. 103-104). Neto (2011) afirma ainda que:

Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” - o que as distingue é seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos). (p. 56)

O fenômeno que se apresenta para nós no nível da aparência, no caso desse estudo a universidade, possui relações múltiplas e é condicionado por múltiplos fatores, cabendo a nós pesquisadores, realizarmos sucessivas aproximações para partindo da aparência chegarmos a sua essência. O papel do pesquisador, do sujeito que inquirir, indaga, pesquisa é fundamental no materialismo histórico dialético. Marx afirmava a necessidade do pesquisador “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a

conexão que há entre elas” (MARX, 2014, p. 16). O legado de Marx nos remete para uma pedagogia da luta de classes, por isso, é um projeto revolucionário, está ligado não apenas a um método, mas a uma concepção de mundo, de realidade, de uma postura diante da vida. Para Neto:

[...] a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário, a análise a crítica da sua concepção teórico-metodológica (e não só) estiveram sempre condicionadas às reações que tal projeto despertou e continua despertando. (NETO, 2011, p. 10)

Nessa perspectiva, a ciência não é neutra, é produto do seu tempo histórico e produto de homens e mulheres localizados em seu tempo e espaço.

[...] a abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. (SOUZA, 2014, p. 2)

Assim, o fenômeno da universidade é analisado como parte de uma totalidade, de um contexto geral de país e de sociedade. A Universidade, no pensamento de Gramsci, assim como a escola, é analisada como uma superestrutura do Estado e como produtora de cultura, ou seja, apresenta-se como estrutura social atrelada aos interesses do Estado, mas também como disputável pela sociedade civil na produção de uma contra-hegemonia. (SEMERARO, 1999) A construção de uma nova hegemonia pelas classes subalternas torna-se uma categoria de interpretação da realidade e um processo que permite a participação política, não se tratando de uma incorporação passiva das massas ao Estado, nem de uma perspectiva classista reducionista, cujo objetivo seria apenas a inversão dos sujeitos dominantes. (PALUDO, 2001)

É ilusão, sustenta Gramsci, pensar que as classes subalternas, dispersas na multiformidade da sociedade civil, possam chegar à hegemonia só pelo simples desejo e por movimentos parciais e desarticulados, sem constituir-se no terreno sólido da produção, na criação de nossa economia e na

fundação de nova concepção de Estado. (SEMERARO, 1999, p. 87)

Sendo assim a disputa por hegemonia ocorre no âmbito da classe social e é um processo longo e complexo, diante da hegemonia burguesa colocada com o advento e consolidação do capitalismo.

Percorrer o caminho da pesquisa, nesta ótica, requer comprometimento com a realidade, requer saber-se enquanto pesquisadora também inacabada e limitada na apreensão do real que se quer conhecer e transformar, visto que são inúmeros processos de aproximação do fenômeno que nos possibilita uma maior compreensão de sua aparência e de sua essência, em sua múltipla complexidade. Assim, o materialismo histórico dialético para análise do campo educacional nos permite ampliar o raio de visão para a complexidade da sociedade brasileira, seu contexto histórico, social, político, econômico, cultural, levando em conta também sua inserção na esfera internacional da divisão do trabalho. Para Mascarenhas “é no sentido de fazer a crítica à deformação e de contribuir com a luta contra a degradação do campo educacional que se efetiva a contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais” (MASCARENHAS, 2014, p. 181). Assim busca-se fugir de análises isoladas, fragmentadas e parciais da educação, compreendendo-a como uma dimensão da prática social e imersa no desenvolvimento de uma determinada sociedade.

A educação em seu movimento – universal, particular, singular – traz diferentes práticas, normas, leis, entre outros complexos, que legitimam e legalizam sua função específica. As políticas educacionais expressam as “marcas” de uma determinada política e lógica de produção, de um Estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma classe hegemônica, elaborando orientações gerais que guiam outros desdobramentos – decretos, documentos, parâmetros curriculares, diretrizes, etc. (TORRIGLIA E ORTIGARA, 2014, p. 197-198)

Ressalta-se assim que, para além da análise e da crítica, o materialismo histórico dialético impulsiona para a superação das contradições no campo educacional, que só se dará com a superação do modo de produção capitalista,

embora tenhamos clareza dos tensionamentos necessários para a produção de uma nova síntese material e uma nova síntese no pensamento. Por fim, considero um dos grandes desafios dos pesquisadores em educação a compreensão de sua metodologia de pesquisa como campo teórico-prático, como visão de mundo e de homem e como movimento necessário para a compreensão de sobre quais bases epistemológicas estamos assentados. Muito tem se detido na escolha de ferramentas analíticas e pouco tem se preocupado com a questão de onde partimos, aonde queremos chegar, por que fazemos determinadas opções, sob quais bases epistemológicas estamos assentados e sob quais interesses.

1.5 Caminho metodológico e análise dos dados

Levando em conta o materialismo histórico dialético como teoria e como método, utilizo-me de diferentes ferramentas para uma maior apreensão dos fenômenos em sua aparência e posterior processo de análise, enquanto abstração teórica, para uma aproximação de sua estrutura e dinâmica, de sua essência. Considero relevante neste momento explicitar o caminho percorrido entre levantamento de dados, elaboração do projeto e processo de análise:

a) *Construção da problemática de pesquisa:* a partir de minha experiência enquanto estudante, e das reais condições que se apresentam em uma universidade pública brasileira, elenco a temática a ser estudada a partir do atual cenário socio-político-econômico, remetendo a processos que tensionam a universidade em seu modo de existir. Levando em conta a experiência de um determinado grupo, levanto os principais questionamentos a esta realidade e traço os objetivos que julgo serem necessários para uma maior aproximação da compreensão do fenômeno a ser estudado.

b) *Construção do campo teórico e das bases referenciais da pesquisa*: a partir de pesquisa bibliográfica dos trabalhos produzidos acerca da temática, bem como do estudo dos referenciais teóricos considerados relevantes, conceituo no projeto da pesquisa as categorias compreendidas como categorias históricas – *universidade, educação popular e universidade popular*. Referente a categoria universidade, percebe-se que muito tem-se produzido acerca dessa temática na realidade brasileira, contribuindo para a construção de um cenário da universidade nos últimos 30 anos principalmente. Porém o termo *universidade popular*, fazendo referência a um outro modelo de universidade que se distancia do modelo vigente, ou a grupos que tensionam esse modelo hegemônico, ainda se faz pouco presente nas análises brasileiras, sendo que estas limitam-se bastante ao papel das políticas educacionais nesse cenário, numa perspectiva da institucionalidade do Estado. A pesquisa bibliográfica foi realizada em março de 2018, na base de dados *Scielo*, utilizando como descritor a palavra *universidade*, sendo encontrados cerca de cem artigos, situados entre o período de 1989 a 2017. Ainda sobre a categoria *educação popular*, buscou-se centrar nas contribuições de Paulo Freire acerca do papel da universidade, onde em várias de suas obras podemos encontrar referências a universidade, além de trazer presentes também importantes autores que contribuem para a discussão acerca da temática.

c) *Resgate da historicidade do fenômeno e construção de um estado da questão a partir dos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Um dos principais capítulos deste estudo, que considero de grande relevância para uma pesquisa que se pretende desmistificar aquilo que emerge da superfície aparente dos fenômenos, é a construção de um panorama histórico da universidade no Brasil e na América Latina. Ressalto que a nível latinoamericano as pesquisas sobre a história da universidade no continente ainda encontram-se escassas ou não disponível a nós pesquisadores brasileiros. Embora encontremos

pesquisas a partir das experiências de cada país, poucas são as obras encontradas que nos possibilitam uma maior apreensão do fenômeno da universidade na história da América Latina como um todo. Ainda como parte integrante de construção do cenário histórico da universidade brasileira, optou-se por realizar um estado da questão a partir dos Anais da ANPED. Primeiramente realizou-se a análise dos anais do GT 11 – Educação Superior, entre os anos de 2007 e 2017 porém, levando em conta a temática desta pesquisa, foram realizadas buscas também no GT 03 – Movimentos Sociais e GT 06 – Educação Popular. Os trabalhos apresentados foram categorizados por temáticas e colocados a disposição neste relatório (QUADRO 1), sendo utilizados para a construção do cenário do ensino superior brasileiro nos últimos 10 anos.

d) Construção do cenário atual: Um dos principais desafios desta pesquisa encontra-se na complexidade da construção de um cenário atual da universidade no contexto brasileiro, desde 2016 até o presente momento. Enquanto historiadora, compreendo a necessidade de se pensar o tempo presente, mas também o quanto esta reflexão ainda está permeada pelo imediatismo dos fatos e por processos de desenvolvimento histórico ainda em desencadeamento. Porém, enquanto pesquisadora da educação, não poderia me eximir de realizar análises, ainda que parciais e fragmentadas, da situação atual da educação superior no Brasil. Para tal intento utilizei-me de fontes midiáticas, realizando pesquisas em 2 mídias digitais (Carta Capital e Estadão) acerca da temática universidade. As notícias encontradas foram também tabeladas e disponibilizadas como Anexo deste relatório (QUADRO 2) e sendo utilizadas para a construção de um texto acerca do cenário da universidade brasileira pós-golpe de 2016, elencando as principais temáticas apresentadas nesses 3 anos.

e) Coleta de dados: Levando em conta o grupo a ser estudado nesta pesquisa

foram realizadas análise documental e entrevistas semi-estruturadas. A análise de documentos foi realizada a partir do site do GTUP, e das duas edições realizadas dos SENUPs, sendo retiradas dos sites todas as informações e documentos encontrados. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com três participantes do GTUP, sendo 2 estudantes e 1 docente. As entrevistas seguiram o roteiro proposto em apêndice (APÊNDICE A), porém se ampliaram a partir dos diálogos realizados entre pesquisadora e entrevistados. As entrevistas foram momentos disparadores para emergirem aspectos acerca da atuação do GTUP e da realização dos seminários a nível nacional naquele momento da universidade brasileira, mas também os participantes trouxeram em suas falas elementos para pensarmos acerca do atual cenário da universidade brasileira e dos desafios colocados frente ao movimento universitário.

f) Análise dos dados coletados a luz dos referenciais teóricos elaborados anteriormente: O GTUP guarda uma série de registros, cartas, panfletos, pronunciamentos, atas de encontros, produções textuais e audio-visuais de seus participantes e de suas lutas travadas, que dizem muito de sua história. Assim buscou-se fazer a leitura e perguntas também para as fontes, materiais que podem muito nos falar. A análise documental, feita sobre documentos (fontes primárias) que ainda não receberam um trato analítico, deve levar em conta que os documentos são produzidos em um determinado tempo e espaço, por sujeitos e sujeitas, mais ou menos envolvidos no fenômeno que se busca apreender. Assim o documento é também “meio de comunicação” (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015) que foi produzido a fim de comunicar algo, de colocar à disposição uma determinada informação. É necessário compreender também que a pesquisadora tem papel importante nesta comunicação com o documento, pois isto representa o tipo de análise, as perguntas que são feitas ao documento e as respostas que deles emergirão. Os documentos foram organizados por ordem cronológica, de modo a

facilitar a compreensão da pesquisadora no espaço-tempo conforme foram produzidos. Foram analisados e estruturados nas seguintes categorias: fontes primárias (documentos fundacionais da organização); fontes secundárias (documentos, textos produzidos por indivíduos ou grupos acerca de temáticas específicas); materiais informativos (cartas, comunicados, posicionamentos) produzidos em nome do GTUP e direcionado à comunidade acadêmica e/ou externa. Buscou-se apreender destes documentos as seguintes análises de acordo com o objetivo deste estudo: 1) Quais as pautas/reivindicações principais do GTUP; 2) Qual a concepção de universidade popular posta a partir dos materiais analisados; 3) Quais contradições acerca da universidade brasileira é possível apreender nos documentos. Acerca das entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista que estas tem como premissa o *diálogo* acerca das questões apresentadas pelos sujeitos, o aprofundamento teórico e a articulação prática dos fazeres cotidianos, carregando assim a dimensão da *práxis*, ressalta-se a importância da realização destas entrevistas individuais com lideranças que estiveram na construção do GTUP e dos SENUPs, a fim de apreender relações, articulações, demandas, desafios e potencialidades desse fenômeno em seus diferentes momentos na universidade. Após realizadas, as entrevistas foram transcritas e foram elencados os seguintes pontos em cada uma delas: conceito de universidade popular; atores envolvidos na construção do GTUP; principais pautas; desafios e contradições na articulação do GTUP e dos SENUPs; desafios, lutas e estratégias do cenário atual e outras questões relevantes. Após essa categorização, realizou-se um processo relacional de análise destas questões com o cenário histórico da universidade brasileira apontado pelas pesquisas teóricas realizadas, apreendendo desta relação elementos de possibilidades de construção de um outro modelo de universidade, pautado pela perspectiva de uma universidade popular.

g) Construção teórica final: Por fim, a construção deste relatório, onde

buscou-se retomar os objetivos desta pesquisa, tratando de responder as perguntas realizadas e apontando para as questões ainda em abertas.

Diante disto, esta dissertação está constituída de quatro capítulos, além de seus apontamentos finais. Após esta introdução, no capítulo dois, intitulado *Universidade latinoamericana e brasileira*, buscou-se resgatar a historicidade da universidade no Brasil e na América Latina, utilizando também do estado da questão referente aos trabalhos apresentados na ANPED nos últimos dez anos, para traçar um panorama do que vem sendo produzido acerca da universidade e do ensino superior como um todo no início do século XXI. Além disso, me aproximo do cenário atual através da utilização de textos jornalísticos para tentar traçar apontamentos acerca do complexo cenário atual da educação e da universidade no Brasil.

Num momento posterior, no capítulo três, *Universidade Popular: projetos em disputa*, trago uma ampliação da temática dessa pesquisa, a partir da concepção de formação humana em Marx para refletir acerca da universidade e sua relação com a classe trabalhadora e posteriormente trago presentes algumas experiências latinoamericanas que se apresentam enquanto uma perspectiva alternativa ao modelo de universidade vigente. Por fim neste capítulo, trago a concepção de educação popular e o pensamento de Paulo Freire e quais as contribuições desta concepção de educação para o ensino superior, pensando a articulação entre a pedagogia freireana, a proposta de educação popular e um projeto de universidade popular.

No capítulo quatro, apresento os resultados da análise documental realizada a partir dos materiais produzidos pelo GTUP e pelas duas edições dos SENUP, compreendendo o movimento por uma universidade popular como também produtor de conhecimento, trazendo suas concepções de universidade popular, suas pautas e demandas, sua forma de articulação enquanto movimento estudantil, sindical e social e os principais tensionamentos vividos na UFRGS durante as primeiras

décadas do século XXI. Por fim, apresento considerações finais, apontando algumas contradições que se operam na universidade brasileira, além de desafios e possibilidade da construção de um projeto de universidade popular no atual contexto do capitalismo latinoamericano e brasileiro.

2. A UNIVERSIDADE LATINOAMERICANA E BRASILEIRA

2.1 Perspectiva histórica da universidade no Brasil e na América Latina

Para pensar o fenômeno universitário na América Latina é necessário levar em conta a formação histórica do continente marcada por diferentes povos e por um processo colonial brutal que pretende instaurar relações de dependência primeiramente na fase mercantil do capitalismo e, ao longo do desenvolvimento das forças produtivas, aprimorar a relação de dependência através da divisão internacional do trabalho que coloca de um lado países de economia central e de outro lado países ditos periféricos, fornecedores de mão de obra e de matérias-primas. Na perspectiva da Teoria da Dependência trata-se de compreender o capitalismo na América Latina a partir de suas bases materiais em um contexto de expansão do capitalismo mundial, assumindo, assim, tipos específicos nos países periféricos. O conceito de dependência, utilizado como categoria explicativa de análise, situa-se como um condicionante que determina limites e possibilidades de ação. Através desta conceitualização podemos compreender as relações de dependência entre países do centro hegemônico e países periféricos, e as configurações de tipos específicos de estruturas que vão sendo construídas na América Latina (BAMBIRRA, 1978). Assim, a universidade latinoamericana deve ser compreendida diante deste processo, que é um processo dialético da história, pois também impulsiona resistência e organização por parte das camadas populares, da classe trabalhadora, operários, indígenas, mulheres, imigrantes, fazendo com que além da marca da dependência, haja a marca da luta pela libertação.

A historiografia acerca da temática afirma que a universidade, enquanto uma ideia, surge nas sociedades europeias dos séculos X e XI e se desenvolve como empresa cultural e espiritual, sendo inseparável do fenômeno do Renascimento. As

primeiras universidades, segundo Tunnerman (2003) “fueron verdaderas sociedades o asociaciones privadas y libres de hombres que se proponían el cultivo de la Ciencia [...] que más tarde obtenían el reconocimiento real o papal acompañado de privilegios.” (p. 30). Com a criação dos Estados Nacionais e a Reforma Protestante perde-se a unidade conceitual da universidade medieval, passando estas a serem nacionalizadas e a atender às demandas dos novos Estados surgidos das ruínas do mundo feudal. Com Napoleão Bonaparte no governo francês¹⁴ há uma reorganização da universidade como monopólio e dependência do Estado, com um objetivo de preparação para as novas profissões necessárias à administração deste Estado. E é este modelo napoleônico que virá para a América Latina no período de instauração das primeiras repúblicas.

O desenvolvimento histórico da universidade na América Latina se dá a partir do processo colonial, onde a Espanha funda as primeiras universidades fora do mundo europeu. Aí reside o fato de a América espanhola ter instituições universitárias muito anteriores à América portuguesa. Segundo Tunnerman (2003) foram fundadas cerca de 32 universidades no período colonial na América Latina, sendo a primeira em Santo Domingo em 1538 e a última na Nicarágua em 1812. Estas universidades emergem principalmente com os objetivos de formação das ordens religiosas que vieram para a América junto a empresa colonial, além de se empenhar em vincular culturalmente às populações locais ao império espanhol. A universidade colonial “fue así una totalidad y no un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad.” (TUNNERMAN, 2003, p. 62) Para Tunnerman (2003) a universidade colonial teve responsabilidade sobre o grande atraso científico de nosso continente e, ainda que tivesse pretensão de autonomia universitária, nunca a desfrutou plenamente. O autor coloca que a decadência da universidade colonial inicia no século XVII e se acentua na primeira

14 A Era Napoleônica inicia em 1799 com o Golpe de 18 Brumário e se encerra com a derrota de Napoleão na Batalha de Waterloo em 1815. Representa um período de consolidação das instituições burguesas em França, se espalhando pelo restante da Europa.

década do século XVIII, tendo em sua existência trabalhado em favor dos grupos dominantes, criando uma tradição elitista que marcou profundamente a maioria das universidades latinoamericanas.

No Brasil a universidade enquanto instituição nasce de forma tardia, mas também marcada pela herança colonizadora (FÁVERO, 1980). As primeiras tentativas de organização de escolas superiores no Brasil acontecem com a vinda da Família Real e a necessidade de formar profissionais para a estrutura de Estado que se construía, principalmente voltado à profissões liberais: médicos, advogados, engenheiros, sendo estes cursos que apresentavam possibilidade de ascensão social, dentro da lógica de estado agrário e dependente. Até o século XIX as elites nacionais eram formadas nas principais universidades europeias, principalmente em Portugal e França. A constituição de uma universidade no Brasil, poderia conferir à colônia um caráter autônomo, o que era visto como ameaça pela Metrópole.

O ensino superior, desde seu início, apresenta-se desprovido de caráter nacional, influenciado por um espírito colonialista e colonizador. Herdamos não apenas uma herança cultural, mas também uma herança econômica e social. Mantinha-se o privilégio de se fazer um curso superior, pela simples razão de persistir o privilégio de riqueza e de classe. (FÁVERO, 1980, p. 31)

Com o advento da República pouco se altera a estrutura universitária. Com o objetivo de afirmação nacional o modelo napoleônico é adotado e a universidade passa a ser espaço de disputa entre liberais e conservadores. A universidade republicana colaborou para a formação dos profissionais requeridos pelas necessidades sociais das novas repúblicas, porém seguiu sendo representativa das classes dominantes, perdurando seu caráter elitista durante o século XIX. Embora perceba-se que há uma estrutura comum que resulta da herança colonial e da importação do modelo napoleônico, as experiências universitárias nos diferentes países latinoamericanos colocam uma tensão entre unidade e diversidade, fazendo-nos questionar assim se é possível afirmar que há um modelo típico de universidade na América Latina. No Brasil, embora com o advento da República o quadro não

tenha sofrido grandes mudanças, há um aumento significativo no número de escolas superiores, e é apenas no início do século XX que vão se constituir os primeiros centros universitários denominados de universidade. Fávero (1980) cita como primeiras instituições a Universidade de Manaus (1909) e a do Paraná (1912), porém ressalta seu caráter livre e efêmero, sendo então a Universidade do Rio de Janeiro (1920) considerada pelos autores em geral como a primeira universidade oficial.

No século XX, um dos mais importantes eventos para compreendermos a história da universidade na América Latina é a Reforma de Córdoba. A Universidade de Córdoba, localizada na cidade de mesmo nome, a segunda mais populosa da Argentina, foi fundada no início do século XVII quando a região então pertencia ao Vice-Reinado do Peru sob o domínio da colônia Espanhola, tendo assim em sua história uma forte herança cultural, principalmente religiosa. Segundo Tunnermann (2008), o movimento dos estudantes argentinos em 1918 foi marco de passagem de uma universidade centrada em seu passado colonial e europeizante para uma proposta de universidade moderna, livre e verdadeiramente latinoamericana. Não se pode, porém, reduzir a problemática da Reforma Universitária ao espaço universitário, é necessário compreender o contexto do início do século XX que a nível internacional era marcado pela Primeira Guerra Mundial e pela Revolução Russa, que causaram mudanças nas relações políticas e econômicas a nível internacional. Na América Latina o início do século XX é marcado por uma expansão do capitalismo, que opõe o modelo agrário exportador para a consolidação de uma burguesia nacional com ideais liberais. No caso da universidade argentina, tratava-se de questionar o poder de um patriciado *terrateniente* que havia se instalado na instituição, colocando-a a serviço dos interesses burgueses. Leite (2018) afirma que

As escolas profissionais existentes formavam para poucas e elitistas carreiras – direito, medicina, teologia, e, mais tarde, engenharia. Elitistas porque havia restrição de vagas. Estas, eram destinadas às elites locais, aos filhos das famílias das camadas superiores da sociedade crioula e terrateniente. (p. 44)

Para Tunnermann (2008) a Reforma de Córdoba “Fue un fenómeno complejo, producto de múltiples circunstancias socioeconómicas y políticas, que rebasó los aspectos puramente universitarios.” (p. 35)

Pode-se dizer que o movimento de Córdoba tem como protagonista os estudantes oriundos das classes médias, influenciados pelas concepções filosóficas da “geração de 1910”¹⁵, pelas correntes liberais, anarquistas e socialistas. Além disso o crescimento da classe média, o processo de urbanização e industrialização, a organização do proletariado e a imigração, foram elementos importantes do contexto argentino que possibilita a emergência de um movimento universitário.

Diante de tal cenário posto na Universidade de Córdoba, em março de 1918 há a criação de um Comitê pró-reforma, decreta-se greve geral, os estudantes vão às ruas, e funda-se em Buenos Aires a Federação Universitária Argentina (FUA). Em 11 de abril o governo de Hypólito Yrigoyen, um progressista eleito pelo Partido Radical pela primeira vez na Argentina, decreta a intervenção na Universidade a fim de estudar os motivos e os feitos que produziram a atual situação e adotar as medidas necessárias para reparar estas causas e normalizar seu funcionamento. Os estatutos da universidade são modificados, o governo universitário é democratizado, em seguida os professores elegeriam decanos e conselheiros e estes elegeriam o reitor. Porém na primeira eleição para reitor, os eleitores rompem seus compromissos com os estudantes e elegem um representante do setor tradicional. A FUA desconhece a eleição do novo reitor, exigindo sua renúncia e decretando novamente greve geral.

Em 21 de junho de 1918 é lançado o Manifesto de Córdoba, que denunciava uma universidade que até então fora conivente com o poder dominante na sociedade, trago aqui algumas palavras dos próprios universitários:

15 Geração de intelectuais impulsionados pelas comemorações do Centenário da Independência argentina, tendo como principal marca o nacionalismo.

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos mediócras, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e - o que é ainda pior - o lugar onde todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático.¹⁶

Além disso, denuncia o poder divino dos professores, “Nosso regime universitário - mesmo o mais recente - é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino; o direito divino do professorado universitário.”¹⁷, o dogmatismo e o distanciamento da ciência:

Os métodos docentes estavam viciados de um estrito dogmatismo, contribuindo em manter a universidade distante da ciência e das disciplinas modernas. As eleições, encerradas na repetição interminável de velhos textos, amparavam o espírito de rotina e de submissão. Os corpos universitários, zelosos guardiães dos dogmas, tratavam de manter a juventude na clausura, acreditando que a conspiração do silêncio pode ser exercitada contra a da ciência. Foi então quando a obscura universidade mediterrânea fechou suas portas a Ferri, Ferrero, Palacios e outros, ante o medo de que fosse perturbada sua plácida ignorância.¹⁸

Fica claro no escrito que os jovens universitários sabiam de seu papel frente às mudanças necessárias, e reclamam para si também o ensejo à juventude universitária da América Latina a assumirem também seu papel ao qual consideram revolucionário:

Fizemos então uma santa revolução e o regime caiu a nossos golpes. [...] A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de suportar os tiranos. Se foi capaz de realizar uma revolução nas consciências, não pode desconhecer-se a capacidade de intervir no governo de sua própria casa. A juventude universitária de Córdoba, por meio de sua federação, saúda os companheiros da América toda e os incita a colaborar na obra de liberdade que se inicia.¹⁹

16 “Manifesto de Córdoba – 21 de junho de 1918: Da juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América.” Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-435922889.pdf>

17 Idem

18 Idem

19 Idem

Com o lançamento do manifesto, os estudantes continuam nas ruas, instalam o 1º Congresso Nacional de Estudantes, e tomam o edifício da universidade em 08 de setembro. Após isso o governo faz uma nova intervenção, incorporando muitas das reivindicações dos estudantes.

O Programa da Reforma era pautado principalmente por uma renovação da universidade, mas para além disso, por uma preocupação política pela modernização da sociedade, pela busca da ampliação da democracia, pela participação dos estudantes na vida nacional, pelos direitos dos estudantes como assistência e participação no governo da universidade, além de um forte questionamento acerca do papel social da universidade, a fim de abri-la a setores mais amplos dos estudantes, vinculando-a com o povo. Além disso a reforma tem um caráter fortemente nacional e americanista, contribuindo para a construção de um modelo de universidade nacional na América Latina e, para além dos muros da universidade, pautava-se uma nova sociedade, numa perspectiva anticlerical, antimilitarista e antiimperialista.

A publicação do Manifesto desencadeou uma série de reivindicações e ações estudantis em quase todos os países, pondo o problema universitário no primeiro plano das preocupações nacionais. O primeiro país a manifestar uma repercussão da reforma foi o Peru, que já em 1919 em San Marcos apresenta um movimento similar ao de Córdoba, onde, segundo Sarubbi (2000) sua reivindicação principal além de uma renovação acadêmica, estava relacionada também a demandas como participação estudantil no governo da universidade, ajuda aos estudantes pobres e implementação daquilo que se compreendia como extensão universitária, ou seja, um serviço que a universidade deveria prestar ao povo, segundo o autor. Foi nessa perspectiva que em em 1920, durante um congresso de estudantes em Cusco se aprovou a criação da chamada “universidade popular”, sendo estabelecida no ano seguinte como Universidad Popular González Prada, a qual trataremos mais adiante

neste trabalho.

No Chile o movimento reformista ganha fôlego entre 1920 e 1922, Na Colômbia os estudantes proclamaram a reforma em 1922 em Medellín e em 1924 em Bogotá. Na Venezuela, a geração reformista de 1928 é encarcerada pela ditadura de Juan Vicente Gómez e a reforma será aprovada apenas em 1944. A chamada “geração de 1928”, que inicia com a insurgência estudantil em Caracas, põe em evidência uma nova liderança que surge em contraposição ao agonizante caudilhismo, uma classe média que encontra na universidade o cenário para sua prática sócio-política (VILLEGAS et al, 2000). Ainda, segundo Tunnermann (2008) o movimento se espalha por Uruguai, Paraguai, Bolívia, Brasil (com apenas alguns pronunciamentos no meio universitário), Cuba, Porto Rico, Equador, México e América Central.

A partir da reforma universitária outras pautas também são colocadas no contexto latinoamericano como o estabelecimento de universidades populares, justiça social, extensão universitária, condenação do avanço imperialista e das ditaduras. O Movimento de Córdoba impulsiona a organização estudantil em todo o continente, sendo os estudantes protagonistas ativos nas lutas latinoamericanas. Tunnermann (2008) afirma que a ação da reforma foi mais sentida no que diz respeito à organização jurídica e formal da universidade do que referente à sua estrutura que continua obedecendo ao padrão napoleônico. Há assim uma democratização interna sem, no entanto, modificar substancialmente suas estruturas, caindo por vezes em um reformismo mais preocupado com aspectos formais e administrativos do que por uma transformação revolucionária e por uma formação de consciência crítica. Embora segundo Tunnermann (2008) a Reforma de Córdoba não tenha contribuído para abrir as portas da universidade às camadas populares, ela impulsionou a organização estudantil e pautou reformas universitárias em todo o continente, sendo os estudantes os protagonistas mais ativos nas lutas latinoamericanas contra o imperialismo e as ditaduras que assolaram o continente.

Segundo Trindade (2001)

O ideário democratizador da reforma de Córdoba, ao enfrentar o conservadorismo da mais antiga universidade argentina, estabeleceu as bases de um modelo institucional baseado no compromisso entre o projeto universitário e a sociedade: democracia interna sob a forma de um governo universitário com representação tripartite (professores, estudantes e antigos alunos) articulada com a democratização do acesso e a missão social da universidade. (p. 14)

Para Mollis (2001)

O Movimento Reformista de 1918 deu às universidades argentinas (exportando-se para o resto da América Latina) um tipo de “intelectual” que soube conjugar a formação profissional e científica com o compromisso-cidadão, o pensamento crítico e a autonomia pluralista. (p. 130)

Os ares de Córdoba perpassa a América Latina durante toda a primeira metade do século XX, chegando no Brasil na década de 1960 com o movimento pela reforma universitária unindo-se aos movimentos do maio de 1968 francês. Por hora, me detive de forma um tanto extensa na Reforma de Córdoba pois a considero um marco importante de impulsão de uma universidade nacional latinoamericana, mesmo se tratando de uma disputa para a instauração dos interesses de uma burguesia nacional em ascensão, em detrimento de uma universidade centrada nas velhas oligarquias agrárias e coloniais. Além disso, nos cabe pensar os significados da Reforma de Córdoba para a Argentina do início do século XX, mas também seu impacto no modelo de universidade latinoamericana, retomando elementos importantes de seu debate para pensarmos e construirmos a universidade 100 anos depois da Reforma de Córdoba. Grande parece ter sido o esquecimento deste evento, porém nos vemos hoje, 100 anos depois, retomando seu legado e suas pautas que, por vezes, nos pareciam já avançadas no cenário atual, mas que precisam ser trazidas à tona. O protagonismo dos estudantes também nos coloca a questionar qual o papel dos estudantes organizados na constituição da universidade na América Latina e, chegando aos dias de hoje, tendo como exemplo a experiência

do GTUP, qual o papel do movimento estudantil nessa segunda década do século XXI.

No Brasil, a partir dos anos 1930, com o processo de modernização e industrialização do país, começa a se questionar qual o papel de uma instituição universitária no Brasil. As propostas educativas que emergem neste período objetivam dar conta da formação de uma elite nacional, e também de uma mão de obra qualificada que atendesse as necessidades industriais do país. O caráter dualista da educação cria uma escola para as elites, formadora na dimensão intelectual, filosófica, artística, ligadas ao “mundo das liberdades”, em oposição a uma educação de caráter técnica e profissional destinada à classe trabalhadora, que não tem outro destino senão limitar-se ao “mundo das necessidades”, da produção de sua subsistência. Após 1945, há uma necessária luta pela autonomia da universidade e dois momentos são sínteses de um processo de democratização no âmbito do ensino superior brasileiro: a criação da Universidade de Brasília em 1961 e o movimento pela Reforma Universitária em 1968. Fávero (1991) distingue dois momentos da universidade no Brasil, entre a primeira e segunda metade do século XX. A primeira como uma universidade “modernizada”, preocupada com a modernização do país, e a segunda como uma universidade “disciplinada”, pautada pelo autoritarismo da ditadura civil-militar, sendo convertida neste período em problema político e social e colocado, ainda, a necessidade de ocorrer a sua reforma pela via do Estado.

A segunda metade do século XX na América Latina é marcada pelas ditaduras civis-militares, sob a *doutrina de segurança nacional*²⁰ e um forte plano de subjugação da América Latina sobre o domínio do capital imperialista estadunidense. A Operação Condor que buscava coordenar as ações sobre o continente perseguiu,

20 Doutrina elaborada pelos EUA que embasou suas ações durante o período de Guerra Fria. Seu conteúdo é baseado na concepção positivista que busca transferir modelos da biologia para o funcionamento da sociedade, fazendo com que aqueles que não estão colaborando para a harmonia do corpo social seja extirpado. Maiores informações: <https://www.plural.jor.br/documentosrevelados/midias/doutrina-de-seguranca-nacional/>

torturou e assassinou centenas de pessoas e deixando desaparecidas outras tantas. Isso atrelado a uma perspectiva *desenvolvimentista*²¹ como uma forma de crescimento econômico e modernização que favorece às elites locais e pauperiza a população mais pobre, aumentando os índices de desigualdade em toda a América Latina.

No âmbito da universidade brasileira, a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), fruto de um processo de mobilização da comunidade acadêmica, com destaque para o movimento estudantil, originou a estrutura universitária conhecida até os dias atuais. Realizada durante o processo de ditadura civil-militar no Brasil, a Reforma foi responsável por um aumento significativo na oferta de vagas no Ensino Superior, porém em sua maioria no setor privado. Este processo é marcado também pelo autoritarismo e pela repressão do regime ditatorial ao corpo docente e discente, onde muitos professores foram aposentados compulsoriamente, perseguidos politicamente e expurgados, tanto na UFRGS quanto em diversas universidades brasileiras. (AVERBUCK et al, 2008) Além disso, a Reforma foi também estratégia para desmobilizar o movimento estudantil que se encontrava em sua fase de maior radicalidade, apresentando contradições em seu processo de implementação. Segundo Rothen (2008)

A Lei n. 5.540/68 é, por um lado, fruto das discussões que se realizavam sobre o modelo de universidade a ser adotado no país, [...] por outro, fruto da vontade dos militares, mediante uma legislação centralizadora, de imporem à sociedade civil um consenso sobre o modelo de universidade e diminuírem as resistências internas das universidades ao regime militar. (p. 471)

Ainda sobre este período, Marilena Chauí (2001) aponta que o maio de 1968 na Europa iniciou uma abertura democrática da universidade e que, a universidade se transformou mas atendendo às exigências do capital. No Brasil, a explosão

21 Desenvolvimentismo aqui compreendido como processo de modernização e expansão da economia, com características como a abertura ao capital estrangeiro, que gera grandes contradições no seio dos países subdesenvolvidos, como afirma Rui Mauro Marini no caso brasileiro. (MARINI, 2012)

estudantil coloca em questão o ideário liberal e autoritário, indo em direção à uma universidade mais crítica. Porém, com a repressão por parte do Estado tem-se como consequência uma reforma modernizadora da universidade, realizada sob as sombras do AI-5 e do Decreto nº 477²². Sendo assim,

[...] a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava sua recompensa. (CHAUÍ, 2001, p. 48)

Florestan Fernandes (1975) afirma que as transformações no ensino superior estão imersas em processos históricos-sociais mais amplos. Em seu livro “*A universidade brasileira: reforma ou revolução?*” traz a descrença na possibilidade de uma reforma universitária, pois sendo o Brasil um país com uma democracia não consolidada, qualquer reforma seria a revitalização do poder conservador. Porém, não nega a capacidade impulsionadora do movimento pela reforma universitária na década de 1960, enfatizando que este poderia apontar novos caminhos para a libertação intelectual e política. A escola superior brasileira para Florestan, constituiu-se como uma escola das elites culturais, de ensino magistral e unifuncional, cabendo a ela a transmissão dogmática de conhecimentos do saber técnico-profissional, que raramente incluía as relações pedagógicas num âmbito criador e inovador. (FERNANDES, 1975)

Ernani Maria Fiori, em fala a estudantes acerca da Reforma Universitária em 1962, afirma que

A Universidade é produto vital da cultura. Por isso, é sociedade que se realiza, e que se deve realizar, organicamente, com espírito vivamente comunitário, de comum-unidade. [...] A Universidade, comunhão de mestres e alunos, e associação de meios de criação cultural, é, evidentemente, integração comunitária que se faz, como disse e repito, no coração mesmo

22 AI-5: Ato Institucional nº 5, baixado em 13 de dezembro de 1968, decretando, dentre outras arbitrariedades por parte do governo de Costa e Silva, fechamento do Congresso Nacional, censura prévia, suspensão do *habeas corpus*, etc. O Decreto nº 4.777 foi promulgado em fevereiro de 1969 e definia infrações disciplinares para professores por motivos políticos, dentre eles, a movimentação grevista.

da cultura [...]. (FIORI, 2014, p. 32)

Após um longo período de ditaduras que se estende até a década de 1980 em muitos países, faz-se necessário trazer presente o debate acerca da redemocratização na América Latina, visto que a universidade pública brasileira pós-ditadura de 1964 também é marcada pelo debate acerca de sua democratização, sendo necessário aqui, conceituar aquilo que se compreende como democracia. Utilizo-me da referência de Atilio Boron, quando ele trata que “A ingenuidade e inexperiência de nossos dirigentes os levou a pensar que bastaria a redemocratização para certos problemas estruturais do capitalismo latinoamericano se dissolvessem no ar.” (BORON, 1994, p. 12). O autor trata da democracia como um projeto que não se esgota na “normalização” das instituições políticas e afirma que considerar a democracia como uma mera categoria política ou apenas como uma questão de método é uma concepção minimalista. Faz-se necessário compreender as nascentes democracias latinoamericanas de forma inseparável de uma análise sobre a estrutura e a dinâmica do capital. Boron (1994) afirma ainda que:

De fato, acreditamos que não se pode compreender o significado que tem a recuperação da democracia se não a concebemos como um projeto indivisível que repousa em duas exigências: por um lado, um conjunto de regras “certas” do jogo que permita institucionalizar - e provisoriamente resolver - os antagonismos sociais e chegar a resultados “incertos”, isto é, nem sempre necessariamente favoráveis aos interesses das classes dominantes; por outro lado, a democracia também contém uma definição de “boa sociedade” que, dialeticamente, finaliza no socialismo. (p. 8)

Diante disso, não se trata de abrir mão da democracia, mas de compreendê-la como a possibilidade de conciliação entre a cidadania política abstrata da democracia burguesa e entre a descidadania social concreta que caracteriza as sociedades capitalistas. (BORON, 1994). As lutas populares após o processo de redemocratização são pautadas tendo como eixo principal os temas fundantes da democracia, da justiça, da igualdade, da cidadania e dos direitos individuais e a universidade nesse período encontra-se embrenhada nesse cenário como pauta

central no direito à educação. Porém é necessário questionar, onde estão as lutas anticapitalistas, antimonopolistas, antiimperialistas que foram travadas no início do século?

Ainda sobre as últimas décadas do século XX, a década de 1970, para Katz (2016), na América Latina, inicia uma fase de neoliberalismo latinoamericano, com a ditadura de Pinochet no Chile, pautada com assessoria de Hayek e Friedman²³. O neoliberalismo, enquanto etapa do capitalismo que representa uma ofensiva do capital sobre o trabalho para recompor a taxa de lucro, intensifica a destruição de empregos, massifica a precarização do trabalho, potencializa formas de competição que corroem a continuidade da acumulação, consolida projetos universais em contraposição ao particularismo, o projeto de privatizações torna-se a principal causa do retrocesso social, potencializando as desigualdades sociais em todos os países, gerando milhões de famintos na periferia e uma nova pobreza na Europa e nos Estados Unidos. Na educação isso gera uma intensificação nas privatizações, deteriorando o ensino público e excluindo a maioria do acesso ao conhecimento. Esta etapa, compreendida por Antunes (2011) como uma reestruturação do capitalismo, é marcada por uma readequação no modo de acumulação de capital, passando de uma acumulação em massa do modelo fordista/taylorista, para uma acumulação flexível, em seu modelo toyotista, o que faz com que haja uma maior flexibilização nas relações de trabalho, uma maior complexificação e fragmentação da classe trabalhadora, porém numa lógica continuamente brutal do capital sobre o trabalho.

No que diz respeito à universidade, nessa segunda metade do século XX, segundo Trindade (2001), a universidade latinoamericana tem como principais traços dominantes o rápido crescimento das matrículas (massificação) e a expansão das instituições privadas (privatização). A década de 1960, de expansão das

²³ *Friedrich August von Hayek*, economista e filósofo austríaco, principal defensor e sistematizador do liberalismo clássico no século XX; *Milton Friedman*, economista estadunidense, líder da Escola de Chicago, que pregava o liberalismo econômico monetarista. Ambos deram as bases para a ditadura chilena e para o neoliberalismo na América Latina.

universidades públicas, é suplantada pelo crescimento das instituições privadas a partir dos anos 1980, o que coloca a América Latina como uma das regiões com maior percentual no mundo com estudantes universitários dentro de instituições privadas. Há uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a universidade que se apresenta através de dois elementos: o crescimento do setor privado no campo do ensino e a lógica privatizante no setor público, o que faz corroer o caráter público das instituições estatais, fazendo com que estas atendam a demandas e interesses privados, mercantis. A lógica da eficiência e da produtividade se apresenta na universidade afetando a autonomia universitária, alterando as regras de financiamento, induzindo e estimulando o processo de privatização.

Nas décadas de 1970 e 1980, a universidade atende às necessidades da formação de uma mão de obra generalista, menos especializada, o que fez com que o aumento das instituições privadas, que tem o foco apenas no ensino, aumentasse consideravelmente, principalmente na década de 1990 no Brasil.

O procedimento pelo qual a universidade se redefine contemporaneamente coincide inteiramente com a sua adaptação às exigências do tempo histórico: mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista. A partir desta pauta imposta de fora, a universidade busca refazer a sua identidade através de um processo de desinstitucionalização. (SILVA, 2006, p. 194)

Assim, Saviani (1986) afirma que há uma diferenciação entre “Universidade de produção”, com objetivo de constituir-se em centros de excelência, com foco na pesquisa e na pós-graduação, e a “Universidade de consumo” com foco no ensino. Já na década de 1990, as chamadas “universidades globais”, impulsionadas pelo processo de globalização da tecnologia e da economia, são marcadas pela assinatura de convênios e programas internacionais, estabelecendo a outorga de diplomas compartilhados a nível internacional. (TRINDADE, 2001) É preciso, porém, atentar a esta “apologia à globalização”, como afirma Katz (2016), que adentrou muito bem à lógica universitária, e que reconhece no termo globalização apenas uma perspectiva cultural esvaziada de seu conteúdo político e econômico. É preciso

salientar a necessidade de reconhecer a mundialização do capital em sua nova etapa, e o papel que os países dependentes vem ocupando na divisão internacional do trabalho, divisão esta que alia a esfera econômica e de poder, também à produção de conhecimento:

Conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, redefinindo o problema do público nas universidades e afetando sua “missão social”. Esta questão, além de interferir na lógica da produção de conhecimento e suas formas de aplicação em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes um tema central de natureza ética: uma instituição pública não se pode deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder – fato que está, hoje, no centro do conceito de autonomia universitária que, transformado em sua forma medieval originária, está submetido às injunções do Estado e do mercado. (Trindade, 2001, p. 25)

As produções acerca da universidade a partir da década de 1990 enfatizam uma mirada para a relação entre o público e privado nas universidades brasileiras, enfatizando a expansão das universidades privadas, voltadas prioritariamente para garantir o ingresso do trabalhador brasileiro no contexto da reestruturação produtiva em curso, sendo que o ensino privado apresentou um crescimento de 90% entre 1990 e 1998 (8,35% ao ano), segundo Martins (2008). Além disso, há uma transferência de renda do setor público para o privado, onde instituições de ensino superior são organizadas como empresas lucrativas, que contratam profissionais acadêmicos, em sua maioria formado por instituições públicas, sem neles investir nada a mais do que o esforço social do qual teriam supostamente participado como contribuintes. (MARTINS, 2008)

Gomes (2013) traz presente o crescimento dos cursos de ensino a distância, como proposta para baratear os custos da educação, aumentar o número de alunos, interiorizar a oferta de cursos, e garantir os lucros. Embora também acrescente enfatizando que a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED) criou importantes ferramentas, como o Domínio Público, para estimular a formação inicial e continuada de professores em busca da melhoria da educação básica. Sendo assim, há uma potencialidade desse processo pedagógico de ensino, porém o que

ocorre é a adequação das ideias pedagógicas do ensino presencial, à modalidade virtual. Gomes (2013) aponta ainda que

[...] em termos macroestruturais, as mudanças nos paradigmas educacionais são necessárias e urgentes, mas não acontecerão da noite para o dia; pelo contrário, a instituição escolar tende a ser conservadora e as “inovações” em termos de práticas pedagógicas, muitas vezes, surgem atrasadas, desconexas, envoltas num certo fetiche tecnológico e ainda desacompanhadas da necessária formação dos professores e, por que não dizer, dos alunos e dos gestores também? De fato, subverter “verdades canônicas” e “certezas” dogmáticas não é tarefa fácil, até porque há séculos de história por trás da universidade que não podem ser desconsiderados nessa questão. (p. 20)

Marilena Chauí (1989), aponta para uma pedagogia das competências, em que a universidade deixa de definir as regras de seu próprio trabalho, para atender às competências imaginárias daqueles que comandam o processo. Nisso reside uma dimensão ideológica, onde ora mais implícita, ora mais explícita, o *poder* e o *saber* se correlacionam, assim a ideologia da competência marca a dominação do trabalho industrial e burocrático. E é esta pedagogia das competências que marcará o início da reestruturação do capitalismo na década de 1970, chegando aos nossos dias e dando o caráter objetivo da educação no Brasil.

No Brasil as mudanças na reestruturação do capital vão sendo sentidas mais fortemente com o governo Fernando Henrique Cardoso porém, para Katz (2016), o período após o governo FHC, manteve quase intacta essa estrutura, tendo claramente uma orientação a serviço do capital com alguns traço tímidos de reformismo.

A gestão inicial do sucessor de Fernando Henrique Cardoso surpreendeu pela sintonia que manteve com seu antecessor. A nova gravitação social alcançada pelos trabalhadores não se converteu em um projeto diferenciado das tradições dominantes. O PT chegou ao governo com a explícita aprovação dos grandes grupos capitalistas. Não irrompeu de forma imprevista, como Kirchner, e adotou, desde o início, uma postura extremamente conformista. Por essa, muitos autores utilizaram denominações complementares do neoliberalismo (social-liberalismo, neoliberalismo atenuado) para caracterizar o primeiro período Lula. Neste início, não se previa elementos de mudança neodesenvolvimentista. Mas, no mandato posterior e na administração de Dilma, aparecem ingredientes

de uma virada que tem levantado três caracterizações distintas. (KATZ, 2016, p. 201)

Katz (2016) apresenta então três enfoques característicos dos governos Lula e Dilma: 1) a passagem a um modelo neodesenvolvimentista, com concessões ao grande capital para uma reintrodução do país na política industrial, encorajando o investimento público e o consumo, além de ajudas sociais e do aumento do salário mínimo; 2) continuidade das políticas neoliberais, apenas com algum controle e regulamentação das privatizações, da liberalização financeira e da abertura comercial; 3) com o reforço das correntes neodesenvolvimentistas, tais mudanças sustentaram novas políticas fiscais de estímulo produtivo, investimento público e expansão do Bolsa Família.

Mesmo representando esta continuidade, os governos Lula e Dilma, assim como outros governos nos anos 2000 que se instauram na América Latina, acirraram as contradições do capitalismo dependente, ameaçando a hegemonia estadunidense na região. O que faz então com que compreendamos o atual estágio político brasileiro, fugindo do entendimento de que o golpe em curso nasceu da noite para o dia.

No que diz respeito ao Ensino Superior nos governos Lula e Dilma, há também continuidades do governo FHC, com o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior privadas, por meio das parcerias público-privadas. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, 87,9% das instituições de Ensino Superior são privadas, sendo que a maioria das universidades (53,3%) são públicas. Das 10,7 milhões de vagas oferecidas em cursos de graduação, a rede privada foi responsável por 92,4% das ofertas enquanto a rede pública ofertou apenas 7,6% das vagas. O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,8 milhão em 2017, o que já representa uma participação de 21,2% do total das matrículas de graduação. (MEC/Inep)²⁴

Embora uma série de políticas voltadas ao ensino superior como o

24 Disponível no site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), tais programas, embora aumentaram o número de estudantes no Ensino Superior, foram muito bem recebidas pelas instituições com fins lucrativos, visto que a adesão voluntária a estes programas possibilitou a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). (CARVALHO, 2013) Para Carvalho (2013) não pode ser ignorado o processo de *financeirização*, *oligopolização* e *internacionalização* que vem sofrendo a educação superior brasileira.

É necessário compreender, a partir da intensificação das contradições do sistema capitalista que, ao passo desse fenômeno de mercantilização do Ensino Superior há um processo de democratização do acesso nas IES públicas. O contexto vivido a partir da segunda década deste século XXI no âmbito do Ensino Superior mostrou-nos a possibilidade de tensionar, embora não sem limites, as estruturas históricas da universidade brasileira, centrada num processo elitista e excludente. A implementação das políticas de Ações Afirmativas e o ingresso de estudantes de origem popular, oriundos da escola pública, negros, quilombolas, indígenas, camponeses, travestis, transexuais, causa uma desacomodação na conformação da universidade. Com a presença destes sujeitos e sujeitas até então ausentes no espaço da universidade, há, de fato, um desacomodamento no jeito da universidade se constituir como tal, pois quando os filhos da classe trabalhadora ocupam a universidade, suas contradições ficam mais evidentes. A política de Ações Afirmativas tem se constituído como uma importante ferramenta contra a desigualdade no acesso ao ensino superior público brasileiro, e vem contribuindo de fato para mudar quantitativa e qualitativamente a cor da universidade.

Porém é necessário pensar os limites dessa política, visto que a maioria dos jovens da classe trabalhadora (aqueles que chegam ao Ensino Superior) continuam

adentrando às universidades privadas. Para Fávero (2006), a universidade se expandiu em diversidade, mas permanece no seu cerne a mesma estrutura anacrônica. É preciso pensar uma política de permanência estudantil para que os estudantes ingressantes do sistema público de ensino possam permanecer na universidade, o que com o corte de verbas e congelamento dos investimentos público na educação e em outros setores, se torna um desafio. Paulo Freire, em *Pedagogia da Tolerância*, afirma 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 tenha acesso à universidade, mas também as relações internas da universidade precisam ser democratizadas. Não basta eleger os dirigentes. Às vezes, nos apegamos a um certo ritualismo mecânico e não avançamos na democratização das relações entre os diferentes segmentos da universidade. As relações entre professores e alunos precisam ser, de fato, relações educativas, dialógicas. (FREIRE, 2004, p. 160)

É necessário repensar na atualidade, qual a função que a universidade vem cumprindo em nossa sociedade, visto que historicamente percebemos seu claro papel de legitimadora do *status quo*. Pedro Goergen (2010), afirma que “a pertinência social da universidade deve responder aos critérios de justiça social e democracia”, devendo a universidade se centrar nas necessidades e problemas concretos. Porém o que vemos é o predomínio, a adaptação e a acomodação não críticas da universidade ao modelo econômico dominante. A pertinência social da universidade não pode se reduzir simplesmente às dimensões do conhecer e da utilidade, mas também devem ser estendidas às dimensões da ética e do ser. (GOERGEN, 2010)

A partir do início do século XXI há uma série de produções acerca da universidade que vem questionando seu papel, principalmente no contexto neoliberal (VAIDERGORN, 2001), criticando os Modelos de “fábricas de conhecimento” e de “capitalismo universitário” (SOBRINHO, 2014; DIAS E SERAFIM, 2015) que emergem no ensino superior privado, ressaltando a perda do papel de referente

cultural da universidade (MARTINS, 2008), além da perda, a partir da ideologia do mercado neoliberal, de autonomia, linguagem, identidade e pensamento próprios. (BENTO, 2014). As Instituições de Educação Superior, atendendo às demandas da atual fase do capitalismo, estão cada vez mais encarregadas de desenvolver e difundir conhecimento e tecnologia, assumindo o discurso do conhecimento útil e mercadológico, sendo que o pensamento crítico-transgressor é essencial ao processo formativo (GOERGEN, 2014). A análise da universidade no período dos governos Lula e Dilma ficarão mais evidentes no *estado da questão* realizado a partir dos anais da ANPED.

2.2 Universidade brasileira no século XXI: entre a expansão e a democratização, um estudo a partir dos anais da ANPED

A Associação Nacional de Pesquisadores em Educação tem ocupado papel importante na divulgação das pesquisas produzidas na área da educação desde sua criação. Os encontros nacionais e regionais tem se mostrado momentos importantes de debate acerca da atualidade da educação brasileira, contando com pesquisadores com importantes contribuições para um maior aprofundamento acerca da situação atual. Frente a isso, as produções apresentadas em cada edição da ANPED são importantes registros para a compreensão do cenário atual da universidade brasileira e das políticas de ensino superior como um todo, através de pesquisas realizadas por pesquisadores e pesquisadoras de todo o Brasil.

Trago presente uma breve análise acerca das produções apresentadas nos últimos dez anos (2007-2017) nos Grupos de Trabalho 11 (Políticas de Educação Superior), 03 (Movimentos Sociais) e 06 (Educação Popular), acerca da temática em questão. Primeiramente a análise dos trabalhos do GT 11 nos possibilitam ter uma compreensão do cenário do ensino superior brasileiro, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até os governos de Lula e Dilma, apresentando

pesquisas que analisam as políticas públicas voltadas a essa modalidade, de forma problematizadora, apresentando suas contradições, desafios e avanços. A necessidade de analisar os trabalhos que se referem à universidade também no GT 03 e 06, se dá devido a estes grupos apresentarem pesquisas acerca da universidade brasileira a partir da sociedade civil, dos sujeitos e sujeitas que nela ingressam, dos tensionamentos provocados por movimentos sociais para seu processo de democratização.

Totalizando um total de 166 trabalhos analisados (leitura de resumos, introdução e conclusões), percebe-se que o debate produzido na área nesse decênio centrou-se principalmente nas temáticas expansão e democratização, ações afirmativas e trabalho docente. O quadro abaixo traz uma síntese desta sistematização realizada, passando, posteriormente neste capítulo, a tratar das principais temáticas apresentadas.

Quadro 1: Síntese do Estado da Questão

| Grupo de Trabalho | Temática | Número de trabalhos |
|---------------------------------|---|----------------------------|
| GT11 (Educação Superior) | Expansão e democratização | 25 |
| | Ações Afirmativas/cotas/acesso e permanência de estudantes, evasão | 17 |
| | Formação de professores/trabalho docente | 17 |
| | Pós-Graduação | 16 |
| | Avaliação/ENADE | 15 |
| | Internacionalização | 7 |
| | Plano Nacional de Educação | 7 |
| | Educação à distância | 5 |
| | Financiamento estudantil (FIES), financiamento da educação | 4 |
| | Governo Lula | 4 |
| | Outros: relação educação básica – ensino superior, Institutos Federais, Educação do Campo, extensão, PROUNI | 35 |
| TOTAL | | 152 |
| GT 06 (Educação Popular) | Ações Afirmativas/cotas/acesso | 3 |

| | | |
|--|--|------------|
| | e permanência de estudantes, evasão | |
| | Pós-graduação | 1 |
| | Outros: extensão | 2 |
| TOTAL | | 6 |
| GT 03 (Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos) | Ações Afirmativas/cotas/acesso e permanência de estudantes, evasão | 4 |
| | Expansão e democratização | 1 |
| | Outros: participação política e Educação do Campo | 3 |
| TOTAL | | 8 |
| TOTAL DE TRABALHOS ANALISADOS | | 166 |

Expansão e democratização

No que diz respeito à temática expansão e democratização, o debate feito parte principalmente da análise das políticas de ensino superior nos governos FHC e Lula, tratando acerca das contradições entre o processo de expansão e democratização do ensino superior. Avalia-se que o setor privado vivencia um processo de expansão desde a década de 1970 (TAVARES, 2013), sendo que entre as décadas de 1990 até 2015 apresenta um aumento do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil, havendo no governo FHC um claro crescimento do setor privado e regressão do setor público (GUIMARÃES, MELO E NOVAIS, 2017). Assim, os trabalhos apresentados caracterizam as últimas décadas como marcadas pelo empresariamento da educação superior, pelas privatizações (SOUZA, 2017; LEDA, 2007), pela desqualificação do serviço público em detrimento do privado (AVILA, 2013) e pela mercantilização da educação superior (MANCIBO, 2015). No governo Lula aponta-se que o setor privado continua recebendo recursos, concorrendo com o setor público e a política de ampliação e reestruturação das instituições federais de ensino que tiveram resultados pouco significativos no sistema de Ensino Superior como um todo, visto a superioridade do subsistema privado. (TAVARES, 2013) Este

crescimento privado-mercantil não pode ser visto como uma anomalia, ou devido à ausência de planejamento educacional, mas como resultado de uma política de Estado que beneficiou imensamente esse empresariado. (VALE, 2012).

Assim, autores afirmam que a expansão do acesso teve um caráter de massificação e não democratização do ensino superior (GENTIL E LACERDA, 2017), e que “o propalado discurso da democratização do acesso não se evidencia nos dados quantitativos” (GUIMARÃES, MELO E NOVAIS, 2017, p. 10), visto que o aumento do número de matrículas não acompanhou a evolução da ampliação das vagas e não possibilitou processos com características de fato democráticas. (MARTINS, 2017) O caráter supostamente democrático das políticas de expansão de vagas no ensino superior nas décadas de 1990 e 2000 é relacionado com ao contexto de desenvolvimento da democracia no Brasil e suas contradições na sociedade capitalista. Além disso, o projeto neoliberal colocado na sociedade enfraquece o processo de democratização da educação superior. (SOUZA, 2017) Assim, apresentam:

A democratização da educação superior como um processo dinâmico que requer adoção de ações que garantam, para além da expansão do sistema educacional e da ampliação do número de matrículas, a equidade, a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação combinadas com políticas que facilitem o acesso e que garantam a permanência dos estudantes nas IES. E que, sua plena realização implica a superação da ordem capitalista. (BARBOSA E LIMA, 2013, p. 3)

As pesquisas apontam que é preciso que o estado ofereça à universidade condições para que esta execute plenamente suas funções e cumpra seu papel social (BARBOSA E LIMA, 2013), porém no contexto de reestruturação do capital, com o modelo de acumulação flexível o Estado deixa de atuar como provedor para exercer seu papel de regulador/gestor (AVILA, 2013). Alguns autores trazem presente a perspectiva dos sujeitos que ingressam no ensino superior a partir de políticas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que visa intervir na realidade educacional dos assentamentos de reforma agrária,

fazendo com que haja participação dos próprios assentados na construção dos projetos pedagógicos, criando assim uma relação dialógica entre governo, universidade e movimento social. (HAGE, 2013)

O GT traz também acerca da expansão dos cursos superiores de tecnologia como demanda do novo padrão de desenvolvimento mundial e nacional que exige a formação de um novo tipo de trabalhador e mudanças nos papéis sociais da educação. (SOUZA E PEIXOTO, 2012). Sobre o REUNI reconhece-se que gerou mudanças na política de educação superior, mas não sem contradições, pois aprofunda o viés mercantilista da educação, intensifica o trabalho docente e desrespeita a autonomia da universidade, (MEDEIROS, 2012) embora, não se possa negar os efeitos do programa no que diz respeito ao acesso de estudantes das classes sociais historicamente excluídas das universidades federais. (ARRUDA E GOMES, 2012) Já no que diz respeito ao PROUNI afirma-se que o programa cumpre seu duplo papel desenhado pelo governo Lula: de crescimento do segmento particular e de ações afirmativas, significando o financiamento público no segmento privado. (CARVALHO, 2011)

Assim, grande parte dos trabalhos apresentados acerca desse debate, aponta que embora o processo de democratização passe pela contribuição para a redução das desigualdades na oferta educacional, este processo está para além da garantia do acesso. Afirmam ainda que o processo de expansão de matrículas em instituições de ensino não rompe com a estrutura que historicamente impossibilitou às classes trabalhadoras de cursarem ensino superior.

[...] durante esse longo período da história, inclusive com o aumento do número de matrícula e de instituições públicas de ensino superior, não houve propriamente uma ruptura que permitisse às classes trabalhadoras, tradicionalmente alijadas de um determinado tipo de capital cultural e escolar, realizar o desejo de realmente cursar a educação superior. (GOMES E MORAES, 2009, p. 13)

Ações Afirmativas

Outra temática bastante presente nas pesquisas apresentadas na ANPED e que está em intrínseca relação com o processo de democratização e expansão é acerca da Política de Ações Afirmativas. Pesquisadores afirmam que há acordos e tensões em torno deste debate, reconhecendo ser este “reflexo de um conflito complexo e multifacetado, que envolve fundamentalmente a distribuição social de um bem desejado, neste caso o acesso à universidade, mas com repercussão em vários campos da vida social”, e ainda, “as ações afirmativas estabelecem bases que possibilitam a consolidação de um modelo de ação político-educativa mais comprometido com a noção de justiça redistributiva de bens sociais” (SALES, 2007, p. 15).

Há o reconhecimento da política de ações afirmativas como contributo para a democratização da universidade e como correção de dívida histórica com determinadas populações, porém o quadro de exclusão social não se altera, visto que o debate sobre as Ações Afirmativas tem fugido da totalidade da relação capital-trabalho que é o que efetivamente promove a manutenção da não-universalização. (LIMA, 2011). Também há a afirmação de que a Lei de Cotas ainda carece de mecanismos institucionais consolidados para seu monitoramento e avaliação (RABELO, 2017), havendo ainda bastante disputa em torno do seu conceito e de seu conteúdo (SALES, 2008).

Grande parte das pesquisas apontam que é necessário pensar para além do acesso à universidade, visto que a ampliação do acesso não basta por si só para reverter o quadro de desigualdades (RABELO, 2017) Há a necessidade de ampliação dos recursos para os programas de permanência estudantil (MENDES, 2017; FRITSCH, 2015), visto que as políticas para o ensino superior ainda estão muito centradas na expansão do acesso e de forma sutil no âmbito da permanência dos estudantes, mas já com tendências ao desenvolvimento de políticas focais e não universais. (ARAÚJO, 2013) Pinheiro (2007) e Araújo (2013) afirmam ainda que permanência não são apenas ações de natureza socioeconômica, mas também de

natureza pedagógica e acadêmica, visto que há ainda muitos aspectos que restringem a permanência dos estudantes nas IES como por exemplo, estudantes que não podem ter acesso à bolsas pois trabalham e as IES cobram ausência de vínculo empregatício, dedicação ou disponibilidade de carga horária ; e ainda bolsas das instituições de fomento que ainda são destinadas majoritariamente a estudantes das classes média e alta.

Portanto, corroboro com a perspectiva dos autores que afirmam que é necessário pensar a democratização da universidade para além do seu acesso, o que inclui pensar também como vem se dando a socialização dos saberes historicamente sistematizados:

As iniciativas de democratização que vem sendo implementadas na educação superior tem representado ganhos para os estudantes das classes populares, mas o horizonte dessa democratização que está sendo proposta se distancia de um projeto educacional crítico, criativo e emancipador [...] a eliminação da desigualdade das condições de acesso ao saber formal pressupõe a socialização da riqueza socialmente produzida. (MENDES, 2017, p. 5)

Trabalhos produzidos a partir da perspectiva dos sujeitos que adentram a universidade são de extrema relevância, visto que discutir suas demandas e expectativas faz-se pertinente ao perceber que o espaço universitário ainda não os reconhece como parte, pois não apresentam elementos e possibilidades comuns ao modelo idealizado de estudantes universitários. (ECKHARDT, 2017) Alguns autores no período analisado trazem presente o ser jovem, mulher, da roça e negra (MARQUES, 2017), ser jovem trabalhador universitário (NAKANO et al, 2012; CAVALCANTE, 2007), ser estudante oriundo da rede pública de ensino (SILVA, 2011); ser estudante com deficiência (SILVA, 2011b; LACERDA, 2007); enfim, ser estudante de origem popular com seus modos de fazer universidade, que, mesmo diante das adversidades de suas trajetórias, apontam uma força, uma potência e um vitalismo que se consubstancia na possibilidade real de continuidade dos estudos, tendo tais estudantes um papel fundante na necessária reorganização político-

pedagógica da universidade na perspectiva de uma educação popular ou de uma universidade que se pretende popular. (ARENHALDT, 2012). E ainda:

Há uma barreira que exclui estudantes pobres da universidade pública, nada mais apropriado, portanto, que eles próprios se tornassem pesquisadores voltados para esta temática e atores políticos qualificados para propor mudanças capazes de ampliar a presença de estudantes com esse perfil no ensino superior. Um passo importante e necessário na trajetória desses estudantes universitários foi voltar-se sobre a escola pública, estreitando os laços destas com a universidade. (PINHEIRO, 2007, p. 1)

A partir da perspectiva dos estudantes indígenas, ressalta-se que apenas permitir o acesso dos índios aos espaços acadêmicos é certamente pouco, as universidades devem se perguntarem que tipo de ensino oferecem aos povos indígenas, questionar o saber academicamente sedimentados e hegemônico, não se tratando apenas do acesso à escolarização, “mas da formação de indígenas qualificados e comprometidos com a defesa de seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem.” (URQUIZA, BRAND E NASCIMENTO, 2011, p. 3). A análise do processo de implementação de um curso de formação intercultural para educadores indígenas em Minas Gerais nos apresenta que a experiência revela um processo intensivo de negociação entre a lógica presente na universidade e no curso de formação, afirmando que iniciativas como esta possibilitam à universidade uma abertura e comprometimento com a formação de grupos historicamente excluídos, assim ao entrar na universidade esses estudantes indígenas acabam por garantir que as questões relacionadas às suas lutas e interesses passem a fazer parte da cena política (LEITE, 2008).

Associado a esta temática o GT traz presente a questão da evasão, inclusive nas instituições privadas, apresentando este como “um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino.” (FRITSCH, 2015, p. 2). Traz-se presente também que a evasão apresenta questões conceituais e metodológicas

diversas (JÚNIOR, 2015), sendo que até os anos 1990 são predominantes os estudos sobre evasão e não sobre permanência (ARAÚJO, 2013).

Formação de professores e trabalho docente

Os trabalhos acerca desta temática trazem presente os impactos do atual contexto do capitalismo que se expressam no trabalho docente no ensino superior. Trata-se de uma intensificação da exploração do trabalho docente com o acréscimo de trabalho, tensão na organização e condições de trabalho, redução da participação dos professores nas atividades de planejamento e ensino, reforço das relações sociais de dominação inerentes ao trabalho alienado, aumento da demissão de professores, e redução de sua autonomia (SEBIM, 2015). Os autores apresentam esse processo como consequência da privatização e mercantilização do ensino superior (GUIMARÃES, 2015; MARTINS, 2012). Além disso há um aumento da terceirização da atividade-fim docente por meio de cooperativas de mão-de-obra, (CALDERÓN E LOURENÇO, 2009) sendo a relação trabalhista oferecida por esta modalidade contratual impossibilitadora do compromisso e envolvimento profissional do docente com a instituição educacional, colocando em risco a relação ensino-aprendizagem, além do cotidiano laboral marcado pela exploração, desvalorização e ausência de direitos trabalhistas. (CALDERÓN et al, 2008)

No contexto de internacionalização do capitalismo, o trabalho do professor e sua formação passa a ser motivo de preocupação dos organismos internacionais que vêem nesse sujeito um elemento chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade. (MAUÉS, 2008). “As orientações em relação à formação e ao trabalho docente passam a ser formuladas levando-se em conta o novo papel que o Estado assume enquanto regulador e avaliador, descentralizando as ações e verificando os resultados” (MAUÉS, 2008, p. 12). Percebe-se assim que medidas que não tem foco específico

na educação alteram as relações de trabalho nas instituições. (SANTOS, 2015)

O processo de flexibilização do trabalho (MARTINS, 2012; CALDERÓN E LOURENÇO, 2009) apresenta uma perspectiva essencialmente gerencial onde, diante da acentuada concorrência no mercado educacional, empresários da educação foram testando fórmulas visando alterar as relações trabalhistas com o único interesse de aumentar as margens de lucro. (CALDERÓN E LOURENÇO, 2009). Assim trata-se de uma transferência dos ideais mercadológicas de eficiência, eficácia e produtividade para as universidades (VIEIRA, 2011), havendo uma constante desvalorização profissional decorrente das desregulamentações, da legislação flexível e do reconhecimento da educação no âmbito do terceiro setor. (MARTINS, 2012)

Ainda nesta temática há a especificidade do ensino a distância. Segundo Martins (2012), as mudanças trazidas com a Universidade Aberta do Brasil tem reflexos nos processos de trabalho do professor nas suas dimensões subjetivas, pedagógicas, trabalhistas, organizacionais e de gestão. As pesquisas referentes a esta questão apontam que as políticas de expansão do ensino superior por meio da EAD no Brasil tem resultado em sérios prejuízos aos professores e tutores, com o não pagamento dos direitos trabalhistas, previdenciários e entre outros; além da imposição de novas exigências, habilidades e competências ao trabalhador, unindo práticas antigas e modernas de exploração.

Por outro lado, aponta-se a ênfase na EAD como política pública para a formação de professores respondendo a pelo menos dois pressupostos: minimizar a falta de qualificação dos professores e ampliar o acesso ao ensino superior (OLIVEIRA, 2009). Corroboro com os trabalhos apresentados quando trazem que não é irrelevante que para muitos a EAD seja a única possibilidade de retorno à escola ou ao ensino superior, porém tornar a EAD a principal estratégia de formação inicial e continuada de professores não apenas reduz a formação a mecanismos de certificação em massa, como também esvazia a marca essencial da docência que é

a formação. Oliveira (2009) e Giolo (2008) ressaltam ainda que a maior parte da educação a distância é produzida por instrutores mal pagos e exauridos, remunerados por aula, sem estabilidade no emprego e aos quais foi solicitado que cedessem seus direitos autorais sobre o material pedagógico produzido. Os trabalhos ainda trazem que o REUNI também tem impacto no trabalho docente, intensificando e precarizando o trabalho através da criação do banco de “professores equivalentes” e do aumento do número de alunos por docente, determinando assim novos padrões para o trabalho dos professores. (RODRIGUES, 2012)

Quanto à formação desses trabalhadores, o GT aponta que o número de professores sem formação e experiência específica para a docência que ingressam nas IES tem aumentado significativamente. (CAMPOS, 2011) Porém, as medidas propostas pelo governo não indicaram uma real preocupação com o magistério, no sentido de garantir uma formação inicial e continuada de qualidade, nada fazendo também para proteger a formação presencial de professores (MAUÉS, 2008, p. 12). Os textos apontam que é necessário uma relação orgânica entre graduação e pós-graduação para que a formação para a docência no ensino superior seja parte integrante dos processos de formação em nível de pós-graduação (BAZZO, 2008), além da necessidade de ampliar o debate sobre a dimensão pedagógica neste nível (BERALDO E VELOSO, 2007), visto que pouca importância tem se dado à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. (CAMPOS, 2011). Por fim, ressalta-se a necessidade de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente (RAMOS, 2017) e que, apesar do contexto ser bastante ofensivo, há resistências por parte dos professores na defesa dos interesses coletivos (GUIMARÃES, 2015)

Pós-graduação

No que diz respeito à pós-graduação no Brasil as pesquisas apontam que vivemos um processo de expansão, compreendendo este nível como espaço privilegiado para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento regional, atendendo a demandas locais e global. Além disso muito tem se pautado por movimentos de internacionalização e cooperação orientados na perspectiva “sul-sul”, ou seja, por meio de intercâmbios e convênios com universidades latinoamericanas, africanas e asiáticas. (OLIVEIRA E PEZARICO, 2015) Neste processo de expansão, embora tenha ocorrido mudanças no perfil dos estudantes quanto ao pertencimento racial e origem social, a pós-graduação no Brasil ainda continua sendo de acesso restrito. (ARTES, 2013)

Uma das principais discussões apresentadas acerca dessa modalidade de ensino é a forma que tem assumido a avaliação. Diversas pesquisas anunciam o desagrado da categoria docente em torno de determinações da avaliação que tem deixado os professores afrontados e estressados (DEVECHI E DIAS, 2012). Aponta-se para um produtivismo acadêmico apresentado como ideologia produzida pela burocracia da CAPES e do CNPQ, sendo as ações pedagógicas “delimitadas pela obrigação dos resultados, decorrentes da cultura comercial inscrita sob a égide do capital e do cuidado do Estado Avaliador” (JÚNIOR, 2011, p. 14), submetendo a pós-graduação a concepções instrumentais e utilitaristas ligadas aos interesses do mercado.

Segundo os trabalhos apresentados, o modelo de avaliação e fomento da CAPES está sendo implementado de tal forma que a pós-graduação está se tornando cada vez mais homogênea, o que faz com que se naturalizem ações e comportamentos. (DEVECHI, DIAS, 2012) A padronização de políticas de avaliação está em sintonia com a visão de desenvolvimento preconizada por organismos internacionais como o Banco Mundial, ou seja, avaliação a partir de padrões internacionais, além de sua vinculação com o financiamento. (OLIVEIRA E FRANCO, 2012). Os autores apontam que a avaliação da pós-graduação deve ser

considerada como um todo, objetiva e subjetivamente, além da necessidade de considerar a avaliação em seus aspectos humanos, políticos, culturais e organizacionais. (DEVECHI E DIAS, 2012)

Algumas tendências ainda são apresentadas pelos pesquisadores como o mestrado profissional em educação que, embora recente na estrutura da pós-graduação *stricto sensu*, pode ser espaço fecundo de tensionamento do sistema universitário brasileiro. Aliado a isso, a educação popular na universidade pode contribuir como estratégia política, pedagógica, epistemológica e metodológica no acolhimento e desenvolvimento de pesquisas (PEREIRA, 2017). Também programas de pós-graduação interdisciplinares, iniciados na década de 1990, desde lá tem conquistado espaço e prestígio no contexto da pós-graduação, ultrapassando as fronteiras da organização acadêmica e do conhecimento disciplinar, questionando as formas de pensar e fazer ciência. (OLIVEIRA, 2011)

Apresenta-se ainda que há um tensionamento entre os cursos de *latu sensu* e *strictu sensu*. Os cursos de *lato sensu* tem sido responsáveis pela titulação máxima de formação acadêmica de aproximadamente um terço dos docentes que atuam na educação superior, sendo a sua procura estimulada pela disputa por melhores condições de empregabilidade (SILVA, 2008). Isso reforça também a ideia já afirmada por alguns autores de que a formação *strictu sensu* seria a pós-graduação de fato, com cursos regulamentados e a formação *latu sensu* seria apenas cursos após a graduação, sendo que esta modalidade nas últimas décadas não teve políticas públicas voltadas para sua expansão com qualidade. (ABRÃO, 2007)

No que diz respeito à produção de ciência e tecnologia no país, o Brasil tem seguido à tendência mundial na adoção de uma nova orientação político-filosófica para o ajuste e manutenção do processo de acumulação capitalista, evidenciando a centralidade da ciência enquanto força produtiva e motor de desenvolvimento econômico (KATO, 2011). Ressalta-se ainda a tendência de cobrança de mensalidades nos cursos de pós-graduação, o que eleva a IES na luta concorrencial

no campo da educação superior, contribuindo com a expansão da oferta de cursos orientada pelo mercado, favorecendo a política estratégica de intenção do governo de não destinar verbas para o funcionamento da pós-graduação *lato sensu* nas universidades. (SILVA, 2008)

2.3 Universidade pública em tempos de contra-reformas

Considera-se como tempos de contra-reformas (ou de golpe) o período que inicia após a deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff em 2016 chegando a atualidade com a eleição do governo de Jair Bolsonaro, sendo este processo um projeto de desmonte do Estado e fortalecimento do estágio neoliberal do capitalismo. Compreende-se a extensão do golpe para antes e depois de 2016, enquanto um projeto político-econômico-ideológico que retoma a ortodoxia neoliberal com roupagens ideológicas conservadoras nos costumes, o que perpassa pelas políticas da educacionais. A dificuldade de coesão frente a reeleição de Dilma Rousseff já em 2014 e da adesão ao bloco de poder por parte das camadas burguesas, demonstra que estas já estavam descontentes com o Partido dos Trabalhadores (PT) no poder.

Segundo Leher, Vittoria e Motta (2017), os governos de Lula e Dilma, impulsionaram um neodesenvolvimentismo, sustentado pelas *commodities* (exportação de produtos básicos), o que significou:

No período, as cadeias produtivas sofreram simplificação, com acentuada redução do peso do setor industrial no PIB e crescimento do setor terciário (comércio e serviço). Diferente dos países centrais, a fase ascendente das *commodities* ocorre nos países de capitalismo dependente sem um setor de serviços intensivo em conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos. No entanto, oportunizou um curto período de implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da renda e de trabalho para os trabalhadores situados na base da pirâmide, até o aprofundamento da crise. (p. 15)

Assim, a deposição de Dilma Rousseff, representa a derrocada desse período

neodesenvolvimentista, que possibilitou os chamados governos progressistas na América Latina, principalmente no Brasil, Venezuela e Argentina. Isso causa no país uma crise política, de deslegitimação do aparato institucional estatal e que favorece a possibilidade de uma retomada da reforma do Estado. Este projeto fica claro quando, junto com a deposição da presidenta eleita, vem o congelamento dos gastos públicos por 20 anos (Emenda Constitucional 95), a aprovação da Reforma Trabalhista (Lei 13.467 de 2017), das terceirizações (Lei 13.429 de 2017), a tentativa de aprovação da Reforma da Previdência (PEC nº 06 de 2019) ainda em tramitação.

É preciso compreender o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo que, diante de uma crise econômica e política coloca em questão a necessidade de um ajuste fiscal, justificado a partir do discurso de que o Estado gasta muito em políticas sociais, sendo acrescentado ainda a este a necessidade de uma *modernização*. Esse é o argumento que percebemos diante de grande parte das propostas de reforma nos últimos tempos, sendo que, obviamente tal ajuste recai sobre a massa de trabalhadores e trabalhadoras, em detrimento daqueles que vivem de rendas e juros.

Segundo Costa (2015):

[...] um ajuste fiscal e monetário com o País em estado de estagnação econômica é uma aberração irracional, típica da cegueira neoliberal. Ao contrário do que os fundamentalistas vêm apregoando, essas medidas levarão o País à recessão, ao desemprego e à queda na renda da população, como está ocorrendo na Europa. Afinal, aumento nas taxas de juros, elevação dos impostos, cortes nos gastos públicos, contração do crédito e redução dos benefícios sociais levarão conseqüentemente à queda nos investimentos privados e ao desaquecimento da economia, com aumento do desemprego e redução na renda das famílias. Como se sabe, a renda das famílias representa dois terços na composição do Produto Interno Bruto. Portanto, essas medidas significam um fracasso anunciado [...]. (p. 15)

É necessário destacar deste período a continuidade de uma Reforma do Estado, ou como Minto (2018) afirma, uma contrarreforma do Estado e da Educação. Mas por que reafirmamos o termo *contrarreforma*?

[...] a palavra reforma tende a induzir ao/a leitor(a) a sensação de que se trata de algo positivo, que vem para melhorar o aspecto a que se refere; por exemplo, a expressão Reforma do Estado pode dar a impressão de algo que está sendo feito para torná-lo mais condizente com os direitos/anseios do conjunto da sociedade, e é exatamente isto que se quer que as pessoas pensem, mas se trata de uma ação ideológica importante e perversa, muitas vezes difícil de ser detectada, a não ser com o passar do tempo, quando suas consequências negativas tornam-se melhor explicitadas. (MINTO, 2018, p. 22)

Percebe-se assim nos governos petistas a continuidade de políticas aplicadas a partir da década de 1990, quando, por exemplo, os quadros governamentais que atuam nos governos Lula e Dilma na área da educação são praticamente os mesmos que atuaram nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo ainda predominante uma tentativa constante de impor um caráter mais tecnicista para a área. (MINTO, 2018). A Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016 convertida em Lei 13.415/2017) é um exemplo claro disso, onde o projeto de educação apontado nessa reestruturação curricular é a legitimação de uma educação dual, que restringe aos filhos da classe trabalhadora uma ampla formação humana, destinando-os a profissionalização, atendendo às demandas e interesses do Estado capitalista.

No que se refere a universidade pública, por um lado o período Lula e Dilma apresentou um avanço na inclusão de setores historicamente marginalizados da instituição universitária, mas, por outro lado, intensificou a mercantilização da educação superior através do favorecimento de um conglomerado que vem tornando o ensino superior um negócio de empresas, que se manifestam através da

[...] a ampliação da política de isenções tributárias para as corporações (ProUni) e, principalmente, pelo crescimento exponencial de financiamento público aos estudantes e corporações privadas (FIES, gasto público subiu de U\$ 300 milhões em 2010 para U\$ 5 bilhões em 2015). No Brasil, uma única associação de fundos de investimentos, agrupando os grupos Kroton, Anhanguera e Estácio possuirá 1,5 milhão de estudantes, 400 mil a mais que todas as 63 universidades federais juntas. (LEHER, VITTORIA E MOTTA, 2017, p. 21)

Isso nos mostra que, embora as últimas décadas no Brasil apresentam um

avanço do Estado como garantidor de direitos, através da realização de políticas sociais, o atual cenário é fruto das contradições que se operam no seio do capitalismo de um país dependente. Além disso a nível mundial, as forças conservadoras e retrógradas se reafirmam com a eleição de Donald Trump nos Estados Unidos, o que torna ainda mais insustentável governos neodesenvolvimentistas na América Latina.

Os quatro primeiros meses da eleição de Bolsonaro nos apresenta um cenário ainda mais catastrófico. Não há fôlego para apresentar uma análise mais consistente deste atual momento, sendo poucos ainda os que tem conseguido aprofundar o debate, porém apresenta-se aquilo que ainda está na superfície do fenômeno, em sua aparência imediata, utilizando assim, neste trabalho, o que vem sendo veiculado na mídia neste período.

A pesquisa de reportagens veiculadas nos grandes meios de comunicação pode ser uma boa ferramenta para situar um acontecimento no momento de sua ocorrência, principalmente acerca de como o discurso acerca deste é produzido e comunicado à sociedade. Longe de realizar uma análise de discurso ou de conteúdo, visto também que, na perspectiva deste trabalho, o discurso é produto das relações materiais existentes, traz-se presente uma breve análise a partir de notícias veiculadas em dois meios de comunicação online: *Estadão*²⁵ e *Carta Capital*²⁶. No primeiro, só entre os meses de maio e abril de 2019 foram publicadas cerca de sessenta reportagens às quais faziam referência direta à universidade brasileira ou ao ensino superior brasileiro, sem contar as reportagens mais abrangentes no campo da educação. No segundo, a pesquisa realizada alcançou um período maior, onde entre 2017 e 2019 foram encontradas cerca de 30 reportagens sobre o tema da universidade.

Já no ano 2017 veicula-se na mídia que a universidade pública é ameaçada em seu caráter público, através, por exemplo, do ataque a sua gratuidade que se

25 <https://www.estadao.com.br/>

26 <https://www.cartacapital.com.br/>

expressa através da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 395 de 2014 que permitia às universidades públicas cobrarem por cursos de pós-graduação *lato sensu* (proposta esta que foi arquivada pela Câmara dos Deputados); também através da “asfixia financeira” onde, neste mesmo ano, cerca de 63 instituições federais já tinham seu orçamento contingenciado, reduzindo o orçamento da assistência estudantil e das ações de pesquisa e extensão. Em reportagem à Carta Capital o reitor da Universidade Federal do Pará, Emmanuel Tourinho afirma que

De 2014 para 2017, o orçamento para investimentos caiu pela metade, e o que sobrou está contingenciado. O MEC liberou menos da metade do previsto. Com a expansão do ensino superior iniciada nos anos Lula, dobrou o número de alunos de graduação, mas não foram concluídas as obras para dar suporte a essa expansão.²⁷

Além disso, desde 2017 percebe-se um movimento de deslegitimar a universidade pública através de “ações anti-corrupção” como a condução coercitiva de lideranças acadêmicas da UFMG, dentre elas o reitor da universidade²⁸, além de outras diversas operações, como a que culminou com o suicídio do então reitor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Luiz Carlos Cancellier²⁹. Ações de deslegitimação estas que se seguem durante o processo eleitoral em 2018, quando as universidades públicas são atacadas em sua autonomia e liberdade de manifestação.³⁰

Chega-se no início de 2019, em apenas 5 meses do início do governo Bolsonaro, com uma intensificação das ações que ferem a autonomia da universidade e sua própria existência. As ações “anti-corrupção” continuam, agora

27 Reportagem de 28 de agosto de 2017, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/as-universidades-federais-tentam-sobreviver-a-asfixia-financeira/>

28 Reportagem de 28 de dezembro de 2017, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/conjunturando/ataque-as-universidades/>

29 Reportagem de 14 de setembro de 2018, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-ano-da-criese-que-opos-universidades-e-policia-federal/>

30 Reportagem de 26 de outubro de 2018, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/batida-policial-em-universidades-acirra-tensao-pre-eleicao/>

com a tentativa de implementação da chamada “CPI das universidades”³¹. A consulta à comunidade acadêmica acerca da eleição para Reitor perde força, sendo lançada uma nota técnica 400/2018, assinada ainda no governo Temer, afirmando que a “votação paritária ou que adote peso dos docentes diferente de 70% será ilegal, e deve assim ser anulada, bem como todos os atos dela decorrente”³². Além disso retoma-se o discurso de que a universidade é apenas para uma elite. Em entrevista, o então nomeado ministro da educação, Vélez Rodríguez, defende o ensino técnico, um dos pilares da Reforma do Ensino Médio, e declara que a ideia de universidade para todos não existe, a universidade deve ficar reservada a uma elite intelectual³³.

A análise das reportagens de abril a maio no jornal online *Estadão*, nos evidencia que o discurso deslegitimador da universidade é aliado à política de contingenciamento das universidades públicas. Em reportagem no dia 26 de abril deste ano, Bolsonaro afirma a necessidade de enxugar os gastos das universidades, que afirma serem deficitárias, embora apresente que ainda não saiba o que fazer referente a esta questão³⁴. Isso se agrava devido à instabilidade enfrentada no Ministério da Educação, diante da demissão do então ministro Vélez Rodriguez e a nomeação de Abraham Weintraub. Neste período há uma intensificação do discurso ideológico, onde o MEC afirma que cortará orçamento das universidades por “balbúrdia”³⁵, ou seja, utilizando critérios totalmente ideológicos. No entanto, em reportagem do mesmo dia, afirma que o contingenciamento não se dará mais por

31 Reportagem em 24 de abril de 2019, disponível em: <https://tv.estadao.com.br/politica,cpi-universidades,991012>

32 Reportagem de 30 de janeiro de 2019, disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/mec-altera-nomeacao-de-reitores-e-universidades-federais-perdem-autonomia/>

33 Reportagem de 28 de janeiro de 2019, disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/as-universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/>

34 Reportagem de 26 de abril de 2019, disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/marco-aurelio-nogueira/governo-ameaca-mas-nao-sabe-o-que-fazer-com-as-universidades/>

35 Reportagem de 30 de abril de 2019, disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>

“bagunça”, mas afetará todas as universidades federais³⁶, constituindo este o atual cenário da universidade pública brasileira.

Trata-se, portanto, de um cenário que apresenta inúmeras contradições, fazendo-se assim necessário uma coesão e organização da classe trabalhadora para o enfrentamento diante dos retrocessos. Isso já se percebe no último dia 15 de maio, onde milhares de pessoas tomaram as ruas do país, tendo como questão central a luta por uma educação de qualidade. Diante de um turbilhão de retrocessos, é do movimento dialético das forças opostas em choque, que pode-se também gerar avanços a favor daqueles que vivem da sua força de trabalho.

36 Reportagem de 30 de abril de 2019, disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-desiste-de-bloqueio-a-verbas-em-universidades-por-bagunca,70002811148>

3. UNIVERSIDADE POPULAR: PROJETOS EM DISPUTA

“Pelo contrário, devemos reconhecer essa instituição como um 'caso em disputa', como parte do processo mais amplo de disputa ideológica e material da sociedade. Se as universidades exercem um papel crucial para a reprodução da ordem vigente, também exercem para a resistência e para a proposição alternativa, a partir de um disputa 'de dentro para fora' e de 'fora para dentro'.”³⁷

3.1 Universidade e formação humana: a perspectiva marxista de educação.

Trago presente aqui um debate que considero necessário para o campo da educação, e das instituições educacionais como a universidade, na perspectiva dos estudos marxistas, que se trata da concepção de educação e ensino para Marx. Algumas obras nos ajudaram no sentido de realizar esse debate a partir dos próprios escritos de Marx e Engels, como *Textos sobre educação e ensino* (1992), e também *Crítica da educação e do ensino* (1978). Embora Marx e Engels não tenham se debruçado em específico sobre as temáticas de ensino e educação, ao desenvolverem sua pesquisa sobre o modo de produção capitalista, a compreensão da divisão do trabalho é o que embasa suas concepções de ensino e de educação, e de forma mais ampla, de formação humana.

Esta divisão do trabalho na sociedade capitalista não se trata apenas de uma divisão entre tipos de atividades e de aprendizagens, mas também se trata de uma divisão técnica e social. Com o advento das máquinas, elas passam a incorporar as habilidades e conhecimentos que antes pertenciam aos trabalhadores, fazendo com que agora sejam propriedade do capital. A mutilação de seu conhecimento, impede ao trabalhador o desenvolvimento de suas faculdades criadoras, ou seja, impede sua *omnilateralidade*, sua possibilidade de um desenvolvimento integral, não apenas

37 Deliberações do I SENUP. Disponível em: <http://senup2011.blogspot.com/>

do mundo das necessidades (comer, beber, vestir, morar), mas também do mundo das necessidades (fruição, estética, lazer).

Por outro lado, as máquinas trazem a exigência de uma maior qualificação por parte dos trabalhadores, contribuindo para a institucionalização do sistema escolar, ou seja, a exigência do capitalismo de trabalhadores melhores qualificados fez com que o mesmo ampliasse o sistema escolar. É necessário levar em conta que, tal necessidade de qualificação é sempre limitada pela formação da mão de obra necessária, sendo distante, como afirmou-se anteriormente, do pleno desenvolvimento intelectual do trabalhador, visto que tal divisão do trabalho é pautada justamente por uma organização onde uns trabalham com o corpo, com suas capacidades físicas, e outros trabalham com a mente, suas capacidades intelectivas. Além disso, aqueles que realizam o trabalho intelectual subjuguam aqueles que realizam o trabalho manual.

A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho manual e intelectual. A partir desse momento, a consciência pode supor-se algo a mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. (MARX E ENGELS, 1987, p.24)

Portanto, a ciência, o conhecimento, é força produtiva independente do trabalho e recrutada a serviço do capital. Segundo Marx e Engels esse processo inicia com um modo de organizar a produção ainda na cooperação, desenvolve-se na manufatura e aperfeiçoa-se na indústria. Na obra *O Capital*, ao desvelar o processo de produção das mercadorias, Marx afirma que “Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte, e se não merece, assassiná-lo. [...] A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo.” (MARX, 2014a, p. 32)

Nesse sentido há um desenvolvimento humano mutilado, unilateral e este é também o sentido da educação, visto que o sistema de ensino reproduz o sistema dominante tanto no nível ideológico quanto técnico e produtivo. O ensino passa,

assim, a ser essencial para a consolidação da classe dominante no poder, e o sistema escolar torna-se um apêndice da classe dominante, pois. A divisão do trabalho, além de dividir o trabalho intelectual do trabalho manual, torna-os desarticulados, sem relação, onde um não informa o outro.

Marx e Engels, tendo como perspectiva a emancipação da classe operária, abrem possibilidades do que viria ser um novo tipo de ensino, o que perpassa primeiramente pela união entre trabalho intelectual e trabalho manual. Em o *Anti-Dühring*, Engels afirma que

[...] na sociedade socialista o trabalho e a educação estarão interligados e que assim se assegurará uma cultura técnica múltipla, bem como uma base prática para a educação científica; [...] Basta consultar os livros de Roberto Owen para nos convenceremos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro, que relativamente a todas as crianças acima de certa idade interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como o único e exclusivo processo de formar homens completos. (ENGELS, 2015, p. 101)

Em *A guerra Civil na França*, Marx trata acerca da experiência da Comuna de Paris, da necessidade de um ensino gratuito, livre de intervenção religiosa e do governo, e do papel da ciência:

Sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado à espera de bons lugares e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho. [...] a ciência não só tornar-se-à acessível para todos como também livrar-se-à da pressão governamental e dos prejuízos de classe. (MARX, 2011, p. 104)

Tendo como base os estudos de Marx e Engels, é com a abolição da propriedade privada dos meios de produção e, conseqüentemente o fim da divisão do trabalho, que a educação romperá com uma formação unilateral do homem, sendo uma sociedade comunista, ou seja, uma sociedade sem classes, a que possibilitará a humanidade viver suas diversas aptidões e dimensões. Tendo como

ponto de partida os escritos de Marx e Engels, mas indo para além deles, o desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista foram alterando não apenas a organização da produção e a forma de acumulação de capital, mas também o papel da escola e da educação.

No modo de organização da produção industrial fordista-taylorista, a forma de produzir em grande escala, converte o trabalhador em apêndice das máquinas e estreita o seu raio de visão sobre o conjunto dos processos produtivos. Segundo Pinto e Antunes (2018), no sistema taylorista-fordista consolidou-se a submissão dos trabalhadores aos ditames da subsunção real do trabalho ao capital. Ford, um empreendedor estadunidense, é responsável pela primeira produção em massa de automóveis com redução de tempo e de custos. Taylor, um engenheiro mecânico, empenhou-se em organizar a administração da produção industrial, a partir dos princípios de eficiência e eficácia. O objetivo do taylorismo é a extração do conhecimento da classe trabalhadora a fim de liquidar seu poder de barganha em face dos compradores da força de trabalho. Além do controle dos corpos dos trabalhadores há um controle de seu intelecto (PINTO E ANTUNES, 2018). A educação, na perspectiva do fordismo-taylorismo, é pautada a partir da teoria do capital humano, que é a intensificação da qualificação do trabalho humano para o aumento das taxas de lucro do capital. Converte-se a instrução em treinamento, reduzindo o saber antes próprio do trabalhador a uma parcela mínima de atividades as quais deve estar apto a realizar.

O taylorismo-fordismo é assim responsável pela subalternização dos trabalhadores à lógica do capitalismo em suas bases industriais, onde a fragmentação do trabalho penetrava na alma do trabalhador, sendo seu raio de visão sobre o conjunto dos processos produtivos reduzido e seu saber produtivo que antes era total, passa a ser reduzido e usurpado pela gerência capitalista. O próprio Ford afirmava que: “Possuímos em abundância tarefas que exigem cérebro ativo, e os homens que no trabalho de repetição se revelam de mentalidade ativa não

permanecem nele muito tempo.” (FORD apud PINTO E ANTUNES, 2018, p. 45)

Nas décadas de 1970 e 1980, com a reorganização do capitalismo o trabalho torna-se mais complexificado, e a classe trabalhadora mais fragmentada e heterogênea, aumentando os trabalhadores do setor de serviços, ao passo que há uma subproletarização através do trabalho terceirizado, precarizado, temporário, parcial, etc. (ANTUNES, 1997) A educação, então, passa a atender essas exigências do novo mercado de trabalho, que necessita de uma mão de obra mais intelectualizada frente aos avanços tecnológicos da microeletrônica, da robótica, da automação, da informatização; sendo necessário um trabalhador multifuncional, não especializado. Assim a educação precisa dar conta de uma formação mais generalista, pensada a partir de uma pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2011), que passa a constituir as novas políticas para a educação básica, pautada por estruturas curriculares centradas em competências e habilidades. “São as competências de conhecimentos, saberes, atitudes, valores, renováveis ao longo da vida, que supostamente garantem, não mais o emprego, mas empregabilidade.” (FRIGOTTO, 2011, p. 115-116)

Dessa maneira, como afirma Masson (2014)

Podemos identificar a educação como uma importante mediação para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo singular como gênero humano, na medida em que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos pela humanidade para reagir às diferentes situações da vida. (p. 220)

Porém,

[...] em vez de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas, a educação tem contribuído, predominantemente, para frear tal desenvolvimento. Isto porque a formação oferecida busca atender às demandas da divisão do trabalho e às suas exigências em cada fase histórica do capitalismo. (MASSON, 2014, p. 220)

Algumas experiências como a da Comuna de Paris e da Revolução Russa já

nos apontam para um outro projeto de educação, como a *Pedagogia Socialista*, que por hora não nos deteremos neste trabalho. No Brasil, a perspectiva de Dermeval Saviani, em sua *Pedagogia histórico-crítica*, tendo como base o materialismo histórico e dialético, nos apontam para a necessidade de superação do atual modelo capitalista de produção e do atual sistema de ensino, sendo que o papel da escola deve ser o de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados. (SAVIANI E DUARTE, 2015) Por tanto, a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, deve perpassar pela luta pelo fim da propriedade privada dos meios de produção, ou seja, do socialismo.

A universidade, enquanto instituição educacional, e também como produtora de ciência e tecnologia deve ser compreendida nessa perspectiva. Visto que no Brasil a instituição universitária é pautada pelo modelo napoleônico de formação de profissionais, a universidade constitui-se como uma formação unilateral, reforçando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, visto ainda que o Ensino Superior tem se constituído para muitos como a possibilidade de fuga ao trabalho manual e inserção no trabalho intelectual. O que se apresenta na perspectiva marxista, portanto, é a disputa da classe trabalhadora por um outro modelo de sociedade e um outro projeto de educação, desde o ensino mais fundamental até o ensino superior.

3.2 Universidade popular: experiências latinoamericanas

A Reforma de Córdoba na Argentina no início do século XX, como já citado neste trabalho, gerou diversos impactos na universidade na América Latina também no que diz respeito a função da instituição universitária e sua relação com a população. Desta herança reformista temos alguns projetos de universidades populares, como no Peru, a Universidade Popular Gonzáles-Prada, fundada por Haya de la Torre, a partir da Federação dos Estudantes do Peru. Em seu primeiro

congresso em 1920 os estudantes peruanos lançam debates que resultaram na inauguração de diversas universidades populares, pelo país no ano seguinte. Na primeira, fundada em Lima por Haya de la Torre, adotava três elementos importantes na sua concepção: primeiro o lema chamado “tres ocho”, oito horas de trabalho, oito horas de estudo e oito horas de descanso, demonstrando sua relação com o mundo do trabalho; o segundo era o lema do cooperativismo, “uno para todos y todos para uno”; e o terceiro “Se sabes mucho, enseña. Si sabes poco, aprende.”³⁸ Estas universidades deveriam estar sob o comando da federação de estudantes e tinham como projeto “preocuparse del perfeccionamiento intelectual, moral y físico del obrero, de sus necesidades materiales, fomentando la creación de cooperativas, cajas de ahorro e instituciones que tiendan a ese fin”.³⁹

Neste contexto peruano temos a contribuição de José Carlos Mariátegui, que já no início do século XX irá defender a instituição de universidades que tenham como responsabilidades a constituição de uma cultural revolucionária

Para Mariátegui, as Universidades Populares não deveriam ser vistas como institutos de 'extensão universitária' agnósticos e incolores, nem tampouco apenas escolas noturnas para trabalhadores. De acordo com ele eram escolas de renovação, já que não dependiam de academias oficiais nem de esmolas do governo, mas sim, do calor das massas populares. Não haveria, portanto, uma simples 'digestão' rudimentar das ideias e valores burgueses, mas a criação de uma nova experiência intelectual dentro do proletariado. Por isso, ele discutirá a importância da construção de espaços específicos onde se pudesse elaborar e consolidar uma 'cultura operária' de fato, já que essa tarefa faria parte da luta política geral dos trabalhadores contra a burguesia.” (PERICÁS, 2010, p. 250)

Outros teóricos e lutadores latino-americanos, como o educador venezuelano Andrés Bello, e uma das principais lideranças da Revolução Cubana, Ernesto Che Guevara, também defenderam a construção de uma universidade na perspectiva das classes populares. Guevara em seu discurso na Universidad de las Villas em

38 Informações disponíveis em: <http://eudoroterrones.blogspot.com/2009/01/universidad-popular-gonzalez-prada.html>

39 Idem

1959, ao receber o título de Doutor *Honoris Causa* na faculdade de Pedagogia, declara que:

E o que tenho para dizer à Universidade como artigo primeiro, como função essencial de sua vida nesta nova Cuba? Tenho que dizer que se pinte de negro, que se pinte de mulato. Não só entre os alunos, mas também entre professores. Que se pinte de operário e camponês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo de Cuba. [...] E o povo que triunfou, que está até mal acostumado com o triunfo, que conhece sua força e sabe-se que é avassaladora, está hoje às portas da universidade, e a universidade deve ser flexível, pintar-se de negro, de mulato, de operário, de camponês ou ficar sem portas. E o povo a arrebeará e pintará a Universidade com as cores que melhor lhe pareça. [...] É preciso fazer um pouquinho de análise interior e de estatística universitária e perguntar quantos operários, quantos camponeses, quantos homens, que tem de suar oito horas diárias a camisa, estão aqui nesta Universidade. [...] E é lógico: não me ocorria exigir que os senhores professores ou os senhores alunos atuais da Universidade Las Villas realizassem o milagre de fazer com que as massas operárias e camponesas ingressassem na Universidade. Necessita-se de um longo caminho [...]. O que pretendo, sim, apoiado nesta pequena história de revolucionário e de comandante rebelde, é que os estudantes da Universidade Las Villas de hoje compreendam que o estudo não é patrimônio de ninguém. Pertence a todo o povo de Cuba, e ao povo o darão ou o povo o tomará. (GUEVARA, 1981, p. 87-88)

Esta declaração condiz não apenas com uma concepção de universidade numa dimensão teórica, mas também prática, que se dá na dimensão da luta do povo latinoamericano, nas históricas batalhas travadas na América Latina pela libertação de seus povos. A universidade cubana, dentre elas a Universidad de Havana, criada a cerca de 275 anos, tem como meta desde a Revolução a formação de professores para dar conta de ampliar a escolarização do povo. Além disso, cursos regulares para trabalhadores, na modalidade semi-presencial, com um regime específico de aulas na universidade a cada 21 dias, permanecendo os estudantes durante 3 a 5 dias na mesma. Com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior cubano foi criado um Programa de Universalização da Educação Superior. (MICHELOTTO, 2008)

Segundo Zitkoski (2013), a partir das décadas de 1950 e 1960 na América Latina, com o advento de um modelo econômico desenvolvimentista e de uma política populista, com a efervescência da organização dos movimentos populares e

suas reivindicações por direitos como educação, cultura e trabalho, passam a reivindicar também o acesso à Universidade e a questionarem os modelos de formação vigentes. Assim, passa-se a ter no horizonte das classes populares latinoamericanas

[...] a utopia de uma Universidade que priorize a formação dos setores populares, e fomenta novos processos na produção e socialização do conhecimento necessário à emancipação social, que é tão fortemente acalentada como um projeto de futuro mais humanizado para todos. Nesta perspectiva, despontam nas últimas décadas, diferentes projetos alternativos de universidade, concebidos desde o horizonte político das classes populares em nosso continente, dentre os quais destacamos: Universidade do Trabalhador; Universidade Solidária da Organização Popular; Universidade da Integração da América Latina (UNILA); Universidade da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). (ZITKOSKI, 2013, p. 19)

No contexto atual, o trabalho de Pereira (2014) acerca da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que se constitui como uma universidade emergente e tem em seu projeto fundador a perspectiva de ser uma universidade pública e popular, se apresenta de grande fôlego para se pensar a perspectiva popular de universidade diante do cenário em que estamos. O autor analisa a partir das classes populares que adentram a universidade as contradições que se operam no seio de uma instituição recente no cenário brasileiro. Nessa perspectiva, a democratização da universidade, assume uma radicalidade substantiva e não se reduz a procedimentos formais.

[...] entendo democratização como algo que ultrapassa a simples inclusão de estudantes de segmentos sociais historicamente excluídos do ensino superior, ainda que seja importante. No sentido que estou atribuindo, democratizar, por outro lado, não se reduz a um conjunto de procedimentos formais, mas assume uma radicalidade substantiva, atuando contra as desigualdades sociais que fragilizam, inclusive, o próprio sistema democrático e a crença dos cidadãos e cidadãs nas instituições. (p. 37)

Nessa direção, a democratização perpassa também pelas relações internas da universidade, pelas relações pedagógicas entre professores e alunos, assim a concepção popular de universidade se aproxima da concepção de educação popular

tanto na teoria quanto na prática. Para Pereira (2014), “a universidade, pensada na dimensão popular, mantém estreito vínculo com a educação popular como estratégia política e acadêmica.” (p. 97) Assim, não basta apenas democratizar o acesso da universidade, é necessário reinventá-la.

É exatamente pela maior presença, ainda que longe da ideal, das classes populares nas universidades públicas que devemos assumir o compromisso da reinvenção da universidade, seja na democratização de seu acesso, seja na discussão epistemológica de como os conhecimentos e saberes populares são considerados em conexão com os saberes acadêmicos tradicionais. Esse é um grande desafio.(p. 98)

Diante da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul questiona-se acerca do caráter das universidades criadas a partir dos governos de Lula e Dilma, que entre 2003 e 2014 somam 18 em todo território nacional. Algumas delas apresentam já uma estrutura institucional, organizativa e curricular que apontam elementos para uma universidade para além do modelo hegemônico. Seu caráter fundador também está intrinsecamente relacionado com as necessidades regionais e locais das populações, caracterizando um processo de interiorização do Ensino Superior. Não haverá fôlego neste trabalho para analisá-las de forma mais contundente, porém reitera-se que se hoje vemos que estas universidades são as primeiras a serem ameaçadas em sua existência, como a Universidade da Integração Latinoamericana (UNILA)⁴⁰, ressalta aos olhos suas potencialidades para o avanço em um novo modelo universitário contra-hegemônico, embora criados a partir da institucionalidade da esfera governamental, porém em diálogo com movimentos sociais do campo e da cidade.

Aponta-se ainda nesta seção a experiência de Boaventura de Souza Santos com a criação da Universidade Popular dos Movimentos Sociais que se apresenta como proposta em resposta a concepção do autor para a necessária reforma da universidade no século XXI. Cria-se assim, a partir do Fórum Social Mundial em

40 Informações em: <https://jornalggn.com.br/educacao/proposta-pode-por-fim-a-universidade-federal-da-integracao-latino-americana/>

2003, uma “Rede Global de Saberes”, que visa agregar movimentos sociais, organizações não-governamentais, cientistas sociais, investigadores e artistas empenhados em uma transformação social progressista.

A UPMS surge para articular os conhecimentos diversos, fortalecendo novas formas de resistência e contribuindo para a reinvenção da emancipação social, entendida aqui como a base em que projetos plurais transformam relações de poder em relações de autoridade partilhada.⁴¹

Na perspectiva da “ecologia de saberes”, um diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos populares, a UPMS deseja contribuir para a qualificação da prática dos ativistas sociais, bem como ampliar as alianças entre os movimentos sociais. Assim percebe-se que a UPMS, construída na perspectiva da globalização contra-hegemônica, não se dá no âmbito institucional, da estrutura universitária no Brasil, mas sim na dimensão da organização da sociedade civil engajada numa proposta alternativa de produção de conhecimento. Embora traga “universidade popular” no nome, esta proposta se distancia daquilo que os movimentos sociais, partidos e organizações políticas constituíram na segunda metade do século XXI enquanto movimento por um outro modelo de universidade analisado neste trabalho. Primeiro porque, a construção de uma universidade popular não se trata de uma reunião de intelectuais engajados na formação política do povo, mas sim o povo, enquanto classe trabalhadora organizada construir e reivindicar sua própria universidade e ao mesmo tempo tensionar as possibilidades e limites das estruturas universitárias já existentes. Segundo porque a perspectiva de Santos não propõe uma ruptura com o sistema capitalista atual, mas sim uma lógica alternativa dentro da lógica capitalista globalizante. Veremos nas análises do GTUP que esta ruptura com a lógica do capital é essencial para a construção de uma universidade de fato popular.

Ainda com o intuito de trazer presente experiências relevantes de projetos

41 Site da UPMS: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php>

contra-hegemônicos de universidade no Brasil, com pesar de não tratá-las com o devido aprofundamento, ressalto as experiências de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com projetos como a Escola Florestan Fernandes em São Paulo, o Instituto de Educação Josué de Castro em Veranópolis (RS), dentre tantas outras experiências. Além disso a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, constitui também um marco na institucionalidade universitária brasileira. Tais experiências demonstram que a construção de uma universidade voltada para a classe trabalhadora se constitui enquanto um projeto de disputa por uma outra lógica de universidade e de sociedade.

3.3 Educação Popular e Universidade: contribuições do pensamento de Paulo Freire

A educação nasce com o trabalho, muito antes da escola. O ato de ensinar e aprender surge com o trabalho. A educação, assim como o trabalho, é condição de criação da própria pessoa e de recriação de sua cultura. A prática pedagógica sempre existiu imersa em outras práticas sociais. Carlos Rodrigues Brandão, intelectual e educador popular afirma que

Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. [...] todos sabiam tudo e entre si, ensinavam-se e aprendiam seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solene e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios [...]. Esta foi a primeira educação popular. (BRANDÃO, 1984, p. 20)

Assim, há uma divisão social do saber, que acompanha uma divisão social do trabalho, já nas primeiras civilizações, onde alguns detinham os saberes restritos apenas àqueles privilegiados que não necessitavam trabalhar. Pouco a pouco, o saber foi se tornando poder, e aqueles que estavam submetidos ao trabalho foram submetidos a um poder e a um saber que emergia desse poder: um saber erudito,

dominante, oficial.

Para Brandão (1984), a educação popular é um projeto de educação desde o ponto de vista popular. Diante desta afirmação é necessário questionar, quem compõe esta camada popular? Do quê e de quem está se falando quando conceituamos educação popular? Partindo da compreensão estrutural de sociedade, surge a categoria de classe social que se constitui historicamente, no movimento das contradições econômicas e sociais. O modo de produção capitalista, se constitui com o projeto da burguesia no poder, sendo esta camada da população detentora dos meios e instrumentos de produção. Assim, em oposição a esta classe, surge a classe trabalhadora, não detentora dos meios de produção, tendo apenas seu próprio corpo, constituída em força de trabalho para garantir sua subsistência. Karl Marx e Friedrich Engels, detiveram-se mais claramente no conceito de classe social em sua obra:

A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX e ENGELS, 2010a, p. 66)

Embora o capitalismo desde seu início tenha se reestruturado constantemente, não podemos afirmar que o trabalho, e o antagonismo de classe tenha perdido sua centralidade. A própria classe trabalhadora, a partir da reestruturação produtiva da década de 1970 e 1980, se complexifica, se heterogeneiza e se fragmenta (ANTUNES, 1997). Assim, classe trabalhadora passa a compreender diferentes estratos sociais, que abrange a posição dos indivíduos na esfera produtiva (capital material), mas também representa uma série de elementos imateriais compartilhados entre um determinado grupo social e que perpetua a desigualdade de classe (capital cultural), como afirma Jessé de Souza, em seu livro *Ralé Brasileira*:

O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. (SOUZA, 2009, p. 21)

Para Freire

O adjetivo popular refere-se ao povo e não a elite. Povo no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo. (FREIRE, 2008, p. 74)

Feito esta consideração, podemos compreender que os sujeitos “populares” da qual a educação popular faz referência é a classe trabalhadora, abarcando nisso todos os não detentores dos meios de produção, sejam aqueles mais marginalizados e distantes da dignidade humana e da esfera produtiva economicamente (população em situação de rua, trabalhadores informais, precarizados, moradores de comunidades periféricas), incluindo aqueles e aquelas que, dentro dessa posição econômica são compreendidos como minorias políticas e identitárias (negros, indígenas, mulheres, quilombolas, ribeirinhos, população LGBT). Para Paludo (2001) as identidades populares são identidades de emergência e iniciam, no Brasil, sua constituição sob o signo da violência segregadora. Tal violência encontra-se na estrutura histórica de um país escravocrata, patriarcal, agrário-exportador e de capitalismo dependente.

Assim, a educação popular é compreendida como um trabalho coletivo e organizado do próprio povo (classe trabalhadora), se desenvolvendo no interior das práticas sociais e políticas, para além da esfera da educação formal. Para Brandão (1984) há três expressões de educação popular: 1) como processo de reprodução do saber das comunidades populares; 2) como democratização do saber popular; e

3) como trabalho de libertação através da educação, do trabalho político com as classes populares.

Paludo (2001) afirma ser necessário distinguir uma *educação do popular* da concepção de Educação Popular. A educação do popular emerge antes mesmo da República com os movimentos de libertação dos escravos, movimento socialista e operário (1889-1909), com os movimentos libertários, anarquistas, anarco-sindicalistas (1910-1922) e mais tarde, com a fundação do Partido Comunista (1922) numa perspectiva de escola unitária e formação politécnica. No início da década de 1960, principalmente no período pré-golpe civil-militar há uma proliferação de movimentos populares educativos e culturais, como uma emergência do processo de luta e organização da classe trabalhadora. Experiências como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura da UNE (CPC), Centros de Estudos e Promoção da Cultura, campanhas de alfabetização, a emergência da Teologia da Libertação, das Comunidades Eclesiais de Base, do Novo Sindicalismo, se espalham não apenas pelo Brasil mas por toda a América Latina. Experiências revolucionárias em países como Cuba e Nicarágua, as lutas de libertação do neocolonialismo nos países africanos, as experiências socialistas no Leste Europeu, impulsionaram um período efervescente de movimentos e organização de base das classes populares, fazendo emergir a concepção de Educação Popular, aliando a *educação do popular* com a organização popular.

Pode-se dizer [...] que as práticas de Educação Popular eram orientadas por um conjunto de valores éticos/políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares (bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares) capazes de serem os construtores da sua própria história de libertação sendo protagonistas destes processos; a busca da justiça e da solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base.(PALUDO, 2001, p. 99)

Embora a educação popular não seja algo que surgiu em algum lugar (BRANDÃO, 2013), a educação popular da qual estamos tratando neste texto,

emerge de um trabalho político com as classes populares na década de 1960, diante de um cenário político de efervescência das manifestações políticas e culturais e dos movimentos sociais organizados. Sendo assim, neste período

[...] o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governo populista, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares. (BRANDÃO, 1984, p. 67)

A educação popular, que se constitui inicialmente como crítica ao modo tradicional da educação e da escola, passa a se constituir como a possibilidade de um “saber popular”, legitimando-se um “saber de classe”, e tendo como horizonte a constituição de uma nova hegemonia no interior da sociedade classista. Considerando que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico. (SAVIANI, 1986)

Assim, “a educação popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado*.” (BRANDÃO, 1984, p. 72) Agora, passa-se a pensar não apenas na democratização e popularização da escola, mas sim numa produção de conhecimento a partir da classe trabalhadora, que resulte na construção não apenas de uma educação libertadora, mas de um fortalecimento do saber e do poder popular em uma nova sociedade.

Nessa perspectiva ocorre uma articulação entre o ato pedagógico e o ato político, questão central na concepção de educação popular a partir do pensamento de Paulo Freire. Nicolás Guevara (2006) sintetiza aquilo que ele chama de central na concepção de educação popular e no pensamento de Paulo Freire: primeiro, a concretude do ponto de partida, ou seja, um olhar crítico sobre o contexto e a prática, sobre sua realidade; segundo, a capacidade de ação do sujeito na história,

reconhecendo-se como agente transformador; por fim, a articulação entre o ato pedagógico e o ato político.

A educação popular

[...] ao longo do tempo, transformou-se em várias direções e deve ser lida e compreendida como uma presença talvez incômoda, possivelmente liminar, mas por isso mesmo, uma vocação da educação que existe, persiste e se renova para seguir presente como uma alternativa não domesticável de segmentos e movimentos da sociedade, através da cultura e da educação. (BRANDÃO, 2013, p. 11)

Segundo Gadotti e Torres (1992) a educação popular tem uma função não apenas conscientizadora, mas também organizativa, de impulsionar os sujeitos para a organização e reivindicação de seus direitos. Sendo assim a educação popular não pode ser compreendida sem a participação popular, e compreende-se esta como um processo educativo. O autor adverte que a educação popular emerge do contexto pós-segunda guerra mundial, desafiando a política de bem-estar social e propondo novas alternativas à reforma do Estado. Surge também como um novo modelo pedagógico, rompendo com os modelos europeus e propondo uma educação popular libertadora que “nasce na América Latina no mesmo terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social.” (p. 112)

Na década de 1960 e 1970 esse contexto fértil latino-americano é interrompido pelas ditaduras civis-militares em toda a América Latina, e em 1970-1980, com a crise da acumulação do capital e a reestruturação produtiva, a educação popular, também em crise, passa de ações ofensivas para ações defensivas e dispersa em experiências diversas, segundo Gadotti e Torres (1992):

[...] agora a educação popular dispersa-se em milhares de pequenas experiências, perde unidade e ganha em diversidade, ao mesmo tempo em que também constitui mecanismos de democratização em que se refletem valores de solidariedade e reciprocidade e novas formas alternativas de produção em consumo. (p. 112-113)

Na década de 1990, com o neoliberalismo e a derrota do Leste Europeu, surgem os chamados novos movimentos sociais, caracterizado por “um pensamento pós-marxista e pós-modernista” e por uma nova concepção na sua relação com o Estado.

Os movimentos populares dos anos 60 e 70 viam o Estado como organizador do bem-estar social e a questão era pressionar em medida suficiente e oportuna para obter dele as demandas. Hoje, a nova visão do Estado baseia-se na ideia de construir novas alianças em que eles não querem apenas receber os benefícios sociais, mas participar como sócios, parceiros na definição das políticas públicas e da inversão de prioridades. Antes os movimentos populares tinham caráter reivindicativo ou revolucionário, hoje, são predominantemente programáticos. (GADOTTI e TORRES, 1992, p. 113-114)

A educação popular se apresenta como uma convergência *de* e *entre* culturas – acadêmica, científica, popular, - com diferentes atores políticos. Visa a uma necessária ruptura da hegemonia burguesa e uma transformação radical da sociedade. Há uma inversão do sujeito econômico reprodutor de riqueza, para um sujeito político, criador da sociedade de vida em que vive, sendo “sujeito político” para Freire, “agente consciente e crítico, criativamente ativo, corresponsável e participante da gestão e transformação da *polis*, seu lugar de vida.” (BRANDÃO, 2013, p. 13)

Para Carrillo (2013), a educação popular é uma prática política e pedagógica emancipatória, sendo este um paradigma emancipatório que compreende na educação popular uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade) e uma dimensão política (posicionamento e opções alternativas frente a essa realidade). Sendo assim, a adoção de paradigmas emancipatórios não consiste apenas em citar autores críticos, mas “fortalecer sujeitos e práticas com potencialidade para questionar e transgredir a ordem dominante.” (p. 16)

Embora seja necessário compreender a heterogeneidade das concepções de educação popular, e os diferentes atores envolvidos em diferentes práticas pedagógicas e políticas, Zitkosky (2011) nos propõe uma boa síntese, com a qual corroboro enquanto categoria analítica deste trabalho e que traz presente alguns

pressupostos básicos da educação popular:

1ª) A Educação Popular vem a ser todo o trabalho de base, orientado e organizado com clareza da diferenciação de classes existente na estrutura da sociedade; 2ª) Educação Popular é entendida como todas as ações voltadas à realidade das classes trabalhadoras, com objetivo de organizá-las política e socialmente; 3ª) Educação Popular é a atuação consciente da classe trabalhadora na luta em defesa dos seus direitos; também considera-se como Educação Popular a participação política e solidária dos sindicatos e associações em outros movimentos populares de lutas; 4ª) Educação Popular é um processo educativo que liberta o homem em todos os sentidos, conscientiza e promove a participação social e política; é a educação política dos trabalhadores, que prepara o trabalhador para lutar por seus direitos e pela transformação da sociedade; 5ª) A Educação Popular volta-se à realidade do povo, por isso, trabalha com os fatos concretos do cotidiano da realidade do povo, com base para superar as situações-limites que oprimem as pessoas, conhecendo-as, vendo o porquê das mesmas e discutindo estratégias de ação política para transpô-las; 6ª) Educação Popular é o ato de educar o cidadão com uma pedagogia que o leve a pensar por si próprio e que possibilite a construção da sociedade emancipada; 7ª) A Educação Popular requer um trabalho de conscientização que se realiza a partir do nível sociocultural em que os educandos se encontram, permitindo a identificação das diferenças e contradições sociais e, sobretudo, compreendendo que há leituras diferentes de acordo com o ponto de vista de cada um; 8ª) Educação Popular é uma educação vivenciada pelo povo através de seus saberes que devem ser problematizados para atingir, por meio do diálogo, a organização das classes populares na luta por seus direitos iguais para todos; 9ª) A Educação Popular está articulada diretamente com os movimentos sociais para potencializar o projeto de transformação social. Ela é, desse modo, o caminho para organizar a sociedade civil e recriar as estruturas sociais vigentes à luz dos princípios democráticos e de justiça social, (p. 20-21)

Sendo um processo educativo e político, Paulo Freire nos propõe não uma pedagogia para os oprimidos, mas sim do oprimido, fazendo com que estes se reconheçam como sujeito do processo educativo e do processo de libertação, onde possam se reconhecer limitados pela ação opressora e, posteriormente, engajar-se na luta por sua libertação. (FREIRE, 2011). A compreensão da pedagogia proposta por Freire, passa pela compreensão de sua trajetória enquanto educador, nordestino, em busca de respostas para sua realidade. Em muitos de seus livros, como em "*Cartas à Cristina*", percebe-se que a dimensão da experiência é muito importante em Freire, pois é da sua vivência com a família atravessando a crise de 1929 em Recife e Jaboatão, ainda em sua infância, que ele se percebe limitado por situações às quais não pode controlar e começa a se perguntar "por quê"?

Assim, a busca pela razão de ser de uma sociedade desigual, é central na obra de Paulo Freire. Para ultrapassar a

[...] “situação-limite” e partir para um processo de libertação “implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 2011, p. 46)

Essa busca de Freire, se dá em sua trajetória como educador, junto à camponeses, trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, com os quais, nega uma concepção “bancária” de educação, que só deposita nos educandos saberes acumulados, reproduzindo a opressão. Freire, com uma inserção lúcida na realidade e na situação histórica, propõe uma pedagogia que busca a superação da dicotomia educador-educando, homens-mundo, para assumir um processo pedagógico que reconheça os educandos como sujeitos e sujeitas cognoscentes, em um ciclo gnosiológico, um momento de ensino-aprendizagem que parta do conhecimento existente e que, a partir deste, construa novos conhecimentos.

Foi no serviço de extensão da Universidade do Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco) que Paulo Freire, formado em Direito, desenvolveu o projeto piloto de alfabetização em Angicos, pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte. Perseguido pelo regime ditatorial, foi exilado, viveu na Bolívia, no Chile e nos EUA, tornando-se assim um educador do mundo. Quando retorna ao Brasil leciona na Universidade de Campinas e na PUC de São Paulo, assumindo o cargo de secretário da educação do município de São Paulo (1989-1991). Para Streck (2010)

Pode-se dizer que Paulo Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser conhecido como Educação Popular. Houve uma ressignificação desse conceito que em autores como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Martí (Cuba), Jose Pedro Varela (Uruguai) tinha o sentido de educação geral do povo ou educação pública. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia. (p. 331)

Embora a obra de Paulo Freire seja uma vasta síntese da concepção não só de uma educação popular, mas de uma nova sociedade, em uma conversa com Adriano Nogueira, que se tornou o livro “*Que fazer: teoria e prática em educação popular*”, há uma breve conceituação do que seria educação popular. O autor afirma que:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE E NOGUEIRA, 1991, p. 19)

Afirma-se assim que historicamente e até os dias atuais não houve uma definição única de educação popular, embora a produção intelectual e prática de educadores e educadores nos aponte horizontes e perspectivas de sua conceituação. Há assim elementos importantes dos quais para o presente trabalho não podemos abrir mão, como a politicidade e a não neutralidade da concepção de educação popular, sua perspectiva crítica e transformadora, e seu compromisso com a classe trabalhadora na busca pela construção de um poder popular. O pensamento de Paulo Freire, sem dúvida é central para uma *práxis* em educação popular e deve ser usado e reinventado nos dias atuais à luz de nossos desafios do tempo presente.

Embora Freire não tenha se detido atentamente à questão da universidade, em diversas de suas obras nos dá pistas para pensar uma universidade que seja coerente com uma prática de educação popular. Em *Pedagogia da Tolerância*, há uma mirada mais atenta sobre a Academia e seu papel:

É por isso que eu, como homem que se considera progressista, não luto contra a academia. Eu não penso metafisicamente; portanto a Academia não existe para mim como entidade abstrata: é uma entidade social e histórica, engastada em um determinado lugar e em determinado tempo, jamais neutra, mas cheia de ideologia e política. O que eu quero é uma

Academia diferente, não a anulação da Academia. Minha luta é para melhorá-la, é para democratizá-la, não para anulá-la, porque ainda que esteja ruim, a Academia está nos possibilitando podermos falar destas coisas [...] (FREIRE, 2004, p. 143)

Neste mesmo livro, ele afirma ainda que um dos principais defeitos dos sistemas educacionais na América Latina é a dicotomia entre prática e teoria, entre ensinar e aprender, entre ensinar o conhecimento já existente e produzir novos conhecimentos.

Esta dicotomia faz “o diabo” dentro das universidades. Por exemplo, a separação entre investigação e docência... Há universidades em que se prestigiam os homens de laboratório e se desprestigiam os docentes, que não são vistos como “produtores de conhecimento”. O que quero ressaltar é que está é uma concepção [...] profundamente ingênua do que seja ensinar; não é possível ensinar sem investigar. (FREIRE, 2004, p. 137)

Sobre esta dicotomia, um de seus trabalhos em que deixa mais explícita a necessidade de romper com a divisão entre o fazer o pensar, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Na sua experiência junto ao Centro de Capacitação Máximo de Gorki, na cidade de Cói, ele afirma que

A impressão que este Centro me vem dando, através da prática nele realizando-se, que implica não numa capacitação e recapacitação de professores em termos verbalistas, na intimidade de suas salas mas, pelo contrário, na unidade da prática e da teoria e na comunhão sempre maior com a população em torno, é a que vem se constituindo, cada dia que passa, num centro universitário do povo.” (FREIRE, 1978, p. 54)

Assim, seria para Freire, uma universidade “que nasce no seio do povo trabalhador e que, fundando-se no trabalho produtivo, se dá ao esforço sistematizador do conhecimento que resulta da própria prática.” (FREIRE, 1978, p. 54)

Em *Pedagogia da Esperança*, a partir das experiências com reitores de universidades da Argentina, Freire (2015) fala acerca da pesquisa e da docência como dimensões indicotomizáveis pois “toda docência implica pesquisa e toda

pesquisa implica docência (p. 262). Assim

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, 2015, p. 262)

Neste mesmo livro, Freire fala acerca de colocar a universidade a serviço das classes populares e o que isto implica

A 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. (FREIRE, 2015, p. 261)

Em *Educação como prática de liberdade*, Freire (2011) afirma que falta à educação universitária uma “visão da problemática brasileira” (p. 128) e cita as experiências do Instituto Superior de Estudos Brasileiros e da Universidade de Brasília como instituições universitárias que, fugindo do saber alienado, buscam um saber comprometido com a realidade brasileira. E em *Educação e atualidade brasileira*, sobre a formação de professores e outros profissionais de ensino superior, enfatiza que suas formações tem sido ditadas por matérias “pré-fabricadas”, estudadas de forma superficial e com visões restritas da realidade escolar, apontando para uma revisão urgente nos currículos universitários.

De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, como o de preparação de outros profissionais de nível até superior, vem sendo, em regra, bacharalesco. Verboso. Dessa forma, uma primeira revisão, urgente, na programação e no procedimento dessas escolas de formação de nosso professor primário, seria a que identificasse seu currículo com a nossa atualidade. [...] Isso implicaria, na verdade, uma modificação radical na estrutura destas escolas de que surgisse um currículo plástico, em vez do ainda rígido currículo por matérias.” (FREIRE, 2003, p. 102)

Nesse sentido, não resgato apenas elementos isolados da obra de Paulo Freire para pensar a universidade na atualidade, mas sim, busco relacionar a universidade com a sua concepção pedagógica e de mundo, que é proposta através da educação popular, não apenas por Freire mas também por outros importantes teóricos e educadores da área. A educação popular nos dá pistas para a construção de uma nova universidade, uma nova relação entre pesquisa e educação na universidade, nos fazendo repensar a sua função social e a quais interesses esta instituição vem servindo.

Segundo Albuquerque e Paulo (2013) sabe-se que historicamente as instituições de educação formal destinaram-se a instrumentalizar as pessoas, habilitando-as para competir no mercado de trabalho. Assim, pensar a relação entre Universidade e Educação Popular é pensar também a respeito da relação entre educação formal, saberes populares e educação não-formal.

[...] pela Educação Popular a ação pedagógica na Universidade que se quer democrática, deveria discutir, lutar e desenvolver propostas e práticas de Resistência aos processos históricos de exclusão da classe trabalhadora ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como abrir as portas para aprender os saberes construídos pela classe popular, numa lógica de ação dialógica e problematizante, de superação da fragmentação da educação formal-informal-não formal. (ALBUQUERQUE E PAULO, 2013, p. 58-59)

Por fim reitero que a obra de Paulo Freire tem sido utilizada por diferentes campos epistemológicos, principalmente com aqueles que visam romper com uma perspectiva macrohistórica e estrutural de sociedade. A obra de Paulo Freire, embora com bastante influência de uma perspectiva idealista, de cunho fenomenológico, com referenciais que retomam a perspectiva hegeliana de mundo, é preciso resgatar elementos de Paulo Freire no que diz respeito ao papel da educação e à organização da classe trabalhadora para a construção de um poder popular. Embora, com o avanço a partir de outros referenciais teóricos do campo histórico-crítico de educação que nos apontam para a necessidade da socialização dos saberes historicamente acumulados, que negam por vezes a perspectiva de uma educação popular que reduz o povo a inércia de seu saber de senso comum,

acredito que o legado de Paulo Freire deve nos apontar para uma ação revolucionária e não um idealismo pequeno burguês que se limite ao mundo das ideias e àpenas refletir sobre sua ação. Precisamos resgatar Paulo Freire em sua radicalidade, visto que ainda hoje, não por pouco, o autor apresenta uma ameaça aos setores conservadores de nossa sociedade.

4. GRUPO DE TRABALHO UNIVERSIDADE POPULAR (GTUP UFRGS): UMA UNIVERSIDADE PARA ALÉM DO CAPITAL

“[...] o projeto hegemônico para a universidade brasileira é global e dinâmico, e que nossa tarefa de questioná-lo e contrapô-lo exige que trabalhem não somente a partir de ações pontuais e reativas a seus avanços, mas principalmente a partir da formulação de um projeto alternativo igualmente global.”⁴²

4.1 Qual universidade popular?

Passo agora a elencar e analisar elementos presentes tanto nos documentos (cartas, teses, panfletos, informes, textos produzidos pelos integrantes do grupo), quanto das entrevistas realizadas, relacionando as concepções apresentadas pelo GTUP com a totalidade deste trabalho, dos referenciais teóricos escolhidos, buscando apreender as contradições que se operam na universidade brasileira neste período e em específico na UFRGS.

A partir da tese ao IV Congresso de Estudantes da UFRGS que originou o GTUP em 2009⁴³, podemos evidenciar algumas pistas de qual é este projeto de universidade proposto. Primeiramente é necessário pensar sobre quais bases sociais estão assentadas a universidade brasileira, qual modelo de sociedade em que esta universidade está inserida, visto que a análise da universidade é parte indissociável da análise do contexto histórico. Dito isso, parte-se para a proposição de um projeto de universidade contra-hegemônico ao modelo vigente. O contexto em que essa tese é construída é o ano de 2009, que segundo a análise dos estudantes do GTUP o que havia era uma profunda reforma universitária em curso, iniciada pelo governo FHC e continuada pelo governo Lula, que centrava-se em dois

42 Deliberações do I SENUP. Disponível em: <http://senup2011.blogspot.com/>

43 Tese ao IV Congresso de Estudantes da UFRGS que originou o GTUP. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/quem-somos/>

aspectos: o aumento das instituições privadas de ensino superior e a lógica privatizante no setor público. O primeiro ponto manifesta-se através do grande percentual de matrículas no setor privado e da criação de diversas instituições desse setor, além de um programa massivo de isenção fiscal para estas instituições através do ProUni. No segundo aspecto ressalta-se a tendência de contração do orçamento destinado ao ensino superior público, além das parcerias público-privadas, com uma lógica privatizante adentrando no setor público não somente através de mecanismos financeiros, mas também por uma “penetração no universo epistêmico de ensino”⁴⁴. Isso significa que o que vem ocorrendo é uma formação humana voltada para a lógica do capital, empenhada em garantir às exigências do mercado de trabalho, o que se percebe no aumento da criação de cursos tecnológico e graduações cada vez mais especializadas e voltadas unicamente para o objetivo profissionalizante, numa “formação parcial e unilateral, que negligencia o potencial emancipatório do conhecimento.”⁴⁵

Levando em conta o histórico elitista da universidade brasileira e o atual estágio de desenvolvimento político e econômico é que o GTUP parte para a proposição de uma proposta de universidade popular, que tem como um dos eixos centrais uma outra concepção de formação humana,

[...] uma formação humana que desenvolva as diversas capacidades do ser, de maneira a construir um sujeito histórico emancipado. Por isso buscamos uma formação humana que seja omnilateral, em contraponto a formação unilateral.⁴⁶

Essa concepção de formação humana se manifesta na defesa de uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois se trata assim de uma formação integrada, onde o conhecimento não está fragmentado e isolado da totalidade. Uma formação de ser humano como um ser total, não apenas como um

44 Idem

45 Idem

46 Idem

ser profissional que irá atender às demandas de um mercado de trabalho.

Outra questão central nesse projeto de universidade, que quer ser um projeto construído pelo povo e para o povo, é o reconhecimento deste no processo histórico, no desenrolar do desenvolvimento humano. É partindo dessa perspectiva que o papel de uma universidade popular é desenvolver métodos de trabalho que ajudem a organizar o povo,

[...] tanto para a solução de suas demandas de sobrevivência quanto no avanço de sua consciência social, ou seja, num processo que possibilite a utilização do conhecimento acumulado pela humanidade para a construção de novos homens e mulheres, motivados cada vez mais a contribuir para a emancipação humana.⁴⁷

Sendo assim, nos documentos fundacionais do GTUP, evidencia-se que o projeto de universidade popular é o projeto de uma universidade plural, que respeite as diferenças, que promova o acesso ao conhecimento; uma universidade diferente, socialmente referenciada e ligada com as lutas populares de seu tempo e que tenha uma visão crítica do processo histórico da universidade no Brasil. Um projeto de universidade popular calcado na Extensão Popular, na democracia interna, que esteja não só a serviço da maioria da população, mas integrada a ela,

criando caminhos para tornar multi-étnico o que é branco, tornar popular o que é elitizado, tornar público o que vem sendo comprado, tornar democrático o que não tem paridade. [...] O caráter público e popular da universidade se constrói dentro e fora de seus muros; constrói-se com mobilização e consciência; ele nasce do acúmulo de forças daqueles dispostos a desafiar o poder estabelecido para propor um projeto emancipatório de sociedade. A universidade não é uma ilha.⁴⁸

Além disso, o primeiro passo para a construção de um outro modelo de universidade seria a passagem de uma Universidade de formação de quadros da elite para uma universidade de massa.⁴⁹

47 Idem

48 Sobre o PDI. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

49 Dois aspectos da Universidade: Produção e Gestão, Allan Santin Garcia. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

Este projeto que constitui-se como projeto contra-hegemônico de universidade deve ter como horizonte a construção de uma nova ordem social, de um outro modo de viver em sociedade, que não o pautado pela lógica do capital. Portanto, os caminhos para a edificação desse projeto de universidade popular deve ser um processo permanente, porém é necessário ter clareza que ele só se efetivará com um outro sistema de relações sociais e econômicas. Assim, os documentos analisados apontam os limites e possibilidades da construção de uma universidade dentro do sistema capitalista, porém apontando também que um projeto de universidade popular só se consolidará com um outro projeto de sociedade, porém desde já, iniciado através de tensionamentos de forças internas e externas à universidade.

Assim, a luta pela universidade popular se dá “pra já”, embora “ainda não”. Estas contradições se evidenciam, por exemplo, na centralidade necessária na luta por uma universidade democrática, pela garantia das políticas de ações afirmativas mas que aponta, ao mesmo tempo, a necessidade de ir além e se pensar na universalização do ensino superior. Também através do reconhecimento de que a universidade mesmo com todas as suas contradições,

é a instituição que mais tem aportado ao desenvolvimento das Ciências, das Artes, da Cultura, pelo menos no último século, em nosso País. Nela foram formadas gerações de professores, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais responsáveis pelo atual estágio de desenvolvimento das relações sociais, econômicas, educacionais e produtivas no Brasil⁵⁰,

embora se reconheça também que com a supremacia ideológica e política do grande capital, na grande maioria das vezes, a classe trabalhadora não encontre respaldo da universidade para a solução de seus problemas mais imediatos de saúde, moradia, trabalho, etc.

Buscando construir um projeto de universidade para além da lógica do capital,

50 Contribuição de discentes, docentes e servidores da UFRGS ligados à União da Juventude Comunista e à Unidade Classista. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

também reconhece-se que há a necessidade de “desfetichizar’ a educação como saída exclusiva para os problemas sociais da atualidade e recolocá-lo na sua relação dialética com a sociedade e suas transformações.”⁵¹ Os documentos, portanto, apontam para possibilidades de construção de um projeto de universidade, mas para além disso, de uma sociedade socialista. Questiona-se, portanto, se não seria possível, a realização de uma universidade popular no capitalismo? “Talvez sim, com a condição de ser parte do processo revolucionário de sua derrocada, no qual o atual modelo de sociedade já caduca e a Universidade Popular irrompe ajudando a anunciar o novo.”⁵²

Ressalta-se aqui que a existência do GTUP ocorre em um período de efervescência política, de mobilizações dos estudantes e dos trabalhadores em educação, onde mesmo diante de um governo compreendido como de esquerda, contradições são colocadas através das políticas educacionais de forma mais ampla, corroborando aqui com as análises feitas pelos pesquisadores da ANPED sobre o período, já colocadas no capítulo anterior. Expressa-se, portanto, a articulação deste cenário brasileiro aliado a questões internadas a UFRGS, como a construção de um Parque Tecnológico e o debate acerca da produção de ciência e tecnologia, a democratização da universidade, não apenas através da política de Ações Afirmativas mas também através da democratização interna do sistema universitário com a luta pela Paridade, entre outras questões.

Faz-se necessário também pensar o GTUP enquanto movimento estudantil que busca a construção de um movimento universitário, com ambos os segmentos da universidade, articulado com o movimento sindical dos docentes e dos técnico-administrativos e também com os movimentos sociais que estão para além dos muros da universidade. Enquanto movimento na universidade, percebe-se que assume diferentes estratégias para a sua atuação interna na instituição, utilizando-se

51 Para além do Capital essa universidade tem nome?, Gláuco Araújo. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

52 Idem

de rodas de debate, produção e publicação de textos coletivos, atos, espaços formativos, encontros sobre universidade popular, calouradas, além de reuniões de balanço e perspectivas de sua atuação, realizando um exercício pedagógico de reflexão e autocrítica do movimento estudantil, retomando constantemente seus objetivos, suas formas de atuação e de diálogo com outros movimentos.

Nas entrevistas realizadas com integrantes do GTUP pode-se aproximar de alguns desafios, limites e contradições na organização do grupo na UFRGS e também compreender que o GTUP é parte de um processo de mobilização anterior a sua própria existência, como nos relata um dos estudantes entrevistados: *“Eu peguei a coisa andando, mas o GTUP, o grupo com esse nome, a política em si é mais antiga, tem iniciativas do CEUE, cursinho popular e demais anos de militância de companheiros mais antigos do PCLCP [...]”* (Estudante de Química)

Portanto, o movimento por uma universidade popular neste período é fruto de mobilizações e construções de movimentos universitários anteriores, articulando-se também com organizações políticas, movimentos sociais, no âmbito local e nacional, o que evidencia-se através da organização dos SENUPs. Porém nos documentos encontramos afirmações acerca do debate sobre Universidade Popular ainda ser pouco trabalhado pelo movimento universitário, sendo este debate absorvido, por vezes, em suas próprias disputas que nem sempre colaboram para um acúmulo rumo a transformações.

Embora a luta por uma Universidade Popular permeie a história do movimento universitário e popular, sua concepção vem amadurecendo com o tempo. Nos últimos anos, a questão da formulação de um programa estratégico para a Universidade Brasileira não tem estado no primeiro plano das intervenções da esquerda no âmbito educacional, razão pela qual esse debate tem se restringido a pequenos grupos, sem ainda uma identidade e uma articulação nacional.⁵³

Em razão disso que se inicia a articulação de um Seminário Nacional de Universidade Popular com o objetivo de acumular forças acerca desse projeto de universidade. A partir da Convenção Nacional de Solidariedade a Cuba que ocorreu

53 Cartilha preparatória do 1º SENUP. Disponível em <http://senup2011.blogspot.com/>

em junho de 2010 em Porto Alegre, vários grupos debateram essa necessidade e iniciaram a construção deste seminário a fim de afinar as concepções existentes sobre universidade popular.

Por hora, passaremos a colocar algumas das principais questões pautadas pelo GTUP na UFRGS neste período, em articulação com as deliberações do I SENUP ocorrido em 2011, visto que este espaço representou um acúmulo sobre o conceito de universidade popular a nível nacional, sobre as principais pautas a serem defendidas e as formas táticas de organização.

4.2 Lutas por uma Universidade Pública, Popular e Democrática

4.2.1 “*Democratizar é garantir o direito à universidade*”

A perspectiva de democratização da universidade apresentada pelo GTUP perpassa por diferentes dimensões. Uma primeira que diz respeito a relação da universidade com a sociedade, a questão do ingresso dos estudantes, a política de ações afirmativas e seus desdobramentos. Outra que diz respeito sobre a forma da universidade gerir suas questões internas, seus espaços de gestão, a participação de seus segmentos, entre outras questões.

O GTUP tem participação efetiva no Fórum de Ações Afirmativas da universidade e, em 2012, se faz atuante na luta pela ampliação das Ações Afirmativas na UFRGS, ano em que se realiza a primeira avaliação das cotas na universidade. O balanço feito pelo Fórum acerca da política de Ações Afirmativas nestes primeiros 5 anos é extremamente positivo.

Os setores mais explorados e oprimidos de nosso estado começaram a fazer parte do ambiente acadêmico, um dos principais locais de produção de conhecimento da nossa sociedade, que sempre se identificou única e exclusivamente com a elite gaúcha. Agora é preciso avançar.⁵⁴

54 Moção de apoio à luta pela ampliação das Ações Afirmativas na UFRGS. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

A proposta do movimento naquele momento era a de ampliação das cotas para 50%, a desvinculação das cotas raciais das cotas sociais, destinando 25% para negros e a ampliação da reserva indígena para 20 vagas. Proposta esta referendada por diversas representações do movimento social negro, quilombola, sindical e popular. Além de garantir o acesso reivindicava-se também a permanência destes estudantes. O Fórum apresenta em 2012 uma proposta baseada na manutenção e na ampliação do Programa de Ações Afirmativas elencando os seguintes pontos: pela continuidade do programa de ações afirmativas na UFRGS, sendo o prazo para avaliação do Programa ampliado para 10 anos; maior divulgação do programa e dos benefícios da Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE) nas comunidades; garantia de bolsas de ensino, pesquisa e extensão para a permanência dos cotistas; criação de um órgão especial de apoio para coordenar ações de avaliação, execução e aperfeiçoamento do Programa; criação de um Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB); criação de uma ouvidoria especial para casos de racismo na UFRGS; aumento do percentual de vagas para o programa; aumento do número de vagas para indígenas; desvinculação das cotas raciais das sociais; definição de quais escolas públicas são compreendidas como aquelas que possuem acesso universal; e reivindicação da autodeclaração coletiva.

Embora o GTUP compreenda que a democratização da universidade apresenta limites na sociedade capitalista, faz-se extremamente necessário garantir a existência da Política de Ações Afirmativas. Mas democratizar não é apenas garantir o acesso dos estudantes de origem popular:

Casas de Estudante democratizam a questão da moradia estudantil, Restaurantes Universitários democratizam a alimentação. As bibliotecas democratizam os livros. As aulas democratizam o saber. A universidade tem a potencialidade de democratizar em todos os seus espaços. Todo serviço e espaço dentro dela deve ser acessível e garantir o direito à universidade.⁵⁵

Outro elemento apresentado como democratização é a gratuidade, não se pode

55 Democratizar é garantir o Direito à Universidade. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

achar que é natural pagar e cobrar por uma atividade em uma universidade federal. “O comércio de conhecimento em uma Universidade Pública não fere o direito que todos devem ter à universidade?”⁵⁶

Para além destas questões, o GTUP traz uma perspectiva de democratização também no que diz respeito a relação da universidade com a sociedade, trazendo em suas pautas questões que dialogam com os movimentos sociais e suas demandas, como a defesa dos territórios quilombolas, contra os projetos de barragens e hidrelétricas que afetam as comunidades do entorno, contra o extermínio da juventude negra, entre outros, se colocando enquanto movimento social organizado ao lado de outros movimentos. Em 2012, junto com o Fórum de Ações Afirmativas, divulgou uma moção de solidariedade ao Quilombo do Rio dos Macacos em Simões Filho, Bahia, que afirmava:

[...] exigimos que o Governo Dilma aplique o Decreto 4887/2003, marco legal fundamental para a regularização e titulação dos territórios quilombolas, ameaçados tanto pelo não cumprimento pelo governo federal, como pela ADI 3239 do DEM que, se acatada pelo STF, acaba por arrasar as comunidades quilombolas. Reparação ao povo negro e quilombolas! Titulação dos territórios quilombolas! Desvinculação das Cotas Raciais das Cotas Sociais e ampliação da primeira com garantia de permanência na UFRGS.⁵⁷

Também há nos registros do GTUP acerca de seu envolvimento contra o projeto da Hidrelétrica Pai Querê, localizada na divisa entre RS e SC, sendo este projeto lançado por Lula em 2007 e fazendo parte do PAC 1 (Programa de Aceleração do Crescimento). O GTUP, junto com outros movimentos sociais do campo e da cidade, assinam carta entregue ao governador do estado Tarso Genro, denunciando os impactos dos empreendimentos hidrelétricos no curso do Rio Uruguai afirmando que estes são formas baratas de se obter energia, sendo que sua forma de produção serve às gigantescas empresas do setor elétrico que usam a

56 Idem

57 Moção de solidariedade ao Quilombo do Rio dos Macacos em Simões Filho – Bahia, como símbolo da resistência quilombola e contra a ADI 3239 do DEM e PEC 215. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

própria natureza do rio para seus lucros. Tais empreendimentos, além de alto impacto socioambiental, também envolve alto nível de exploração dos trabalhadores da construção de barragens.

Necessitamos de Áreas Livres de Barramentos e Respeito aos avanços da Legislação Ambiental Brasileira e proteção dos Direitos Humanos! Precisamos Rediscutir a Matriz Energética Brasileira e para onde vai esta energia, buscando as alternativas de geração realmente mais sustentáveis, defendendo os ribeirinhos e a biodiversidade de nossos rios, para continuarmos a cantar as belezas das paisagens e transmitir a cultura das populações que habitam a região da Bacia do Rio Uruguai e outras regiões brasileiras.⁵⁸

Nisso reside a dimensão da Política de Ações Afirmativas para além do ingresso e da permanência dos estudantes, visto que é necessário, enquanto há essa divisão entre universidade e sociedade, entre “dentro” e “fora”, o diálogo entre movimentos sociais e universidade em prol das demandas da sociedade organizada. E este é o papel dos movimentos universitários, de tensionar para que este diálogo aconteça, visto que, pela via institucional da universidade, pouco há essa articulação.

Outra dimensão acerca da democratização da universidade é a sua democracia interna. O GTUP observa que há o fortalecimento de uma estrutura interna hierarquizada, materializada no modelo 70/15/15, onde a representação nos espaços decisórios da universidade é composto por 70% de professores, 15% de estudantes e 15% de técnicos administrativos. Ou seja, há a reprodução de relações de poder desiguais, o que dificulta a consolidação da democracia interna. A luta pela Paridade entre os segmentos da universidade é recorrente no movimento universitário, tendo a compreensão de que sem esta consideração pouco se avança na participação e engajamento coletivo de todos que constroem a universidade.

Ainda sobre os processos democráticos no interior da universidade, o GTUP apresenta que não basta apenas os segmentos da universidade serem consultados acerca de seu funcionamento, mas sim, deve-se possibilitar a discentes e docentes a construção da universidade. Isso pode evidenciar-se, por exemplo, na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, que é o documento de planejamento de

58 Audiência sobre o projeto da Hidrelétrica Pai Querê: este EIA-RIMA não rima com a verdade. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

uma instituição. O GTUP busca durante seu período de atuação engajar-se na construção coletiva do plano, visto que discutir o PDI é debater que universidade queremos, para quem queremos e como queremos. A prática do PDI tornou-se obrigatória no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004. A UFRGS lança, então, em 2009 o processo de criação de seu primeiro plano.

O PDI, portanto, potencializa uma rica gama de discussões que, a nosso ver, não podem ser constrangidas nem por um 'avaliacionismo' simplista (que busca enquadrar instituição A em um conceito X) nem por um processo antidemocrático de formulação (que busca manter as decisões no gabinete). Ninguém saberá melhor onde o sapato aperta do que os estudantes, os servidores e os docentes. [...] estamos preparados para uma reflexão estratégica da universidade, de seu papel, de sua organização e de seu financiamento? [...] toda a comunidade acadêmica da UFRGS deve estar preparada para discutir a universidade e elaborar um PDI arrojado.⁵⁹

Assim, algumas questões colocadas pelo GTUP neste processo tratam da autonomia universitária, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no sentido de disputar um projeto real de extensão e uma universidade pública para além de ausência de mensalidades.

Ainda sobre o processo de democratização, ressalta-se também os processos contraditórios por parte da institucionalidade da universidade. Ao mesmo tempo em que há um processo de inclusão de estudantes que historicamente nunca acessaram a universidade pública, também há mecanismos internos que restringem a plena democratização da instituição. Isso se manifesta, por exemplo, na Resolução nº 19/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS (CEPE), que trata-se de uma norma administrativa interna, assinada pelo Reitor em 4 de maio de 2011 e que entrou em vigor a partir do segundo semestre de 2012. Essa norma determina condições para a limitação na matrícula dos alunos, significando que alunos aprovados no vestibular podem perder sua vaga através de uma resolução administrativa. O objetivo colocado pela universidade com esta resolução é o de melhorar o desempenho dos alunos e promover uma matrícula responsável, porém o que fica claro através das colocações do GTUP é que não há medidas de acompanhamento dos alunos pela maioria das Comissões de Graduação (COMGRAD) e os alunos sequer foram avisados acerca dessa normativa. Através

59 Sobre o PDI. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

dos documentos analisados percebe-se que o GTUP buscava justamente evidenciar estas contradições.

4.2.2 O tripé ensino-pesquisa-extensão e a fragmentação do conhecimento

Referente ao tripé da universidade em seu modelo atual, o GTUP analisa-o como um processo de fragmentação do conhecimento, havendo uma premente necessidade de unir teoria e prática em prol de um outro tipo de universidade. Cabe, assim, uma rediscussão dos conceitos de pesquisa, ensino e extensão (se não a extinção dos mesmos) pois eles são em parte condicionantes e limitantes de nossa ação universitária.

Por isso é fundamental superar a fragmentação das ações universitárias do tripé, integrando todas e pensando nela como a totalidade de um mesmo ser, em que cada uma, não deixando de fazer as ligações, podem contribuir para essa totalidade.⁶⁰

Uma questão bem recorrente nos documentos do GTUP é a Extensão Popular, onde seu propósito maior é

fundir o que se aprende e produz na universidade ao desenvolvimento de uma comunidade, de modo compromissado, respeitoso e valorativo dos saberes, histórias, lutas e interesses das classes populares. A Extensão Popular deve ser eminentemente direcionada a superação das desigualdades e injustiças sociais, através da constituição de ações que priorizem a escuta sincera dos grupos socialmente marginalizados e que encaminhem produtos efetivamente direcionados a superação das condições de vida que estão lhe oprimindo.⁶¹

Através de texto produzido por estudantes do GTUP, aponta-se para os limites de uma universidade tradicional inserida no sistema capitalista, pois afirma-se que a extensão neste modo de produzir tem o papel de retorno da universidade à sociedade que a sustenta, assumindo por vezes também o papel de prestadora de serviços. Ao mesmo tempo que aponta-se esse limite afirma-se que essa mesma extensão tende a desaparecer em uma universidade popular, visto que

60 Deliberações do I SENUP. Disponível em: <http://senup2011.blogspot.com/>

61 Moção de apoio à Greve das IFES. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

esta é a universidade socialmente referenciada nas demandas da classe trabalhadora e que produz pesquisa, ciência e tecnologia para melhor satisfazer as necessidades do povo brasileiro - uma vez que a universidade que almejamos e que conceituamos de 'popular' será o povo, e terá suas raízes no povo, não necessitando 'extender-se' até ele.⁶²

Um dos projetos de extensão organizado pelo grupo, juntamente com movimentos sociais do campo, é o Estágio Interdisciplinar de Vivências, uma formação para estudantes com objetivo de vivenciarem um pouco a realidade dos assentamentos rurais no Rio Grande do Sul. Embora não haja tempo hábil para um maior detalhamento dessa experiência, ressalta-se a necessidade de um estudo aprofundado sobre esta temática.

4.2.3 “Parque Tecnológico: a sociedade quer debate!”

Em 2010, uma das principais lutas travadas pelo GTUP foi contra o projeto de Parque Tecnológico apresentado pelo Conselho Universitário e que tomou grande proporção com um conjunto de temas polêmicos que, segundo o GTUP necessitava de um maior debate com a comunidade universitária e com os movimentos sociais. A universidade apresenta como objetivo do parque a

melhoria da competitividade de empresas de base tecnológica e a expansão das áreas de base produtiva tradicional, bem como o crescimento de companhias inovadoras de base tecnológica, através de processos associativos e de parcerias (joint-ventures), de atividades de incubação e de impulsão empresarial. [...] O parque pode se configurar no entorno da universidade atraído pelas 'leis do mercado' aonde as Empresas virão porque lhes é claro o interesse na relação.⁶³

Diante desse projeto, apresenta-se nos materiais produzidos pelo GTUP, diversos questionamentos:

Estas matérias estariam dentro da concepção de nossas universidades públicas? Ademais, sendo um espaço público poderia ficar sujeito às 'leis do mercado'? Onde estão os estudos de viabilidade ambiental de sua localização e o plano diretor institucional?⁶⁴

62 Texto produzido por Juliane Furno e Valéria Calvi. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

63 Parque Científico e Tecnológico. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

64 Texto produzido por Paulo Brack: A universidade pública e o Parque Tecnológica: um debate necessário e urgente. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

O objetivo inicial do GTUP foi tornar público o debate sobre a consolidação do Parque e para isso, além de medidas de diálogo com o Conselho Universitário, foi criado o Observatório do Parque, juntamente com outros segmentos da universidade.

Neste episódio do Parque Tecnológico, percebe-se que há um acúmulo acerca do debate sobre ciência e tecnologia pelos integrantes do GTUP, questionando, a partir disso sobre quais bases estão assentadas as concepções apresentadas pela universidade. Segundo a Proposta de Implantação do Parque Tecnológico, fica evidente que tal projeto está voltado para as empresas, para a lógica da apropriação privada do público, buscando a integração da universidade com as demandas do mercado empresarial, com justificativa de inovação, ressaltando, além disso que a universidade estaria construindo sua relação com a sociedade através deste projeto. Outro elemento elencado pelo GTUP é que o Conselho Diretor do Parque Tecnológico contaria com representantes dos três segmentos da universidade e das entidades de classe empresariais, sem representação alguma dos trabalhadores.

O GTUP, afirma que em nenhum momento se opõe a criação de um Parque Tecnológico, mas sim propõe um projeto de parque alternativo ao que estava sendo colocado, levando em conta que para a implementação de tal projeto deveria ocorrer um amplo debate entre a comunidade interna e externa à universidade.

A produção de ciência e tecnologia é um dos pilares das Universidades, pois contribui para o desenvolvimento da sociedade nas mais diversas esferas, e pode auxiliá-la a ser mais livre e soberana. Para que isso ocorra, contudo, é preciso que o conhecimento produzido esteja em consonância com as reais necessidades da população.⁶⁵

A defesa de um projeto alternativo de Parque Tecnológico, representou na trajetória do GTUP o alinhamento entre a luta política e o acúmulo teórico produzido pelo grupo. Segundo texto acerca da temática produzido por um de seus militantes, no que diz respeito ao debate acerca de ciência e tecnologia, afirma-se que na sociedade capitalista o principal objetivo da produção de tecnociência é a geração

65 Parque Científico e Tecnológico. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

de lucro e que cerca de 90% da pesquisa e desenvolvimento está voltada para os 10% mais ricos, cabendo ao GTUP defender um modelo produtor de ciência e tecnologia que estejam a favor dos trabalhadores e radicalmente engajada na construção de uma sociedade para além do capital.⁶⁶

Neste sentido de proposição de um projeto alternativo, o GTUP buscou reunir contribuições dos estudantes para um outro Parque Tecnológico, como por exemplo, uma Clínica-escola de Fisioterapia que:

oferece ao aluno a oportunidade de utilizar diversas técnicas nas várias áreas da Fisioterapia e de realizar suas avaliações e intervenções em um ambiente de discussão acadêmica. A Clínica-Escola também propicia a extensão de serviços à comunidade, através do oferecimento de atendimento fisioterapêutico gratuito e/ou de baixo custo.⁶⁷

Além disso há uma gama de projetos de tecnologia social que poderiam estar em consonância com os interesses da população em geral, como experiências de permacultura, tecnologia para a água, para a alimentação, para a habitação, para saneamento, etc.

Portanto, há uma organização do movimento estudantil, sindical e popular em torno do tema, defendendo que:

A ideia de um espaço de interação científica, tecnológica da Universidade com as diversas formas de atividade produtiva é meritória mas exige um escopo mais amplo do que consta no Projeto do Parque Tecnológico. Infelizmente as referências são sempre ao mercado, à competitividade que reduzem a um único tipo de relação econômica um universo que é bem mais amplo. [...] Tanto no campo quanto na cidade tem surgido de forma ainda incipiente mas vigorosa, agentes econômicos que se pautam pela solidariedade, pela cooperação e pelo respeito ao meio-ambiente. Estas atividades são certamente espaços de inovação social e econômica que devem ser apoiadas pela Universidade.⁶⁸

O Núcleo de Economia Alternativa e da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UFRGS, órgão que tem uma relação programática compartilhada com o GTUP, baseado nessa perspectiva, propõe: 1) que se faça

66 Ciência e tecnologia na Universidade Popular, Martin Zamora. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

67 Contribuições dos estudantes ao Parque Tecnológico. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

68 Estudantes e movimentos sociais na luta pelo debate sobre o Parque Tecnológico. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

referência a um desenvolvimento tecnológico social e humano; 2) que na composição da gestão do Parque se faça presente representantes de trabalhadores, agricultores familiares, e participantes de empreendimentos de Economia Solidária; 3) que o Parque tenha políticas afirmativas em relação a setores econômicos da sociedade desfavorecidos.⁶⁹ Reafirmam ainda que ninguém é contra um Parque Tecnológico na universidade, nem tem o objetivo de frear o desenvolvimento científico da UFRGS, mas é preciso discutir politicamente a configuração desse parque.

Analisando os documentos do grupo acerca da questão do Parque Tecnológico, me deparo com uma série de registros que evidenciam uma outra dimensão do movimento universitário, a repressão aos movimentos sociais, ao movimento estudantil e sindical, por parte da universidade. Passo a citar brevemente alguns relatos que evidencia esta dimensão:

No dia 03 de março de 2010 há a realização de aula pública para debate acerca do Parque Tecnológico:

Durante a aula pública, os manifestantes receberam a informação que os portões da Universidade estavam sendo trancados. Tratava-se da marcha das mulheres da Via Campesina, que se deslocava do Parque Harmonia para solidarizar-se com os estudantes da UFRGS. Subitamente todos os que se encontravam no campus central viram-se encarcerados pela Reitoria no espaço que supostamente é público. Ninguém entraria, ninguém sairia, até que as mulheres em marcha desistissem da ideia de levar o povo para um espaço público. Houve empurra-empurra e agressões a estudantes por parte da segurança, até que os manifestantes conseguissem garantir a entrada dos movimentos sociais no campus. [...] a vitória definitiva só será alcançada com muita pressão.⁷⁰

Nas vésperas do dia 05 de março, dia em que haveria uma sessão do Conselho Universitário que pautaria o Parque Tecnológico, estudantes e movimentos sociais passaram a noite em vigília em frente a Reitoria. As exigências feitas na manhã seguinte, durante a votação da pauta na reunião do CONSUN era: 1) retirada da pauta do projeto do Parque Tecnológico desta reunião; 2) construção de assembleias e audiências públicas e todo tipo de debate abertos a toda comunidade acadêmica, movimentos sociais e comunidade em geral. 3) garantia de que nenhum

69 Manifestação do Núcleo de Economia Solidária Alternativa e da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UFRGS. Disponível em: <https://qtup.wordpress.com/>

70 Estudantes e movimentos sociais na luta pelo debate sobre o Parque Tecnológico. Disponível em: <https://qtup.wordpress.com/>

dos que exerceram o seu direito de reivindicação seja criminalizado.

No dia 05 de março de 2010 há agressões por parte da segurança universitária e da Polícia Federal aos manifestantes em frente a Reitoria durante sessão do CONSUN:

Infelizmente, a solução encontrada pelo Reitor Carlos Alexandre Netto para a resolução do impasse foi ordenar a tentativa de entrada no prédio pela Segurança Universitária e Polícia Federal, amparados no apoio da Brigada Militar – pronta para agir com balas de borracha e gás lacrimogêno, caso os cacetetes dos seguranças da UFRGS não fosse suficientes. Os manifestantes (representantes de movimentos sociais, professores, servidores e estudantes – em sua maioria) passaram a ser brutalmente agredidos pelos seguranças, o que não ocorria desde a ditadura militar. A atitude irresponsável da Reitoria, que culminou nas cenas de agressão presenciadas pela imprensa, conselheiros universitários e comunidade universitária a deixou completamente isolada e obrigada a recuar.⁷¹

A repressão sofrida vira pauta contra a criminalização dos movimentos sociais. Por parte da Reitoria há o descumprimento dos formatos de audiências públicas; a unilateralidade e a falta de democracia no debate; a abertura do debate apenas aos representantes do DCE (que estava nas mãos da direita nesse ano), da Assufrgs e da ADUFRGS (que não representa a totalidade dos docentes).

Estes relatos evidenciam o tensionamento que ocorre entre o movimento universitário organizado e a institucionalidade da universidade, assumindo o GTUP, de fato, uma perspectiva de disputa ao instaurado. Diante destas pautas colocadas percebe-se que há uma articulação entre questões mais locais, das demandas cotidianas dos segmentos universitários, articuladas com a perspectiva mais abrangente, da universidade brasileira, até a compreensão dos limites que são colocados dentro da ordem vigente.

4.3 Desafios, limites e contradições de um movimento por uma universidade popular

As entrevistas realizadas puderam nos apresentar alguns desafios, limites e contradições que por vezes não se evidenciam nos documentos analisados. Como

71 Fórum por um projeto alternativo de Parque – Nota de esclarecimento. Disponível em: <https://gtup.wordpress.com/>

desafios a realização de um movimento universitário se colocam a incapacidade de uma mobilização real dos estudantes; a dificuldade do desafio da interlocução com os movimentos sociais, visto que essa é uma dimensão essencial para um projeto de universidade popular; a falta de professores engajados; a incapacidade de articular as demandas numa perspectiva de totalidade, *“Hoje, parece que uma luta é mais importante que a outra, e se perde de tocar cinco ou seis pautas em paralelo.”* (Estudante de Química); além do amortecimento de estudantes e professores e a necessidade de dar conta das diversas demandas políticas do atual momento.

Os limites que se apresentavam aos entrevistados, para a organização do GTUP durante seu período de existência foram o conservadorismo que existe na universidade; a burocracia que é para a articulação de um Grupo de Trabalho na UFRGS e a participação ainda exclusiva de universitários. Percebe-se que tanto nos desafios quanto nos limites são presentes a questão da relação da universidade com seu entorno, visto que a ruptura entre “o dentro” e “o fora” é um processo difícil de se concretizar dentro do modelo vigente de universidade.

Quanto as contradições que se manifestam da análise, tanto dos documentos, quanto das entrevistas, percebemos a) a dificuldade de compreender quais são as mudanças efetivas que se operam no seio da universidade, diante da atuação do GTUP e da articulação dos SENUPs:

Dentro da UFRGS os SENUPs não levaram a nenhuma mudança concreta ou significativa no dia a dia dos estudantes. Mas semearam uma ideia de estratégia para o movimento estudantil, que se desdobrou em programas não só de diretórios acadêmicos (A APG da UFRGS baseia-se quase integralmente nos princípios da paridade e de ciência e tecnologia do GTUP) mas permitiu a disseminação de campanhas pela paridade na universidade por exemplo. As recentes chapas para reitoria são, em parte, desdobramentos. A integração dos três segmentos da universidade para as ações políticas também são um importante resultado desse pensamento. (Estudante de Química)

O que evidencia-se assim são consequências menos imediatas, mais estratégica e que se desdobram a longo prazo. Embora a ação do GTUP tenha se pautado por demandas bastante imediatas no que diz respeito ao funcionamento cotidiano da universidade, o projeto de uma universidade popular se dá em uma disputa

permanente, a longo prazo, enquanto disputa não só de um modelo de universidade, mas de sociedade. Um certo “pra já” e um “ainda não”, visto que embora seja necessário enfrentamentos no atual modelo de universidade, o projeto de universidade popular, na perspectiva do GTUP, só se consolida em um outro modelo de sociedade.

Outra contradição que se opera é, b) a disputa entre os diferentes setores, organizações, partidos de esquerda pelo conceito de universidade popular, o que evidencia a dificuldade história de aliança entre o campo popular democrático nas estratégias e táticas de luta no Brasil:

No Brasil e na UFRGS eu diria que as organizações de juventude disputam o termo Universidade Popular e não a política de Universidade Popular. Quase nenhuma ação concreta tem sido feita em relação a construção de uma Universidade Popular. (Estudante de Química)

Por mais que o GTUP e a realização das duas edições dos SENUPs tenham contribuído para a articulação de um projeto nacional de universidade popular, pouco se avançou na realização concreta em relação a esta construção. O que se tem em todo o Brasil são experiências esparsas dentro da perspectiva da universidade tradicional, que buscam romper com seu modelo atual, pautando um outro modelo de universidade. São grupos de trabalho, projetos de extensão popular, grupos de pesquisa, organizações sindicais de docentes e técnicos-administrativos, e movimentos estudantis que buscam construir uma outra lógica de universidade, mas que por vezes, recaem na disputa meramente teórica, não avançando para além disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em lugar da Universidade velha e arcaica, quer a Universidade do povo. Derruba a Universidade privatizada, constrói a Universidade do povo. Morre a Universidade elitizada, nasce a Universidade do povo. Não quer o “popular” como sinônimo de precariedade, mas excelência para todos. Sai a Universidade precarizada, entra a Universidade do povo. Instituição que no nome retoma o sentido do universal ao caracterizar o sujeito que a protagonizará: essa é a Universidade Popular”⁷²

Pensar perspectivas e caminhos no atual cenário brasileiro é um ato de coragem. Coragem esta que permitiu com que este trabalho fosse concluído em meio a tantas exigências a quem ousa lutar. Receio que ao chegar neste final, os objetivos traçados para esta pesquisa tenham sido postos em defasagem, pois, a universidade dos idos de 2009 a 2014, já não é mais a mesma, a sociedade de 2010, quando ingresso no curso de Licenciatura em História, já não é mais a mesma. Se em 2010 buscávamos construir uma universidade popular, em 2019 lutamos pela sua existência.

Porém, retomando as questões colocadas inicialmente, lanço mão de algumas considerações a partir da retomada da experiência do GTUP, dos estudos realizados, e das aproximações ao cenário atual da universidade brasileira, o qual ainda está envolto em uma nebulosa que ofusca nossos olhos. Passo a colocá-las:

1) *A universidade popular enquanto uma construção “pra já”, mas “ainda não”:*
A análise das experiências do GTUP e dos SENUPs, nos lançam para a compreensão de que a universidade não pode ser compreendida como apartada da sociedade. A dicotomia que se coloca entre universidade e sociedade fragmenta nossa possibilidade de reflexão e de ação numa perspectiva ampla, de totalidade, em relação com as estruturas políticas, econômicas, culturais e sociais. Se fugimos de visões parciais, reducionistas, compreendemos que a universidade afirma e

legítima a base produtiva da sociedade. Havendo uma divisão entre aqueles que produzem as riquezas de nossa sociedade, e aqueles que as controlam, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre educação e trabalho, entre teoria e prática, a universidade estará assentada sobre essa divisão. O conhecimento, a ciência produzida historicamente, enquanto força produtiva, enquanto meio de produção, encontra-se em mãos privadas, portanto, o conhecimento só será plenamente socializado com a socialização dos meios de produção. Assim, a luta por uma universidade popular, deve acompanhar a luta por um outro modo de produzir e reproduzir a vida, por um outro modelo de sociedade que não a capitalista. A luta pela universidade popular, que deve começar desde já, só se efetivará numa sociedade sem propriedade privada dos meios de produção, uma sociedade socialista.

2) *O modelo de universidade que temos e o que queremos:* A universidade brasileira, ainda tem fortes marcas de um modelo napoleônico, ou seja, uma universidade que tem por objetivo a profissionalização, a instrumentalização do ser humano para a perspectiva unilateral de formação de uma mão de obra mais qualificada para ocupar determinados postos de trabalho. Além disso, a dualidade do sistema de ensino, entre público x privado, entre aqueles que formam uma mão de obra mais qualificada e aqueles que formam para os postos mais precarizados de trabalho, entre uma universidade de produção de conhecimento e uma universidade apenas de ensino, tem se intensificado. A lógica privatista no ensino superior brasileiro tem nos mostrado que o projeto de educação, desde o início do capitalismo neoliberal na América Latina, tem cada vez mais sido colocado a favor do capital. O aumento das matrículas e das instituições no setor privado, nos apresenta que a prioridade tem sido uma formação cada vez mais técnica, generalista, de competências a serem atingidas, se distanciando daquilo que deveria ser o papel das instituições universitárias: a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e a produção de conhecimento que tenha como ponto de partida e de chegada a prática social. Neste sentido, a experiência do GTUP também nos aponta, a necessidade de pensar um projeto de formação humana,

numa perspectiva da *omnilateralidade*, em que o ser humano possa viver as suas múltiplas dimensões, tanto do mundo das necessidades, quanto do mundo das liberdades, e não a unilateralidade que nos é imposta pelo capital, de uma desumanização cada vez mais intensa, que transforma homens e mulheres em corpos para a produção de mercadorias.

3) *Os limites e as possibilidades*: A competitividade, a precarização do trabalho docente, a lógica produtivista, a fragmentação do conhecimento, são limites que o sistema capitalista em seu estágio atual nos apresenta para pensar qual o projeto de universidade queremos e qual projeto de universidade estamos construindo. A experiência do GTUP na UFRGS nos mostra os desafios de se construir um movimento por uma universidade popular, primeiro porque ainda não nos reconhecemos enquanto comunidade universitária, o que gera uma luta ainda por interesses corporativistas, sem uma articulação maior entre todos os segmentos que compõe a universidade, nos limitando também a questões imediatas sem apontarmos para o horizonte de uma nova sociedade. Segundo, porque, as conquistas que tivemos nos últimos anos por vezes nos ofuscam os olhos e fazem com que não consigamos ir para além das aparências. Os trabalhos produzidos por pesquisadores da ANPED nos últimos anos nos fazem atentar para o processo vivido durante o período dos governos Lula e Dilma, principalmente no que diz respeito à democratização da universidade. Embora a política de ações afirmativas, o ingresso e permanência dos estudantes de origem popular na universidade, tenha nos apresentado um avanço no que concerne ao público que historicamente acessa a universidade pública e, muito embora também este público tenha tensionado os limites desta instituição desde dentro dela, a estrutura universitária, seu modelo, sua forma de ser, continua a mesma desde sua concepção. O GTUP nos mostra que democratizar a universidade é também pensar sobre para quê e para quem vem servindo a sua produção de ciência e tecnologia, sobre como vem se constituindo a participação e a construção de todos os segmentos da universidade na gestão universitária, é questionar o modelo de fragmentação do conhecimento que se manifesta no tripé ensino-pesquisa-extensão, é fazer com que a universidade atente para as problemáticas mais sentidas da população de seu entorno e busque resoluções para os interesses públicos e coletivos e não privados.

4) *As necessidades diante do horizonte que se anuncia:* A pesquisa em alguns veículos de comunicação nos primeiros meses do atual governo nos mostram que há um discurso que busca deslegitimar o papel da universidade. Faz-se assim necessário a retomada da legitimidade da universidade como produtora e transmissora de conhecimento. É certo que, o capitalismo em sua fase neoliberal, nos coloca ideologicamente as teses do fim das grandes narrativas, das análises totalizantes, da impossibilidade de encontrar verdades, e isso tudo, contribui para o estágio que nos encontramos hoje de deslegitimação do conhecimento científico. Precisamos, portanto, resgatar o papel do professor enquanto aquele que coloca a disposição dos estudantes o conhecimento, precisamos resgatar a instituição universitária enquanto produtora de ciência e de tecnologia socialmente relevantes, sendo necessário questionar também para quê e para quem nossas pesquisas vem servindo. Para isso é preciso um processo permanente de luta, um fortalecimento dos projetos contra-hegemônicos que já existem, precisamos nos reunir enquanto comunidade acadêmica e questionar nosso fazer, buscando contribuir com as soluções necessárias em nosso tempo.

5) *Mas qual horizonte?* Por fim, o atual contexto que nos encontramos hoje parece nos colocar diante de um beco onde a única saída é lutar pela existência da universidade e da educação pública, pelo direito de “defendermos o óbvio”, pelo direito de nos reunirmos, de nos manifestarmos, de fazer greve quando for preciso. Lutar pelo direito de professores poderem exercer seu papel, pela autonomia de podermos eleger nosso reitor, pelas condições básicas de continuar realizando nosso papel de pesquisadores e pesquisadoras, de professores e professoras, de estudantes. Porém esse horizonte se descortina também quando, nos últimos meses, percebemos que somos muitos nas ruas, quando sentamos em rodas de conversa para dialogar sobre nossas questões, quando fazemos assembleias, grupos de estudos, quando buscamos estratégias para resistir. Muito do produzido por essa pesquisa até aqui tem como objetivo fundante esta premissa: compreender a realidade para, enfim, poder transformá-la!

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, J. C. Trajetória dos marcos referenciais do Lato Sensu: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 à Resolução Nº. 1 – CNE de 2001. In: Anais da 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2007.
- ALBUQUERQUE, P. P.; PAULO, F. S. Universidade e educação popular. A conexão possível e necessária. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Org.). Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa. Porto Alegre: Corag, 2013, p. 47-70.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação - UFPel, Pelotas, v. 29, p. 45 - 72, julho/dezembro 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1780/1658> Acesso em 24 de mai. de 2018.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANTUNES, R. O continente do labor. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARAÚJO, C. B. Z. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. In: Anais da 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 2013.
- ARENHALDT, R. Estudantes de origem popular na universidade: vidas en(tre)laçadas no Programa Conexões de Saberes da UFRGS. In: Anais da 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas – PE, 2012.
- ARRUDA, A. L. B. GOMES, A. M. Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática. In: Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.
- ARTES, A. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. In: Anais da 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia - GO, 2013.
- AVERBUCK, L. *et al.* Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS. L&PM Editores: Porto Alegre, 2008.
- AVILA, S. F. O. A expansão da educação superior privada no estado do Rio de Janeiro. In: Anais da 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 2013
- BAMBIRRA, V. El capitalismo dependiente latinoamericano. 5ª ed. Siglo XXI Editores, 1978
- BARBOSA, V. A. Políticas de democratização da educação superior: análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-Racial (PIIER) da UNEMAT. In: Anais

da 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 2013

BAZZO, V. L. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. In: Anais da 31ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2008.

BENTO, J. O. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no leito de procrustes? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol.19, n.3, pp.689-721, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/09.pdf> Acesso em: 14 de mai. de 2018.

BERALDO, T. M. L.; VELOSO, T. C. M. A. A educação superior em Mato Grosso: um olhar sobre a formação docente. In: Anais da 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2007.

BORON, A. Estado, capitalismo e democracia na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRANDÃO, C. R. Educação Popular. Editora Brasiliense: São Paulo, 1984.

BRANDÃO, C. R. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.) Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRINGEL, B.; VARELLA, R. V. S. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, Universidade de São Paulo, v. 3, n. 3, p. 474-489, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115609/116687> Acesso em: 03 de mar. de 2018.

CALDERÓN, A. I.; LOURENÇO, H. S. Terceirização na educação superior: cronologia e mapeamento da expansão das cooperativas de mão-de-obra docente à luz da mídia escrita. In: Anais da 32ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2009.

CALDERÓN, A. I *et al.* Educação superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. In: Anais da 31ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2008.

CAMPOS, V. T. B. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal - RN, 2011.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) Educação

Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf> Acesso em 24 de mar. de 2018.

CARVALHO, C. H. A. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? In: Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPED, Natal, 2011

CATANI (Org.) Universidade na América Latina: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996

CAVALCANTI, M. C. L. P. Políticas públicas da educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006). In: Anais da 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu - MG, 2007.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, set./dez, p. 5-15, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02> Acesso em 20 de mai. de 2018.

CHAUÍ, M. Produtividade e humanidades. **Tempo Social**, v. 1, n. 2, p. 45-71, São Paulo, Jul./Dez. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v1n2/0103-2070-ts-01-02-0045.pdf> Acesso em 13 de mai. de 2018.

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

COSTA, E. Um ajuste fiscal para cevar os banqueiros e rentistas ou o mimetismo degenerado do camaleão proletário. **Resistir.info**. fev. 2015. Disponível em: http://resistir.info/brasil/o_ajuste_e_o_camaleao.html Acesso em: 15 de abril de 2019.

DEVECHI, C. P. V.; DIAS, E. D. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? In: Anais da 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas - PE, 2012.

DIAS, R.; SERAFIM, M. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol.20, n.2, p.335-351, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00335.pdf> Acesso em 13 de mai. de 2018.

ECKHARDT, F. A chegada do outro na universidade: as classes populares desestabilizam as certezas. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

ENGELS, F. Anti-Dühring. São Paulo, Boitempo, 2015.

ESCHENHAGEN, M. L. El “Buen Vivir” en las universidades: posibilidades y limitaciones teóricas. **Revista Integra Educativa**. Vol.VI n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n3/n6a05.pdf> Acesso em 20 de dez. de 2017.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e poder: análise crítica, fundamentos históricos 1930-1945. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso em 12 de mar. de 2017.

FÁVERO, M. L. A. Da Universidade Modernizada à Universidade Disciplinada. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FIORI, E. M. Educação e Política. Textos escolhidos Vol.2. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da tolerância. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspendo. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs.). Trabalho e educação de jovens e adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

FRITSCH, R. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma

universidade privada. In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. Estado e educação popular na América Latina. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

GENTIL, V. K; LACERDA, M. P. C. Políticas públicas de expansão da educação superior: o caso da UNIPAMPA. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

GIOLO, J. A EAD e a formação de professores. In: Anais da 31ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2008.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a05n37> Acesso em 12 de mar. de 2017.

GOERGEN, P. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol.19, n.3, pp.561-584, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/03.pdf> Acesso em: 12 de mar. de 2018.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 18, n. 1, p. 13-22, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/02.pdf> Acesso em 13 de mai. de 2018.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: Anais da 32ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu, 2009

GRAMSCI, A. Obras escolhidas. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUEVARA, C. Textos políticos e sociais. Vol. 6. São Paulo: Edições Populares, 1981. (10ª ed.).

GUEVARA, N. A educação popular no século XXI. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

GUIMARÃES, A. R; MELO, A. L.; NOVAES, V. S. M. Expansão da educação superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

GUIMARÃES, A. R. Trabalho docente e concepções de universidade: materialidades da reforma da educação superior na UFPA. In: Anais da 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis - SC, 2015.

HAGE, S. M. Por entre águas, campo e floresta – a contribuição do PRONERA para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia paraense. In: Anais da 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 2013

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HORTON, M.; FREIRE, P. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. BELL, B.; GAVENTA, J.; PETERS, J. (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JÚNIOR, J. S. S. Aspectos conceituais e metodológicos sobre evasão na educação superior. In: Anais da 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis - SC, 2015.

JÚNIOR, W. R. C. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal - RN, 2011.

KATZ, Claudio. Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

KATO, F. B. G. Identidade universitária, pesquisa e pós-graduação: as propostas defendidas pelo NUPES. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal - RN, 2011.

KOZIK, Karel. Dialética do concreto. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, Colômbia, n. 14, julho/diciembro, 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771> Acesso em 22 de jun. de 2018.

LACERDA, P. M. Nada sobre nós sem nós, mas nós quem? Posicionamento de universitários “com deficiência” sobre políticas de ação afirmativa. In: Anais da 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2007.

LÉDA, D. B. Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose da Reforma Universitária? In: Anais da 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu, 2007.

LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. V. 9. N.1, p. 14-24, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792> Acessado em 18 de mai. de 2018.

LEITE, D. A pedagogia da Reforma de Córdoba. **Revista Integración y Conocimiento**. Vol. 1, N° 8, 2018. Disponível em:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20103/20088> Acessado em 12 de set. de 2018.

LEITE, L. H. A. Universidade pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI – curso de formação intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais. In: Anais da 31ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2008.

LIMA, P. G. A inclusão social à universidade brasileira: pontos de inflexão e encaminhamentos acerca das políticas de ações afirmativas. In: Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPED, Natal, 2011.

LIMA, P. G. Políticas de Educação Superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol.18, n.1, pp.85-105, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf> Acesso em: 13 de mai. de 2018.

LUKÁCS, G. O jovem Marx e outros escritos de filosofia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Lech, 1979

MANCEBO, D. Educação Superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015

MARINI, R. M. Subdesenvolvimento e revolução. Florianópolis: Editora Insular, 2012.

MARQUES, T. G. “Pensa aí, uma negra, pobre do interior dos interiores que decidiu estudar [...]”: reflexões sobre o perfil e as condições de acesso ao ensino superior de jovens mulheres da roça. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

MARTINS, A. L. M. A marcha do “capitalismo universitário” no Brasil nos anos 1990. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 733-743, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/06.pdf> Acesso em 13 de mai. de 2018.

MARTINS, T. B. As condições do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil: as exigências de formação profissional e as relações de trabalho. In: Anais da 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas - PE, 2012.

MARTINS, R. M. A. Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

MARX, K. Crítica da filosofia do direito de Hegel. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2010.

MARX, K. O Capital. Crítica da economia política. Livro I, Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. O Capital. Crítica da economia política. Livro III, Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach (1845). Lisboa: Edições Progresso, 1982.
Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>
Acessado em 21 de março de 2019

MARX, K. A guerra civil na França. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Ed. Hucitec, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. 15 ed. Editora Vozes: Bragança Paulista, SP, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. Crítica da educação e do ensino. São Paulo: Moraes, 1978.

MASCARENHAS, A. C. B. Método Materialista Histórico Dialético em pesquisas educacionais: uma relação em permanente construção. In: Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs). O Método dialético na Pesquisa em Educação. Autores Associados. São Paulo, 2014

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.) O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MAUÉS, O. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: Anais da 31ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2008.

MEDEIROS, L. G. M. REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

MEIRELLES, G. A. L. Reestruturação produtiva do capital, pauperização e desigualdade social na América Latina. **Serviço Social Revista**, Londrina, v. 18, n.2, p. 52 - 72, Jan./Jun. 2016. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/viewFile/23644/19102>
Acesso em 08 de mai. de 2018.

MENDES, M. T. Cotas não, PIMESP sim? Discurso sobre mérito no acesso a uma universidade paulista. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís

do Maranhão, 2017.

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

MICHELOTTO, R. M. Universalização da educação superior em Cuba. In: Anais da 31ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu - MG, 2008.

MINTO, C. A. (Contra) Reformas na Educação Brasileira: ontem e hoje. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.) As (contra)reformas na educação hoje. Oficina universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

MOHR, N. E. R. *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**, vol.93, n.235, p.791-817, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/13.pdf> Acesso em 14 de mar. de 2018.

MOLLIS, M. Americanização das reformas universitárias. O caso argentino. In: GENTILI, P. (org.) Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001

NAKANO, M. *et al.* Novas gerações de jovens universitários-trabalhadores: trânsito entre o mundo físico e o território numérico: novos desafios a pesquisa. In: Anais da 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas – PE, 2012.

NETO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. M. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: Anais da 32ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2009.

OLIVEIRA, M. R. Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares: contextos e pretextos. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal - RN, 2011.

OLIVEIRA, M. R.; PEZARICO, G. Movimentos de expansão dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) no sudoeste do Paraná. In: Anais da 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis - SC, 2015.

OLIVEIRA, M. R.; FRANCO, M. E. D. P. Do internacional ao local: desafios da pós-graduação no Brasil. In: Anais da 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas - PE, 2012.

PALUDO, C. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, CAMP, 2001.

PAULO, F. S. Pioneiros e pioneiras da educação popular freireana e a universidade. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018, 265 f.

PEREIRA, T. I. Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai gaúcho. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014, 281 f. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98599/000922563.pdf?sequence=1> Acesso em: 24 de set. de 2017.

PEREIRA, T. I. O desafio e a necessidade de construção de uma universidade pública e popular. In: PEREIRA, V. A.; DIAS, J. R. L.; ALVARENGA, B. T. (Org.). Educação popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi, Passo Fundo: Méritos, 2015, p. 85-100

PEREIRA, T. I. Educação Popular no mestrado profissional em educação: uma nova práxis na pós-graduação? In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

PERICÁS, L. B. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, D. R. (Org.) Fontes da pedagogia latinoamericana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PINHEIRO, D. Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário. In: Anais da 30ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu - MG, 2007.

PINTO, G. A.; ANTUNES, R. A fábrica da educação: da especialização taylorista a flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778> Acesso em 12 de mar. de 2017.

RABELO, R. P. Desigualdades sociais no ensino superior: explorando tendências e impactos das leis de cotas. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

RAMOS, E. M. O. Um formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

RODRIGUES, V. S. O REUNI na UFF: o impacto no trabalho docente. In: Anais da 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas - PE, 2012.

ROTHEN, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 453-475, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/08.pdf> Acesso em 13 de mai. de 2018.

SAFATLE, V.O que resta da universidade? 2017. **Revista Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/vladimir-safatle-o-que-resta-da-universidade/>. Acesso em: 06 set. 2017.

SALES, S. Acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. In: Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu, 2007.

SALES, S. R. Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: Anais da 31ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu, 2008

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre a ciência. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008

SANTOS, N. E. P. As transformações no trabalho docente da Universidade do Estado de Minas Gerais frente às reformas de estado e da educação dos anos 2000. In: Anais da 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis - SC, 2015.

SARUBBI, V. Paraguay. In: Unión de Universidades de América Latina (Org.). Historia de las universidades de América Latina. UDUAL: México, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SEBIM, C. C. O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. In: Anais da 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis - SC, 2015.

SEMERARO, G. Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, S. S. Estudantes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: trajetória de estudantes vindos da rede pública de ensino. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal – RN, 2011a

SILVA, C. S. S. Políticas de acesso e permanência na educação superior: uma análise do programa Incluir em Mato Grosso do Sul. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal – RN, 2011b

SILVA, F. L. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**. v. 20, n. 56, 2006, p. 191-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28634.pdf>
Acesso em 22 de set. de 2017.

SILVA, V. G. Pós-graduação *lato sensu*: um estudo da gestão dos cursos presenciais ofertados pelas universidades do Distrito Federal. In: Anais da 31ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Caxambu – MG, 2008.

SOBRINHO, J. D. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/07.pdf> Acesso em 12 de mai. de 2018.

SOUZA, J. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, J. B; PEIXOTO, M. C. L. Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica. In: Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

SOUZA, A. P. R. A “democratização” do Ensino Superior em tempos neoliberais: questões de pesquisa. In: Anais da 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís do Maranhão, 2017.

SOUZA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, C.; SOUZA, J.V.; SILVA, M. A. O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

STRECK, D. R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D. R. (Org.) Fontes da pedagogia latinoamericana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAVARES, M. G. Expansão do ensino superior no Brasil: a contribuição dos Institutos Federais. In: Anais da 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 2013.

TORRIGLIA, P. L., ORTIGARA, V. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C., SOUZA, J. V., SILVA, M. A (Orgs). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

TUNNERMANN, C. La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Colección UDUAL, Ciudad Universitaria, México, D.F, 2003

TUNNERMANN, C. A reforma de Córdoba 90 anos. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforTun/reforTunn.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2018.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. (org.) Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001

URQUIZA, A. H. A.; BRAND, A. J.; NASCIMENTO, A. C. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul – saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal - RN, 2011.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização da universidade brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n55/5542.pdf> Acesso em: 14 de mai. de 2018

VALE, A. A. A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da Estácio de Sá. In: Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.

VIEIRA, E. P. A reforma do ensino superior francês e os impactos no trabalho docente: experiências para a realidade brasileira. In: Anais da 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Natal - RN, 2011.

VILLEGAS, S. *et al.* Venezuela. In: Unión de Universidades de América Latina (Org.). Historia de las universidades de América Latina. UDUAL: México, 2000

ZITKOSKI, J. J. Educação Popular e movimentos sociais na América Latina: perspectivas no atual contexto. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Orgs.). Educação Popular e práticas emancipatórias: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Corag, 2011, p. 11-23

ZITKOSKI, J. J. A universidade na América Latina. Algumas encruzilhadas diante do futuro de nosso continente. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Org.). Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa. Porto Alegre: Corag, 2013, p. 13-26

ANEXOS

Quadro 2 – Categorização de temáticas a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT 11 – Educação Superior da ANPED

| Tema | Ano | Título |
|---------------------------|------|---|
| Expansão e democratização | 2017 | Políticas públicas de expansão da educação superior: o caso da UNIPAMPA. |
| | | Expansão da educação superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão. |
| | | Expansão e diferenciação da universidade nos novos campi da USP, UNICAMP e UNESP: seleção, acesso e perfil socioeconômico do corpo discente. |
| | | Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública. |
| | | A “democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: questões de pesquisa. |
| | 2015 | Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014) |
| | | A expansão e a internacionalização da educação superior |
| | 2013 | Expansão e avaliação na fronteira: efeitos da política de educação superior |
| | | Políticas de democratização da educação superior: análise do programa de integração e inclusão étnico-racial (PIIER) da UNEMAT. |
| | | A expansão da educação superior privada no estado do Rio de Janeiro |
| | | A expansão da educação superior no Brasil e as políticas de formação de professores |
| | | GT11-5. Expansão do ensino superior no Brasil: a contribuição dos Institutos Federais. |
| | | GT03-1. Por entre água, campos e floresta – a contribuição do PRONERA na democratização da educação superior nos assentamentos rurais na Amazônia paranaense. |
| | 2012 | Políticas de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face de educação profissional e tecnológica. |
| | | REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? |
| | | A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da Estácio de Sá |
| | | Democratização do acesso à educação superior: o Reuni no contexto da prática |
| | 2011 | Uma análise crítica do financiamento do Prouni: instrumento de incentivo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? |
| | | Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo |
| | | O processo de Bolonha e o plano de expansão e reestruturação das universidades federais brasileiras (REUNI): aproximações e distanciamento |
| | 2009 | Democratização do acesso à educação superior: o caso da Universidade de Brasília – Campus de Planaltina |
| | | A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate |

| | | |
|--|------|--|
| | | Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil-Paraguai |
| | 2008 | Educação à distância, tecnologias e competências no cenário da expansão do ensino superior: pontuando relações, discutindo fragilidades. |
| | 2007 | Universidade nova/plano de reestruturação e expansão das universidades federais: mais uma dose da reforma universitária? |
| | | Democratização do ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades |

| Tema | Ano | Título |
|----------------------------|------|--|
| Internacionalização | 2017 | Internacionalização da educação superior: movimentos e tensionamentos contemporâneos |
| | 2015 | Educação superior, internacionalização e qualidade: Ahelo, ENADE Global ou PISA na Educação Superior? |
| | | União Europeia e Mercosul: congruências na construção da concepção supranacional de qualidade |
| | | Educação superior no Mercosul: acreditação de cursos e a garantia da qualidade supranacional |
| | 2013 | O PMM e a mobilidade de graduação entre os países do Mercosul |
| | 2008 | A internacionalização da educação superior no Brasil |
| | 2007 | La localización de las propuestas de las agencias internacionales en la práctica: el caso de la formación docente en Argentina y Brazil. |

| Tema | Ano | Título |
|---|------|---|
| Ações Afirmativas, cotas, acesso e permanência de estudantes, evasão | 2017 | Desigualdades sociais no ensino superior: explorando tendências e impactos da Lei de Cotas. |
| | | Cotas não, PIMESP sim? Discurso sobre o mérito no acesso a uma universidade paulista |
| | | Acesso e permanência de estudantes no ensino superior: um recorte do semiárido brasileiro |
| | | “Pensa aí, uma negra, pobre, do interior dos interiores que decidiu estudar [...]”: reflexões sobre o perfil e as condições de acesso ao ensino superior de jovens mulheres da roça |
| | | A chegada do outro na universidade: as classes populares desestabilizam as certezas |
| | 2015 | Acesso à educação superior e ativismo judicial: análise das decisões do TJMS |
| | | O discurso oficial no programa de inclusão com mérito no acesso ao ensino superior paulista (PIMESP): análise crítica de uma política rechaçada |
| | | A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada |
| | | Aspectos conceituais e metodológicos sobre evasão na educação superior |
| | 2013 | Políticas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000 |
| | | Cotas raciais e mercado de trabalho: relações possíveis |
| | 2012 | Novas gerações de jovens-trabalhadores: trânsitos entre o mundo físico e o território numérico: novos desafios à pesquisa |
| | | Estudantes de origem popular na universidade: vidas en(tre)laçadas no Programa Conexões de Saberes da UFRGS |
| | 2011 | Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul – saberes tradicionais e a luta por autonomia de seus povos |

| | | |
|--|------|---|
| | | A inclusão social à universidade brasileira: pontos de inflexão e encaminhamentos acerca das políticas de ações afirmativas |
| | | Estudando na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: trajetória de estudantes vindos da rede pública de ensino |
| | | Programas de permanência nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010 |
| | | Políticas de acesso e permanência na educação superior: uma análise do programa Incluir em Mato Grosso do Sul |
| | 2008 | Reduções, confusões e má intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro |
| | | Evasão na educação superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília |
| | | O ensino noturno em uma universidade pública: caráter includente |
| | | Universidade pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI – curso de formação intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais |
| | 2007 | Acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira |
| | | Políticas públicas da educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006) |
| | | Nada sobre nós sem nós, mas nós quem? Posicionamento de universitários “com deficiência” sobre políticas de ação afirmativa |
| | | Universidade e comunidades populares: um diálogo necessário |

| Tema | Ano | Título |
|---|------|--|
| Financiamento estudantil (FIES), financiamento da educação | 2017 | As redes de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) sob a lente do estado ampliado |
| | 2015 | O financiamento das instituições estaduais de ensino superior no estado do Paraná: uma análise comparativa (1995-2014) |
| | 2011 | O financiamento das IFES brasileiras e o custo do aluno em FHC e Lula |
| | 2007 | Política de financiamento da pesquisa no Brasil e no Pará |

| Tema | Ano | Título |
|---|------|--|
| Formação de professores/trabalho docente | 2017 | Uma formação de professores universitários na Bahia: pressupostos, contextos e possibilidades |
| | 2015 | O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo |
| | | As transformações no trabalho docente da Universidade do Estado de Minas Gerais frente às reformas de estado e da educação dos anos 2000 |
| | | Trabalho docente e concepções de universidade: materialidades da reforma da educação superior na UFPA |
| | 2012 | As condições do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil: as exigências de formação profissional e as relações de trabalho |
| | | O Reuni na UFF: o impacto no trabalho docente |
| | 2011 | Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino |
| | | A reforma do ensino superior francês e os impactos no trabalho docente: experiências para a realidade brasileira |
| | 2009 | Terceirização na educação superior: cronologia e mapeamento da expansão das cooperativas de mão-de-obra docente à luz da mídia escrita |
| Educação indígena e a formação de professores | | |

| | | |
|------|--|---|
| | | Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil |
| 2008 | | A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional |
| | | Formação de professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital |
| | | A EAD e a formação de professores |
| | | Educação superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra |
| | | Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação |
| | | Formação e profissionalização docente: um diálogo com as políticas públicas a partir do PROESF |
| 2007 | | A educação superior em Mato Grosso: um olhar sobre a formação docente |

| Tema | Ano | Título |
|------------------------|---|---|
| Avaliação/ENADE | 2017 | Usos do ENADE por coordenadores de curso de Administração do setor privado: um estudo aproximativo |
| | 2013 | Políticas sistêmicas para avaliação da educação superior e as repercussões da cooperação federativa |
| | | Desigualdades e diferenças, uma análise do ENADE à luz do multi/interculturalismo crítico |
| | 2012 | Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores nas redes de pesquisa |
| | | Embates paradigmáticos: discutindo o AVALIES/SINAES |
| | | Produção acadêmica sobre avaliação institucional na educação superior: o banco de teses da CAPES (2004-2010) |
| | 2011 | Impasses e perspectivas das CPAS após a introdução dos índices gerais |
| | | Racionalidades e práticas no uso dos resultados do ENADE 2008: o caso dos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília |
| | 2009 | Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição das velhas práticas? |
| | | ENADE: Considerações sobre o primeiro ciclo de avaliação dos estudantes de graduação em uma universidade federal |
| | | Avaliação das instituições de ensino superior como objeto de pesquisa na pós-graduação brasileira: topografia do campo temático |
| | 2008 | Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade |
| | | A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005-2006 |
| | | Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA |
| 2007 | A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação do SINAES | |

| Tema | Ano | Título |
|----------------------|------------|--|
| Pós-Graduação | 2017 | Educação popular no mestrado profissional em educação: uma nova práxis na pós-graduação? |

| | | |
|--|------|---|
| | 2015 | Movimentos de expansão dos Programas de pós-graduação (stricto sensu) no sudoeste do Paraná. |
| | 2013 | ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: DISTRIBUIÇÃO POR SEXO E COR/RAÇA A PARTIR DOS CENSOS DEMOGRÁFICOS 2000 E 2010 |
| | 2012 | AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO BRASIL: QUANTA VERDADE É SUPOSTÁVEL? |
| | | A INSERÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA NO SISTEMA CAPES: CONSEQUÊNCIAS PARA O CAMPO |
| | | DO INTERNACIONAL AO LOCAL: DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NO Brasil. |
| | | ASPECTOS ÉTICOS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGE/UFSCar |
| | 2011 | ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NA PÓSGRADUAÇÃO BRASILEIRA: PRINCIPAIS TEORIAS E TEÓRICOS DISCUTIDOS NOS PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA (CAPES 2004 – 2006) |
| | | IDENTIDADE UNIVERSITÁRIA, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO: AS PROPOSTAS DEFENDIDAS PELO NUPES |
| | | POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO TRABALHO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES |
| | | PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINARES: CONTEXTOS E PRETEXTOS |
| | 2009 | AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E O PAPEL DO ORIENTADOR: TENSÕES E AVANÇOS |
| | 2008 | PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: UM ESTUDO DA GESTÃO DOS CURSOS PRESENCIAIS OFERTADOS PELAS UNIVERSIDADES DO DISTRITO FEDERAL (2003 – 2006) |
| | 2007 | FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: EMBATES ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS |
| | | Trajetória dos marcos referenciais do Lato Sensu: da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1.961 à Resolução No. 01- CNE DE 2.001. |
| | | DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS E DE PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO |
| | | PEDAGOGIA DA PESQUISA: INCIDÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO DO CIENTISTA |

| Tema | Ano | Título |
|-----------------------------|------------|--|
| Educação à distância | 2015 | Modelos de oferta de licenciatura à distância em universidades federais na UAB |
| | 2012 | Políticas públicas de educação superior à distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia à distância oferecido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. |
| | 2011 | EAD no sistema de educação superior: questões para a agenda 2011-2020. |
| | 2009 | Desvelando e explorando brechas das políticas em relação à inserção da EAD no ensino superior. |
| | 2008 | Educação superior à distância: a cultura (de) organizadora do real. |

| Tema | Ano | Título |
|-------------|------------|---------------|
|-------------|------------|---------------|

| | | |
|--------|------|--|
| Outros | 2017 | O ESTADO BRASILEIRO EM AÇÃO: DELINEAMENTOS DA POLÍTICA DE REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS ESTRANGEIROS |
| | | A (NÃO) CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO |
| | | Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada |
| | | BALANÇO DE PRODUÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM COOPERATIVA E EDUCAÇÃO SUPERIOR |
| | 2015 | DO PATRIMONIALISMO AO "NEOPATRIMONIALISMO" GERENCIAL: O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS |
| | | PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G) : DE UM PROGRAMA DA DÉCADA DE 1960 PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL |
| | | A COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO – O CURSO DE DIREITO |
| | | DÍVIDA EDUCACIONAL SOCIAL FRENTE ÀS DEMANDAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: É POSSÍVEL CALCULAR? |
| | | ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: OS CAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL |
| | | O APELO IDEOLÓGICO AO FETICHISMO ACADÊMICO: A MOEDA DE TROCA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR |
| | 2013 | O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com ensino superior (1995/2010) |
| | | UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CUBA: CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE AO PROGRAMA DE APOIO ÀS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO BRASIL |
| | | A ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES SOCIEDADE ANÔNIMA (AESAPAR), O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE MONOPÓLIO E SEUS IMPACTOS NA UNIDERP |
| | | OBJETIVOS DO ENEM E OS DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO SEU USO COMO EXAME DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR |
| | | A POLÍTICA DE REVALIDAÇÃO DE TÍTULOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL: DIMENSÃO NORMATIVA E EMBATES |
| | 2012 | A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E AS ESTRATÉGIAS DE MERCADO DAS IES LUCRATIVAS |
| | | A ECONOMIA BASEADA NO "CERCAMENTO" DO CONHECIMENTO: GLOBALIZAÇÃO, SEIGNIORAGE E MERCADORIAS FICTÍCIAS |
| | | SEM DESTAQUE! UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS CAPAS DAS REVISTAS SEMANAIS BRASILEIRAS |
| | 2011 | GT03 MOVIMENTOS SOCIAIS E UNIVERSIDADE: O DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO |
| | 2009 | O ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL VIRTUALIZADO E DA INDIVIDUALIZAÇÃO SOCIAL PÓS-MODERNA: SUA EXPRESSÃO NAS DIRETRIZES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA |
| | | AS FUNDAÇÕES DE APOIO PRIVADAS: NOTAS PARA A ANÁLISE DE UMA REALIDADE HETERONÔMICA |
| | 2008 | UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CUBA |
| | 2007 | UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM? |
| | | NATUREZA E TENDÊNCIAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS CRIADOS NO DISTRITO FEDERAL ENTRE 1995 E 2005 |

| | | |
|--|------|---|
| | | ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ESTUDO SOBRE O ORDENAMENTO JURIDICO CONSTITUCIONAL E INFRA-CONSTITUCIONAL PARA A EDUCACAO SUPERIOR |
| | | GT06 - EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E UNIVERSIDADE: NECESSÁRIAS INTERLOCUÇÕES PARA NOVAS QUESTÕES |
| Governo Lula | 2017 | O ESTADO BRASILEIRO EM AÇÃO: DELINEAMENTOS DA POLÍTICA DE REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS ESTRANGEIROS |
| | 2011 | A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO LULA: NOVOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR |
| | 2009 | NA CONTRACORRENTE: A POLÍTICA DO GOVERNO LULA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR |
| | 2008 | O ENSINO SUPERIOR EM DISPUTA: APOIO E ALIANÇAS DE CLASSE À POLÍTICA PARA O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA |
| Relação educação básica-ensino superior | 2017 | ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO SUPERIOR: EXPLICITANDO O MODUS OPERANDI DOS BOLSISTAS DO PIBICEM |
| | 2015 | DO PROEMI AO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES |
| | | EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) |
| PNE | 2017 | A RELAÇÃO DA DIDÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014/2024 VINCULADA À FORMAÇÃO STRICTO SENSU |
| | | UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS: POLÍTICAS E DESAFIOS DE FINANCIAMENTO DOS ESTADOS BRASILEIROS FRENTE ÀS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024) PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR |
| | | PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2001 A 2011 E DE 2014 A 2024: AS METAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO |
| | 2015 | O ENSINO SUPERIOR NA TRAMITAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014-2024 |
| | | FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PNE: METAS TANGÍVEIS? |
| | 2011 | A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011-2020: A PROPOSTA DO EXECUTIVO |
| | | O PROJETO DO EXECUTIVO PARA O PNE 2011-2020: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À HEGEMONIA NEOLIBERAL PARA QUE A UNIVERSIDADE PÚBLICA NÃO SEJA SILENCIADA |
| Institutos Federais | 2017 | O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA DIVERSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR |
| | 2015 | INSTITUTOS FEDERAIS E CRISE DE IDENTIDADE: O CASO DO IFC – CAMPUS RIO DO SUL |
| Educação do campo | 2017 | O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS REFERENCIAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO |
| | | GT03 - O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS REFERENCIAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS NO CONTEXTO DE CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO |
| Participação política | 2017 | GT03 AÇÃO COLETIVA E FORMAÇÃO POLÍTICA: OS COLETIVOS JUVENIS E A OCUPAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE NO SUL DE MINAS GERAIS |
| | | GT03 LUTAS EM (DIS)CURSO: LEITURA, ESCRITA E EXPERIÊNCIA NA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA |
| Extensão | 2015 | GT06- PERCEPÇÕES E PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES |

| | | |
|---------------|------|--|
| | | DA PRÁTICA DA EXTENSÃO POPULAR |
| | 2013 | GT11- EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA |
| | | GT11- EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SABERES MOBILIZADOS NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS "OFICIAIS" |
| Prouni | 2011 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PAÍS: SERÁ O PROUNI O NOVO PROTAGONISTA DA FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA DOCENTE? |
| | | PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - ProUni: UM RETRATO DOS BOLSISTAS |
| | 2007 | O PROUNI COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO: ESTUDO DE CAMPO SOBRE AS DIMENSÕES INSTITUCIONAIS E INTERSUBJETIVAS DA INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA, JUNTO A 400 BOLSISTAS NO BIÊNIO 2005-2006 |

Quadro 3 – Reportagens encontradas em fontes midiáticas acerca da universidade brasileira a partir do golpe de 2016 até a atualidade

Clippagem realizada em 05 de maio de 2019

| Título | Jornal | Data | Link |
|--|---------------|-------------------------|---|
| Bolsonaro e Doria atacam a autonomia das universidades | Carta Capital | 05 de maio de 2019 | https://www.cartacapital.com.br/opiniaao/bolsonaro-e-doria-atacam-a-autonomia-das-universidades/ |
| Com cortes universidades federais podem interromper atividades | Carta Capital | 04 de maio de 2019 | https://www.cartacapital.com.br/educacao/com-cortes-universidades-federais-podem-interromper-atividades/ |
| Brasileiros relatam discriminação em universidades portuguesas | Carta Capital | 01 de maio de 2019 | https://www.cartacapital.com.br/mundo/brasileiros-relatam-discriminacao-em-universidades-portuguesas/ |
| Professores da Usp, Unesp e Unicamp repudiam CPI das universidades | Carta Capital | 30 de abril d 2019 | https://www.cartacapital.com.br/educacao/professores-da-usp-unesp-e-unicamp-repudiam-cpi-das-universidades/ |
| Observatório do conhecimento quer defender universidades públicas | Carta Capital | 24 de abril de 2019 | https://www.cartacapital.com.br/educacao/observatorio-do-conhecimento-quer-defender-universidades-publicas/ |
| Discurso de “aparelhamento” ameaça autonomia da universidade pública | Carta Capital | 23 de abril de 2019 | https://www.cartacapital.com.br/educacao/discurso-de-aparelhamento-ameaca-autonomia-da-universidade-publica/ |
| Deputado propõe atrelar matrícula em universidade a exame toxicológico | Carta Capital | 27 de março de 2019 | https://www.cartacapital.com.br/politica/deputado-propoe-atrelar-matricula-em-universidade-a-exame-toxicologico/ |
| O que está por trás das ideias de universidade do ministro da educação | Carta Capital | 11 de fevereiro de 2019 | http://www.cartaeducao.com.br/artigo/o-que-esta-por-tras-das-ideias-de-universidade-do-ministro-da-educacao/ |
| MEC altera nomeação de professores e universidades federais perdem autonomia | Carta Capital | 30 de janeiro de 2019 | http://www.cartaeducao.com.br/reportagens/mec-altera-nomeacao-de-reitores-e-universidades-federais-perdem-autonomia/ |
| “As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual”, diz ministro da educação | Carta Capital | 28 de janeiro de 2019 | http://www.cartaeducao.com.br/reportagens/as-universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/ |
| Aluno que pregou morte de negros é expulso da Universidade Mackenzie | Carta Capital | 10 de janeiro de 2019 | https://www.cartacapital.com.br/diversidade/aluno-que-pregou-morte-de-negros-e-expulso-da-universidade-mackenzie/ |
| STF confirma suspensão de ações policiais em universidades | Carta Capital | 01 de novembro de 2018 | https://www.cartacapital.com.br/sociedade/stf-confirma-suspensao-de-acoes-policiais-em-universidades/ |
| Carmem Lúcia suspende decisões | Carta Capital | 27 de outubro de 2018 | https://www.cartacapital.com.br/politica/carmem-lucia-suspende-decisoes/ |

| | | | |
|---|----------------------|-------------------------------|---|
| que censuraram universidades | | | ica/carmen-lucia-suspende-decisoes-que-censuraram-universidades/ |
| Operações em universidades preocupam ministros do STF | Carta Capital | 26 de outubro de 2018 | https://www.cartacapital.com.br/politica/ministros-do-stf-mostram-preocupacao-com-operacoes-em-universidades/ |
| Censura às universidades brasileiras | Carta Capital | 26 de outubro de 2018 | https://www.cartacapital.com.br/politica/censura-as-universidades-brasileiras/ |
| Batida policial em universidades acirra tensão pré-eleição | Carta Capital | 26 de outubro de 2018 | https://www.cartacapital.com.br/sociedade/batida-policial-em-universidades-acirra-tensao-pre-eleicao/ |
| Um ano de crise que opôs universidades e Polícia Federal | Carta Capital | 14 de setembro de 2018 | https://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-ano-da-crise-que-opos-universidades-e-policia-federal/ |
| Como o corte de gastos dificulta o acesso dos negros à universidade | Carta Capital | 25 de julho de 2018 | https://www.cartacapital.com.br/sociedade/como-o-corte-de-gastos-dificulta-o-acesso-de-negros-as-universidades/ |
| Ataque às universidades | Carta Capital | 28 de dezembro de 2017 | https://www.cartacapital.com.br/blogs/conjunturando/ataque-as-universidades/ |
| Casos de suicídio e depressão deixam universidades em alerta | Carta Capital | 23 de setembro de 2017 | https://www.cartacapital.com.br/sociedade/casos-de-suicidio-e-depressao-deixam-universidades-em-alerta/ |
| Quadrinsta – Contra a venda, povo do RJ sugere universidade a políticos | Carta Capital | 06 de setembro de 2017 | https://www.cartacapital.com.br/blogs/quadrinsta/quadrinsta-contra-venda-povo-do-rj-sugere-universidade-a-politicos/ |
| As universidades federais tentam sobreviver à asfixia financeira | Carta Capital | 28 de agosto de 2017 | https://www.cartacapital.com.br/sociedade/as-universidades-federais-tentam-sobreviver-a-asfixia-financeira/ |
| Câmara rejeita cobrança por pós-graduação lato sensu em universidade pública | Carta Capital | 29 de março de 2017 | https://www.cartacapital.com.br/politica/camara-rejeita-cobranca-por-pos-graduacao-lato-sensu-em-universidade-publica/ |
| A opinião do Estadão: a balbúrdia do ministro | Estadão | 05 de maio de 2019 | https://br18.com.br/a-opiniao-do-estado-a-balburdia-do-ministro/ |
| Estudantes de instituições federais prometem ato contra Bolsonaro | Estadão | 05 de maio de 2019 | https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,estudantes-de-instituicoes-federais-prometem-ato-contra-bolsonaro,70002816716 |
| Vingadores, John Ford, Ingmar Bergman e a arte como consolo | Estadão | 05 de maio de 2019 | https://cultura.estadao.com.br/blogs/luz-carlos-merten/vingadores-john-ford-ingmar-bergman-e-a-arte-como-consolo/ |
| FIES falhou em direcionar alunos para as necessidades do país | Estadão | 05 de maio de 2019 | https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,fies-falhou-em-direcionar-alunos-para-as-necessidades-do-pais,70002815852 |
| A balbúrdia do ministro | Estadão | 05 de maio de 2019 | https://opiniao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,a- |

| | | | |
|--|---------|--------------------|---|
| | | | balburdia-do-ministro.70002815870 |
| Nota zero em educação | Estadão | 04 de maio de 2019 | https://politica.estadao.com.br/blogs/neumann/nota-zero-em-educacao/ |
| Líder do Podemos quer ouvir Weintraub e Reitores | Estadão | 04 de maio de 2019 | https://br18.com.br/lider-do-podemos-quer-ouvir-weintraub-e-reitores/ |
| Corte nas universidades reflete dicotomia entre humanas e exatas | Estadão | 04 de maio de 2019 | https://alias.estadao.com.br/noticias/geral/corte-nas-universidades-reflete-dicotomia-entre-humanas-e-exatas.70002814627 |
| Encontro reúne líderes de universidades corporativas em SP | Estadão | 04 de maio de 2019 | https://economia.estadao.com.br/blogs/coluna-do-broad/encontro-reune-lideres-de-universidades-corporativas-em-sao-paulo/ |
| Como Bolsonaro vê a educação | Estadão | 04 de maio de 2019 | https://opinio.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes/como-bolsonaro-ve-a-educacao.70002815211 |
| Na contramão do discurso oficial. MEC congela 2.4 bi da educação básica | Estadão | 04 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/na-contramão-do-discurso-oficial-mec-congela-r-2-4-bi-da-educacao-basica.70002815259 |
| Weintraub alega “depressão” por nota baixa na USP | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://br18.com.br/weintraub-alega-depressao-por-nota-baixa-na-usp/ |
| Ministro da educação diz que primeiro ano na USP foi um inferno | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/ministro-da-educacao-diz-que-primeiro-ano-na-usp-foi-um-inferno/ |
| Rede vai ao STF contra cortes nas universidades | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://br18.com.br/rede-ai-ao-stf-contr-a-corte-nas-universidades/ |
| Rede entra em ação no STF contra cortes em universidades federais | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/rede-entra-com-acao-no-stf-contr-a-cortes-em-universidades-federais.70002814506 |
| Universidades já podem aderir ao Sisu para o segundo semestre | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral/universidades-ja-podem-aderir-ao-sisu-para-o-segundo-semestre.70002814169 |
| Justiça condena por ma-fé aluno que processou professora por “perseguição” | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/justica-ve-ma-fe-e-condena-aluno-que-chamou-professora-de-mau-carater/ |
| Disciplinas eletivas: “lógica e cálculo” | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-agostiniano-sao-jose/disciplinas-eletivas-logica-e-calculo/ |
| A educação, as universidades e um coma profundo | Estadão | 03 de maio de 2019 | https://emails.estadao.com.br/blogs/mae-sem-receita/a-educacao-as-universidades-e-um-coma-profundo/ |
| Núccio Ordine: a guerra de Bolsonaro contra a inútil cultura humanística | Estadão | 02 de maio de 2019 | https://cultura.estadao.com.br/blogs/estado-da-arte/a-guerra-de-bolsonaro-contr-a-inutil-cultura- |

| | | | |
|---|----------------|----------------------------|---|
| | | | humanistica/ |
| Ministro da educação erra custo de avaliação escolar | Estadão | 02 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-da-educacao-erra-custo-de-avaliacao-escolar,70002812994 |
| Experiência universitária e profissional desde a escola | Estadão | 02 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/experiencia-universitaria-e-profissional-desde-a-escola/ |
| O corte de verba praticamente inviabiliza a UFF | Estadão | 02 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,o-corte-de-verba-praticamente-inviabiliza-a-uff-afirma-reitor,70002812361 |
| Weintraub ironiza “reitores de esquerda” | Estadão | 01 de maio de 2019 | https://br18.com.br/weintraub-ironiza-reitores-de-esquerda/ |
| Ministro da educação diz que universitário custa o mesmo que dez alunos em creche | Estadão | 01 de maio de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-da-educacao-diz-que-universitario-custa-o-mesmo-que-dez-alunos-em-creche,70002811748 |
| A opinião do Estadão: Ensino Superior e planejamento | Estadão | 01 de maio de 2019 | https://br18.com.br/a-opinio-do-estadao-ensino-superior-e-planejamento/ |
| MEC desiste de cortes em universidades por “bagunça” e diz que todas sofrerão contingenciamento. | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-desiste-de-bloqueio-a-verbas-em-universidades-por-bagunca,70002811148 |
| Deputados falam em judicializar bloqueio de verbas para universidades | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,deputados-falam-em-judicializar-bloqueio-de-verbas-para-universidades,70002811115 |
| UNE agenda protestos contra “inimigos da educação” | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://br18.com.br/une-agenda-protestos-contra-inimigos-da-educacao/ |
| Psol tenta reagir a cortes nas federais | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://br18.com.br/psol-tenta-reagir-a-cortes-nas-federais/ |
| Especialistas vêm punição em corte de recursos para universidades acusadas de balbúrdia | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,especialistas-veem-punicao-em-corte-de-recursos-para-universidades-acusadas-de-balburdia,70002810236 |
| Universidades acusadas de “balbúrdia” tiveram melhora de avaliação em ranking internacional | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,universidades-acusadas-de-balburdia-tiveram-melhora-de-avaliacao-em-ranking-internacional,70002810148 |
| MEC enquadra universidades por “balbúrdia” | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://br18.com.br/mec-enquadra-universidades-por-balburdia/ |
| MEC cortará verba de universidade por “balbúrdia” e já mira UNB, UFF e UFBA. | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579 |
| Sindicatos e instituições repudiam declaração de ministro da Educação | Estadão | 30 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sindicatos-e-instituicoes-repudiam-declaracao-de-ministro-da-educacao |

| | | | |
|---|---------|---------------------|---|
| | | | educacao.70002809349 |
| Debate: o MEC deve favorecer as áreas de Exatas e Biológicas | Estadão | 27 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.debate-o-mec-deve-favorecer-as-areas-de-exatas-e-biologicas.70002806225 |
| Governo ameaça mas não sabe o que fazer com as universidades | Estadão | 26 de abril de 2019 | https://politica.estadao.com.br/blogs/marco-aurelio-nogueira/governo-ameaca-mas-nao-sabe-o-que-fazer-com-as-universidades/ |
| Governo estuda tirar dinheiro das faculdades humanas | Estadão | 26 de abril de 2019 | https://br18.com.br/governo-estuda-tirar-dinheiro-das-faculdades-de-humanas/ |
| Bolsonaro diz que MEC estuda tirar dinheiro de áreas humanas | Estadão | 26 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-tirar-dinheiro-de-areas-de-humanas/ |
| Estadão Notícias: CPI das universidades e um café com o presidente Jair Bolsonaro | Estadão | 26 de abril de 2019 | https://brasil.estadao.com.br/blogs/estadao-podcasts/estadao-noticias-a-cpi-das-universidades-e-um-cafe-com-o-presidente-jair-bolsonaro/ |
| FCH sobre a política do MEC: “Até quando?” | Estadão | 26 de abril de 2019 | https://br18.com.br/fhc-sobre-politica-do-mec-ate-quando/ |
| Janaína propõe banir “open bar” em universidades | Estadão | 25 de abril de 2019 | https://br18.com.br/janaina-propoe-banir-open-bar-em-universidades/ |
| O que os melhores professores do ensino superior fazem? | Estadão | 25 de abril de 2019 | https://politica.estadao.com.br/blogs/blog-do-mlg/o-que-os-melhores-professores-do-ensino-superior-fazem/ |
| Secretário de educação superior do MEC é nomeado | Estadão | 24 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.secretario-da-educacao-superior-do-mec-e-nomeado.70002803368 |
| Sob protestos, CPI das universidades paulistas é criada na Assembleia de São Paulo | Estadão | 24 de abril de 2019 | https://politica.estadao.com.br/noticias/geral.em-sessao-tumtuada-cpi-das-universidades-e-instalada-na-assembleia-de-sao-paulo.70002803081 |
| CPI das universidades | Estadão | 24 de abril de 2019 | https://tv.estadao.com.br/politica.cpi-universidades,991012 |
| O pedido da deputada petista na justiça contra a CPI das universidades em São Paulo | Estadão | 25 de abril de 2019 | https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/o-pedido-da-deputada-petista-na-justica-contracpi-das-universidades-em-sao-paulo/ |
| Na véspera de início de CPI sobre universidades, TJ recebe pedido para suspender comissão | Estadão | 24 de abril de 2019 | https://politica.estadao.com.br/noticias/geral.na-vespera-de-inicio-de-cpi-sobre-universidades-tj-recebe-pedido-para-suspender-comissao.70002801562 |
| A opinião do Estadão: a CPI das universidades | Estadão | 24 de abril de 2019 | https://br18.com.br/a-opiniao-do-estadao-a-cpi-das-universidades/ |

| | | | |
|--|---------|---------------------|---|
| <u>Contra desigualdades, Procuradoria do Cidadão contesta projeto que acaba com cotas raciais no ensino superior</u> | Estadão | 23 de abril de 2019 | https://politica.estadao.com.br/blog/s/fausto-macedo/contra-desigualdades-procuradoria-do-cidadao-contesta-projeto-que-acaba-com-cotas-raciais-no-ensino-superior/ |
| <u>Vélez acelerou credenciamento de novas universidades</u> | Estadão | 22 de abril de 2019 | https://br18.com.br/velez-acelerou-credenciamento-de-novas-universidades/ |
| <u>Novo quer cobrar mensalidade de estudantes; USP tem superávit</u> | Estadão | 22 de abril de 2019 | https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,novo-quer-cobrar-mensalidade-de-estudantes-usp-tem-superavit,70002799095 |
| Uma lava jato para a educação? | Estadão | 15 de abril | https://opiniao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,uma-lava-jato-para-a-educacao,70002791292 |
| O gigantismo do MEC | Estadão | 12 de abril | https://opiniao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,o-gigantismo-do-mec,70002788450 |
| <u>"As mudanças nos processos seletivos para o ensino superior e as demandas do séc. XXI"</u> | Estadão | 11 de abril de 2019 | https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-see-saw/as-mudancas-nos-processos-seletivos-para-o-ensino-superior-e-as-demandas-do-sec-xxi/ |
| <u>Janine Ribeiro reage à visão de que universidades são 'antros de esquerda'</u> | Estadão | 09 de abril de 2019 | https://cultura.estadao.com.br/blogs/direto-da-fonte/renato-janine-ribeiro-rebate-nocao-de-que-universidades-sao-antros-de-esquerda/ |
| <u>Bolsonaro critica: 'Poucas universidades têm pesquisa'</u> | Estadão | 09 de abril de 2019 | https://br18.com.br/bolsonaro-critica-poucas-universidades-tem-pesquisa/ |