



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

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

CLASSES POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS CONTRADIÇÕES
A experiência do Alto Uruguai Gaúcho

Porto Alegre
2014

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

CLASSES POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS CONTRADIÇÕES
A experiência do Alto Uruguai Gaúcho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Ingrassia Pereira, Thiago

Classes populares na univesidade pública
brasileira e suas contradições: a experiência do Alto
Uruguai Gaúcho / Thiago Ingrassia Pereira. -- 2014.
281 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Popular. 2. Universidade. 3. REUNI. 4.
Classes Populares. 5. Universidade Federal da
Fronteira Sul. I. José Zitkoski, Jaime, orient. II.
Título.

CLASSES POPULARES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS CONTRADIÇÕES

A experiência do Alto Uruguai Gaúcho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
UFRGS

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UNILASALLE

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
UFSM

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira
FURG

Prof. Dr^a Maria Elly Herz Genro
UFRGS

Porto Alegre, 2014.

Dedico esta pesquisa aos que sempre financiaram o ensino superior público brasileiro sem ter acesso efetivo e na adequada proporção a ele: as classes populares.

AGRADECIMENTOS

A minha construção como professor e, como tal, pesquisador, é resultado do apoio de muitas pessoas e instituições. Por isso, agradeço:

À UFRGS pela oportunidade de viver durante mais de uma década a experiência do ensino público e gratuito. Tenho orgulho de ter aprendido a lutar pela universidade pública a partir de *dentro*, ou seja, estudando em curso noturno (Graduação), fazendo refeições no Restaurante Universitário (RU), participando de bolsas e estágios para me manter durante o período de estudos universitários, retirando livros da biblioteca, tendo bolsa do CNPq no Mestrado, enfim, de ser a primeira geração da minha família a estudar em uma universidade pública, da Graduação ao Doutorado. Tenho uma enorme paixão pela UFRGS e, inclusive, parafraseando o poeta Mário Quintana, *sinto uma dor infinita das ruas, prédios, árvores, laboratórios, bibliotecas da UFRGS onde jamais passarei...*

Ao Cursinho Popular da ONGEP e às escolas e universidades públicas e privadas onde trabalhei pela oportunidade de me fazer educador;

Aos professores e às professoras que oportunizaram a experiência (in)tensa do Programa Conexões de Saberes da UFRGS. Meu reconhecimento a Maria Aparecida Bergamaschi, Rafael Arenhaldt, Marilene Leal Paré, Nair Iracema Silveira dos Santos e João Vicente Silva Souza, e os demais colegas professores e bolsistas, sem falar dos moradores da Restinga, que deram vida a esta experiência política, acadêmica e afetiva.

Ao Prof. Jaime Zitkoski pela acolhida e parceria na construção da tese. Junto a ele não poderia esquecer os(as) colegas do grupo de orientação. Nossa convivência aprofundou meu desejo de continuar estudando, pesquisando e praticando a educação emancipatória a partir de Freire. Também, aos professores da banca, meu agradecimento pela presença e pela crítica construtiva que nos ajuda na caminhada acadêmica.

À UFFS pela possibilidade de iniciar a minha carreira no ensino superior. É um novo amor e, como tal, cheio de contradições e encantamentos. Gosto de estar em Erechim e trabalhar pela construção do nosso *Campus* e da nossa universidade. Agradeço ao grupo do PET/Conexões de Saberes (Práxis) pela parceria na construção desta pesquisa; à Coordenação Acadêmica, em especial ao Pedagogo Marcelo Luís Ronsoni; ao Setor de Assuntos Estudantis (SAE) e, em geral, a todos os colegas e estudantes pela convivência que nos permite crescer como instituição e, sobretudo, como pessoas. Faço um destaque: o contexto da mobilização docente na greve de 71 dias em 2012. Foi um movimento justo, sério e por isso longe de ser triste. Avançamos como grupo e seguiremos atentos para a defesa de nossas carreiras (= *vidas*) e da própria universidade pública!

Às comunidades escolares que aceitaram dialogar sobre os temas dessa pesquisa. Meu reconhecimento pelo trabalho que as escolas públicas realizam cotidianamente e minha parceria na luta pela valorização dos trabalhadores em educação.

Em especial, aos amigos que a universidade proporcionou e que a vida ratificou: Giovani Aiub, Zoraia Bittencourt, Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, Leandro Raizer, Bianca Linhares, Mártin Tempass e Douglas Santos Alves.

À minha família, em especial ao meu irmão Bruno Ingrassia Pereira e à minha mãe, Ângela de Souza Ingrassia. Muito obrigado, mãe, por ter sempre, do seu jeito, me incentivado e torcido por mim de uma forma verdadeira e amorosa.

Por falar em amor, agradeço a Valéria Lessa pela cumplicidade, pelo respeito ao que sou e busco ser, enfim, pela vida feliz que construímos a cada dia.

Felicidade
Passei no vestibular
Mas a faculdade
É particular
Particular, ela é particular
Particular, ela é particular

Livros tão caros
Tanta taxa pra pagar
Meu dinheiro muito raro
Alguém teve que emprestar
Que emprestar, alguém teve que emprestar

Morei no subúrbio
Andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula
Sem jantar e bem cansado
Mas lá em casa à meia noite
Tinha sempre a me esperar
Um punhado de problemas
E crianças pra criar
Pra criar, só criança pra criar

Mas felizmente
Eu consegui me formar
Mas da minha formatura
Nem cheguei a participar
Faltou dinheiro pra beca
E também pro meu anel
Nem o diretor careca
Entregou o meu papel
O meu papel, meu canudo de papel

E depois de tantos anos
Só decepções, desenganos
Dizem que sou burguês
Muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
Eu não passo de um pobre coitado
E quem quiser ser como eu
Vai ter é de penar um bocado
Um bom bocado, vai penar um bom bocado!

O Pequeno Burguês, 1969
Composição e interpretação: Martinho da Vila

Criar uma nova universidade é um privilégio extraordinário, provavelmente o mais honroso e o mais gratificante para um trabalhador da educação. Mas é, também, o mais desafiante, tanto pela complexidade do tema, como pela tentação de, criando sobre o vazio, sair a propor utopias desvairadas. Nada se compara, porém, a essa extraordinária aventura. Ela envolve, por um lado, um balanço crítico e rigoroso da experiência universitária mundial e local. Por outro lado, uma avaliação de tendências presentes no desenvolvimento da civilização, porque é no âmbito desta que a universidade opera, como seu instrumento superior de domínio e transmissão dos corpos do saber nos quais ela se funda.

Darcy Ribeiro

RESUMO

O tema central desta pesquisa é a democratização do acesso ao ensino superior. Pensar a universidade pública brasileira e seu acesso às classes populares é uma tarefa que me implica como pesquisador e sujeito político. Articulando as dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, situo minha atividade de pesquisa a partir do campo da Educação Popular. Nesse sentido, tomo a recente experiência de conquista e instalação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em especial, do *Campus* Erechim, Rio Grande do Sul, como um “inédito-viável” e procuro discutir os desdobramentos da *presença* das classes populares na nova universidade, tendo em vista o projeto “popular” que acompanha a gênese da universidade que emerge no cenário educacional brasileiro. Considero que uma nova universidade não nasce no *vazio*, por isso, situo os primeiros passos da instituição presente nos três estados da região sul do país a partir do contexto do ensino superior em nível nacional e regional, dos propósitos do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), política pública constituída em 2007, e do papel exercido pelo Movimento Pró-Universidade, que é um coletivo de movimentos sociais com atuação na Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL. Contudo, nesta pesquisa não procuro realizar uma avaliação da política governamental de expansão da universidade pública e nem historicizar o processo que culminou com a criação da UFFS, mas meu principal objetivo é interpretar a presença da UFFS/Erechim na região do Alto Uruguai gaúcho a partir da compreensão daqueles que historicamente estavam “fora” da universidade: os estudantes do interior do país, de estratos da classe trabalhadora e frequentadores da escola pública. Entendo que mesmo os estudantes que ingressaram na universidade nos seus primeiros três anos (2010-2012) estão, do ponto de vista material e simbólico, “fora” do padrão tradicional do universitário de instituição pública federal. Considero que a relevante presença de estudantes oriundos da escola pública e a instalação de *Campus* universitário em cidades médias e pequenas do sul do Brasil, nos oferta um interessante cenário que precisa ser sustentado politicamente e entendido cientificamente. Pela minha condição de parte do processo, estranho esse familiar chamado UFFS/Erechim e procuro ouvir as vozes e os silêncios das pessoas que compartilham da possibilidade de realização do projeto popular de universidade. Para essa *escuta sensível* das classes populares dos municípios que integram a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), adotei três ações: 1) fui até uma amostra de escolas públicas e dialoguei com os estudantes concluintes do ensino médio em 2013; 2) realizei uma pesquisa exploratória acerca do perfil dos calouros da UFFS/Erechim em 2012; 3) examinei dez memoriais formativos de estudantes de origem popular e bolsistas do PET/Conexões de Saberes, que ingressaram na universidade federal em seus dois primeiros processos seletivos. Dessa forma, este trabalho de pesquisa-ação sinalizou para as contradições presentes na relação das classes populares da região com a nova universidade pública. Se por um lado a universidade é gratuita e mais perto do local da moradia, por outro lado as necessidades imediatas de sustento material combinada com a baixa autoestima não tornam, de fato, o acesso ao ensino superior uma tarefa simples.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Universidade pública; Classes populares; UFFS/Erechim; Estudantes da Escola pública.

ABSTRACT

Democratization of access to higher education is the main theme of this research. Thinking about Brazilian public university and its access to the popular classes is a work that involves me as a researcher and political person. Articulating the ontological, epistemological and methodological dimensions, I place my research activity in the field of Popular Education. This way, I have the recent experience achievement and installation of the Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), in particular, the Erechim Campus, Rio Grande do Sul, as an "untested feasibility" and I try to discuss the widespread presence of the popular classes in the new university, having the view of the "popular" project that accompanies the genesis of the university that emerges in the Brazilian educational scenario. I believe that a new university is not born in a vacuum, that's why, I set the first steps of the present institution in the three states of the southern region of the country, beginning from the higher education context at the national and regional level; from the purposes of the Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), public politics established in 2007; and also from the role played by University Pro- Movement, which is a collective of social movements working in the Greater Region of the Great Frontier of MERCOSUR. However, in this research I do not try to perform an evaluation of the government's policy of expanding public university, nor do I try to list the historical process that culminated in the creation of UFFS, but my main aim is to interpret the presence of UFFS/Erechim in the Upper Uruguay gaúcho region from understanding of those who were historically "outside" the university: students from the countryside, from the stratum working class and public school goers. I understand that even students who entered the university in its first three years (2010-2012) are; from the material and symbolic standpoint; "outside" the traditional standard of university students of federal public institution. I believe that the significant presence of students from public schools and the University campus facility in medium and small cities in southern Brazil, gives us an interesting scenario that needs to be sustained, politically and scientifically understood. For my condition of part of the process, I find the family called UFFS/Erechim strange, so I try to hear the voices and silences from people who share the possibility of performing the popular university project. For this sensitive listening of popular classes from cities that make up the 15th Regional Coordination of Education (CRE), I adopted three actions: 1) I went to a sample of public schools and dialogued with the graduating high school students in 2013, and 2) I conducted an exploratory research on the profile of freshmen UFFS/Erechim in 2012, 3) I examined ten training memorials of students and scholars from popular origin of PET/Conexões de Saberes, who joined the federal university in their first two selection processes. Thus, this research - action signaled the contradictions present in the relationship of the popular classes in the region with the new public university. If on one hand the university is free and closer to the house, on the other side the immediate needs for material support combined with low self-esteem do not make it, in fact, access to higher education a simple task.

KEYWORDS : Popular Education; public University; popular classes; UFFS/Erechim; Students from Public School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES: Instituição Federal de Ensino Superior

MEC: Ministério da Educação

MERCOSUL: Mercado Comum do Sul

PET: Programa de Educação Tutorial

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPI: Projeto Pedagógico Institucional

PROUNI: Programa Universidade para Todos

REUNI: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SiSU: Sistema de Seleção Unificada

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1: Saber Acadêmico e saber popular	67
FIGURA 2: Mercadorização da educação superior	89
FIGURA 3: Estrutura <i>multicampi</i> inicial da UFFS	124
FIGURA 4: Região do entorno da UFFS/Erechim	158
GRÁFICO 1: Atividade remunerada do total dos calouros 2012 (UFFS/Erechim).....	223
GRÁFICO 2: Atividade remunerada por turno de aula na graduação	224
GRÁFICO 3: Composição etnicorracial dos calouros 2012 (UFFS/Erechim)	226
QUADRO 1: Oferta de ensino superior (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) público e gratuito (presencial) no Rio Grande do Sul (2012).....	110
QUADRO 2: Procura pelos cursos da UFFS/Erechim (2010/2012)	142
TABELA 1: Diálogos nas escolas.....	159
TABELA 2: Escolaridade dos pais	221
TABELA 3: Escolaridade das mães	221

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	15
1 A PESQUISA DO PROBLEMA E OS PROBLEMAS DE PESQUISA	22
1.1 Fundamentos da pesquisa.....	22
1.2 Opções políticas e seus desdobramentos	31
1.3 A construção do conhecimento na Educação Popular	40
1.4 A construção coletiva da universidade: possibilidades metodológicas	52
2 EXAME SOCIOLÓGICO DA UNIVERSIDADE	60
2.1 Considerações sobre a análise sociológica da educação	62
2.2 A dimensão histórica da universidade.....	68
2.3 Universidade à brasileira: modelos em disputa.....	75
2.4 Universidade popular: questões para um debate crítico.....	94
3 A NOVA UNIVERSIDADE E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS	108
3.1 Ensino superior no Rio Grande do Sul.....	108
3.2 Uma universidade em três estados.....	122
3.3 UFFS/Erechim.....	135
3.3.1 A conquista.....	137
3.3.2 A instalação.....	138
3.3.3 O desafio da consolidação.....	145
4 UNIVERSIDADE PARA QUEM? A universidade pública como possibilidade	148
4.1 A escuta sensível dos estudantes da escola pública.....	150
4.2 O acesso à universidade e a escolha das escolas	155
4.3 Estudantes de Centenário.....	161
4.4 Estudantes de Benjamin Constant do Sul.....	170
4.5 Estudantes de Getúlio Vargas.....	178
4.6 Estudantes de Erechim.....	190
4.6.1 Território centro.....	192

4.6.2 Território bairro	200
4.7 Entre vozes e silêncios: algumas questões	208
5 UNIVERSIDADE PARA QUEM? A universidade pública como realidade	212
5.1 A permanência na universidade	212
5.2 Perfil dos calouros	213
5.2.1 Quem é esse estudante?	217
5.3 A caminhada até a universidade vista da universidade	229
5.3.1 O <i>estar</i> na universidade e suas implicações	232
5.4 Classes populares na universidade: um desafio político	245
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICES	276
ANEXO	281

PRIMEIRAS PALAVRAS

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extraescolar que recebi, através das duras lições da vida (FERNANDES, 1977:142).

A escolha de um tema de pesquisa é um ato que, como qualquer escolha, nos coloca diante de inúmeras renúncias, umas mais conscientes, outras nem tanto. O percurso acadêmico é uma *vida dentro da vida*, ou seja, fundamenta nossa existência, nos perturba, nos faz viver.

Neste trabalho eu¹ fiz escolhas e renúncias. E as fiz a partir daquilo que sou e que só foi possível ser a partir de minhas experiências constitutivas, seja na universidade, seja, sobretudo, nas relações materiais e afetivas que travei *no* mundo e *com* o mundo.

Por isso, vivi o *momento da tese* (HESS, 2005) também pela dimensão lúdica que carrega consigo, rompendo com a perspectiva tradicionalmente sisuda dos trabalhos ditos “acadêmicos”, nos quais o distanciamento entre razão e emoção é ponto central para a “rigoriedade científica” esperada. Por outro lado, longe de nos tornar menos envolvidos com o trabalho de produção da tese, precisamos desenvolver a habilidade de “nada desperdiçar”², ou seja, de conseguir abarcar um conjunto de aspectos que nos permitem vislumbrar o tema de pesquisa escolhido em toda a sua complexidade.

A dicotomia entre rigor e alegria³ é falsa do ponto de vista de uma epistemologia que avança em relação ao positivismo que serviu de base ao desenvolvimento da ciência moderna e, particularmente, das ciências humanas. Da mesma forma, o distanciamento necessário à reflexão científica não a coloca numa dimensão “neutra”, ou seja, ao pesquisarmos sobre algo, estamos implicados em um conjunto complexo de escolhas que são provenientes da nossa ontologia⁴.

¹ O trabalho está escrito em primeira pessoa do singular, pois “falo de um lugar, de um corpo, de uma ideologia, sobre um objeto do qual faço parte e que ouve o meu discurso” (MACHADO, 1996:19-20).

² Umberto Eco nos provoca: “Fazer uma tese significa divertir-se, e a tese é como um porco: nada se desperdiça”. E complementa: “Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico” (ECO, 2009:5).

³ “A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria” (FREIRE, 2004:171). Apoiado em Paulo Freire, Streck (2008:370) considera que “tal como o rigor, a seriedade e a exigência podem coexistir com a alegria e com a curiosidade”. Sobre “seriedade e alegria”, ver Freire (2006a).

⁴ Conforme Baquero (2009:19), “se cada pessoa pudesse registrar no papel, em fita de vídeo ou na tela de um computador como vê a realidade, teríamos a ontologia de cada ser humano”. Além disso, para Freire (2005b:18), “a natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História”.

Nesse sentido, esta pesquisa busca explicitar os pressupostos políticos e epistemológicos que orientam meu trabalho acadêmico, tendo em vista meu envolvimento pessoal (dimensão biográfica), profissional e político com o tema da **democratização do acesso ao ensino superior, em especial, à universidade pública**.

Segundo Remi Hess (2005: 26), “a implicação do pesquisador com relação ao seu objeto de estudos está mais presente nas ciências humanas do que nas ciências exatas”. Nesta pesquisa, vivi intensamente essa assertiva do pesquisador francês, buscando entender e problematizar a realidade que me forma e é fornada por mim, assumindo minha relação seminal com ela e o compromisso com o que escrevo⁵ e falo. Estou identificado com a argumentação freireana quando considera que

escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. A alegria de escrever me toma o tempo todo [...]. Em minha experiência pessoal, escrever, ler e reler as páginas escritas, como também ler textos, ensaios, capítulos de livros que tratam o mesmo tema sobre que estou escrevendo ou tema afins, é um procedimento habitual (FREIRE, 1994:15).

Da mesma forma, assumo a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2009:84) quando considera que todo conhecimento é autoconhecimento, que “a ciência, assim, é autobiográfica”, tendo em vista o denominado “paradigma emergente”⁶. Segundo o sociólogo português,

no paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2009:85).

Considero que estou unido pessoalmente ao tema que ora apresento. Entrar no ensino superior e passar no vestibular foi uma experiência penosa e quase desalentadora que vivi naquele final da década de 1990, ainda que sempre me mantivesse esperançoso. Passar no

⁵ Esta pesquisa foi desenvolvida em meio ao trabalho de construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ao refletir sobre minha prática, fui construindo sistematizações parciais e propondo espaços de pesquisa, como é o Grupo do Programa de Educação Tutorial (PET), modalidade Conexões de Saberes (Práxis – Licenciaturas). A partir disso, passei a produzir textos e participar de eventos acadêmicos para dialogar com os colegas acerca dos processos teóricos e práticos que passavam a tomar meu cotidiano. Nesse sentido, ver Pereira (2011a, 2011b, 2012, 2013a, 2013b, 2013c).

⁶ Também denominado de pós-modernidade. Para fins dessa pesquisa, não procederei a uma extensa revisão conceitual acerca da pós-modernidade em todas as suas vertentes. Apenas registro que me situo entre aqueles e aquelas que advogam uma “pós-modernidade progressista”, tal como defendida por Freire (2005b).

vestibular significou, talvez, minha primeira grande oportunidade de reflexão sistemática sobre a universidade. Por que eu, bom aluno na escola pública, não conseguia entrar na universidade pública?

As questões advindas da minha trajetória de estudante servem para que, hoje, possa pensar as questões colocadas para meus alunos e comunidade em geral. Somente sou professor e pesquisador porque fui aluno, somente comecei a escrever porque *aprendi* a ler. Não são coisas dicotomizáveis o ensino e a aprendizagem. Ao ler e reinventar Paulo Freire, me situo entre aqueles e aquelas que acreditam que, ao ensinar, aprendo e que, ao aprender, ensino.

Depois de conseguir a aprovação no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na terceira tentativa (2000), creio que já entrei na universidade com um forte desejo de intervir nessa realidade. A escolha pela Licenciatura em Ciências Sociais noturna me colocou diante de questões que se tornaram objetos, nas palavras de Paulo Freire, de minha curiosidade epistemológica⁷: seletividade do acesso à universidade pública, peculiaridades do curso noturno, o desafio de conciliar trabalho e estudo, de acompanhar adequadamente as disciplinas, de ter tempo para estudar e o tema das ações afirmativas.

O trabalho que passei a desenvolver, a partir de agosto de 2003, no Curso Pré-Vestibular Popular da Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP)⁸ como professor de Cultura e Cidadania veio ao encontro da minha própria trajetória. Junto a isso, novas questões passaram a fazer parte de meu horizonte intelectual: a) **questões políticas**, quanto ao papel de uma ONG na preparação ao vestibular da UFRGS e na desnaturalização do vestibular como processo “técnico” para entrada na universidade; b) **questões didáticas**, quanto ao trabalho em sala de aula junto aos estudantes de origem popular, com desvantagens socioeconômicas e educacionais; c) **questões epistemológicas**, quanto à construção do conhecimento no *cursinho* e o desafio de trabalhar temas de formação política ao mesmo tempo em que preparávamos os estudantes para uma prova conteudista.

⁷ “A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e as mulheres capazes de agir sobre a realidade e transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade” (FREITAS, 2008: 118)

⁸ Para informações sobre o cursinho da ONGEP, acessar <http://pvp.ongep.org/>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

Em minha dissertação de mestrado, denominei esse desafio epistemológico de “duplo movimento” (PEREIRA, 2007), tentando mostrar, dessa forma, a complexidade do trabalho que desenvolvíamos nos *cursinhos*. Sem dúvida, minha experiência junto a pré-vestibulares populares em Porto Alegre foi decisiva para meu envolvimento com o tema da democratização do acesso ao ensino superior.

Contudo, foi outra experiência fundante que me apresentou o *outro lado da moeda*, ou seja, o desafio da permanência dos estudantes de origem popular na universidade pública: o *Programa Conexões de Saberes* da UFRGS⁹. Tive a oportunidade de integrar a equipe de coordenação do Programa na qualidade de estudante de pós-graduação (mestrado) e pesquisador associado entre 2006 e 2009. Minha atuação esteve centrada no território *Pré-Vestibular Esperança Popular*, no bairro Restinga em Porto Alegre.

Dessa forma, cheguei ao ponto onde me encontro hoje: via concurso público de provas e títulos, ingressei como Professor Assistente da área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim* – RS. A UFFS, como será discutido adiante, é uma universidade nova, tendo o início de suas atividades letivas em março de 2010.

É a partir de meu trabalho atual na UFFS/Erechim, mas considerando o percurso brevemente descrito, que me situo para ofertar um conjunto de reflexões sobre *a presença das classes populares na universidade pública*. Conforme destacado, estou implicado com o tema desta pesquisa, o que, longe de ser uma limitação, me coloca diante de inúmeras possibilidades de análise, pois “[...] o envolvimento constitui um olhar privilegiado” (GONSALVES, 2006:248).

A partir deste *olhar* é que pretendo *ver*¹⁰ a minha atividade na UFFS, em especial, no *Campus Erechim*, buscando dela me distanciar para, num segundo momento, apreendê-la de forma mais rigorosa. Esse procedimento teórico-conceitual será aprofundado no primeiro capítulo, juntamente à problemática da pesquisa. Com a intenção de ser “sujeito pesquisador”¹¹, promovo uma discussão temática e de construção/explicitação das perguntas que orientam a tese, tendo em vista o universo de pesquisa (UFFS/Erechim), bem

⁹ Para maiores informações sobre a atuação do Programa Conexões de Saberes na UFRGS, ver Tettamanzy et al (2008).

¹⁰ “Olhar é uma dádiva da natureza. Embora simples, descobre o mundo para o ser. Ver é uma atividade complexa da cultura” (SILVA, 2006:10).

¹¹ “O cientista que se pergunta o quê, como, por que e para quem pesquisa, inequivocadamente, constitui-se como sujeito pesquisador” (MACHADO, 1996:37).

como apresento os objetivos da pesquisa e as bases política, epistemológica, teórica e metodológica que me permitem entender a *UFFS como parte do movimento atual de expansão do ensino superior brasileiro, em especial, como fruto do REUNI*¹², indo além dele.

O segundo capítulo focaliza a universidade como instituição histórica e *viva*. Por meio da análise sociológica, discuto a universidade, seus primórdios, sua construção no Brasil, bem como as propostas que procuram constitui-la (e esse é o desafio e, talvez, a contradição) como *popular*. Discutir a universidade é fundamental para a sua rediscussão atual, ou seja, meu objetivo é situar a universidade como parte do movimento histórico da sociedade, pois *a criação da instituição UFFS ocorre em meio à possibilidade de reinvenção da instituição universidade no século XXI*.

No capítulo seguinte, caracterizo a UFFS e, em especial, o *Campus Erechim* como parte do contexto histórico do ensino superior gaúcho e da região do Alto Uruguai. O ambiente empírico da pesquisa é composto pelas dimensões de *espaço* e *tempo*. Dessa forma, em termos espaciais, a pesquisa está situada em um *Campus* Universitário (Erechim, RS) que abrange um conjunto de municípios no norte e nordeste do Rio Grande do Sul, uma região historicamente desassistida no tocante ao ensino superior público.

Em termos temporais, a pesquisa se desenvolveu junto à instalação da universidade a partir de 2010. Dessa forma, os três primeiros anos de vida da nova instituição (2010, 2011 e 2012) se constituíram em objeto central de análise a partir de: 1) questões normativas (REUNI, leis, decretos, estatutos, regimentos, portarias etc), 2) questões estruturais (prédios, espaços de convivência etc) e 3) questões humanas (as *pessoas* e *movimentos* que instituíram práticas e passaram a *transformar possibilidades em ações*, ainda que de forma inicial).

Nesse sentido, no quarto capítulo começo a apresentar o *diálogo* com os sujeitos da pesquisa, tendo em vista os procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa-ação inserida na abordagem participante. Rediscuto as perspectivas teóricas que embasam a *leitura* que realizo da realidade. Nesse sentido, busco trabalhar as categorias que me permitem olhar para a realidade empírica em questão e fazê-la “falar” (HESS, 2005), sabendo que a realidade *não fala por si*, mas a partir das questões que faço por meio da teoria que me apoio. Assim, no capítulo quatro discuto os achados da “escuta sensível” com os estudantes concluintes do

¹² O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

ensino médio de escolas públicas da região da 15ª Coordenadoria Regional de Educação¹³ (CRE) do Rio Grande do Sul, para no próximo capítulo me encontrar com os estudantes que já estão na universidade. Por isso, o quinto capítulo apresenta dados sobre o perfil dos calouros da UFFS/Erechim e o exame de recortes de dez memoriais formativos da trajetória dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes até a universidade.

As (in)conclusões apontam o desafio e as contradições¹⁴ de pesquisar a realidade na qual estou inserido. Contudo, as potencialidades de se constituir um conhecimento socialmente relevante e aplicado aos problemas concretos de que me deparo, sinaliza, claramente, o papel político dessa abordagem de construção do conhecimento. E *construção* é uma palavra potente que expressa tanto a forma escolhida por essa pesquisa para conhecer a realidade, como o próprio estágio da UFFS, pois

assim como toda e qualquer invenção/construção humana, a UFFS precisa pensar-se cotidianamente; e o seu projeto de universidade não está dado, nem concluído. A reflexão e o debate são desafios abertos e permanentes, de cuja intensidade dependerá, em boa medida, a qualidade acadêmica e a organicidade de sua inserção social (TREVISOL, 2011:27).

A UFFS é uma construção coletiva que nasce de forma original a partir da mobilização de segmentos sociais organizados na região sul do Brasil. E o “casamento” entre a mobilização social e a intencionalidade governamental, a partir de políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior, promoveu um cenário interessante à análise sociológica.

Particularmente, na cidade de Erechim, a *presença*¹⁵ de uma universidade pública federal, oportunizando ensino superior gratuito, abre um momento de intenso debate, ora revelando as próprias contradições do processo expansionista em voga, ora apresentando oportunidades (em termos culturais e profissionais) até então inexistentes aos filhos da

¹³ Segundo o *site* da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, “a Coordenadoria Regional de Educação representa a secretaria na área de sua jurisdição, tendo como atribuições também o fornecimento de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura”. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACA0=acao1&CRE=0>>. Acesso em: 15 jan 2014.

¹⁴ Contradição é uma das categorias centrais nesta pesquisa. No primeiro capítulo a discutirei a partir da concepção dialética da educação (GADOTTI, 1987).

¹⁵ A compreensão do termo “presença” é importante nesta pesquisa. Quando reflito sobre a “presença da UFFS/Erechim” na região de sua abrangência, me refiro: a) ao caráter inédito da universidade federal na cidade e região; b) à inserção da universidade na *vida local*, ou seja, a partir de suas atividades fins (extensão, ensino e pesquisa) ser possível criar vínculos de pertencimento às rotinas culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais etc; ou seja, c) à existência e permanência do *Campus* como parte dos projetos de vida dos jovens que estão concluindo o ensino médio, bem como da população em geral que subsidia a instituição a partir do fundo público que a mantém.

classe trabalhadora do campo e da cidade do norte gaúcho. É a partir desse cenário que esta pesquisa procura discutir os limites e as possibilidades da construção de uma universidade que além de pública pretende ser *popular*.

Nas páginas a seguir enfrento essas e outras reflexões, com *rigor* e *alegria*, mas, sobretudo, com a *esperança* de fugir tanto de posições críticas, mas vazias, como de posições idealistas e oficialistas. A tentativa de exercer a *crítica construtiva* ao processo de que faço parte se constitui em um forte desejo de intervenção a partir do exercício dialético freireano da *denúncia* (situações-limite) e do *anúncio* (inérito-viável). Assim, pretendo contribuir para que a universidade pública brasileira seja fortalecida e cumpra seu papel de espaço educativo crítico, responsável e propositivo, jamais *acima* e *para*, mas *com* as classes populares, historicamente financiadoras e excluídas deste espaço.

1 A PESQUISA DO PROBLEMA E OS PROBLEMAS DE PESQUISA

Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas? (GARCIA, 2011:25).

Neste capítulo irei apresentar e discutir os fundamentos políticos e teórico-metodológicos que possibilitaram a investigação do tema desta pesquisa, qual seja, os limites e as possibilidades de democratização da universidade pública brasileira, tendo em vista a experiência da UFFS a partir da inserção do *Campus* Erechim na região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul.

Para isso, esse capítulo está estruturado em quatro tópicos que procuram demarcar o itinerário a partir do qual foram organizados os argumentos acerca do tema em questão. Assim, em primeiro lugar, apresento considerações acerca do “olhar” antropológico que busca “entranhar o familiar”. Nessa direção, sustento que a nova universidade pode ser um *inédito-viável*, pois considero a presença substantiva das classes populares na universidade brasileira (na pública, em especial) um fato novo e, conseqüentemente, permeado por contradições de toda a ordem.

Em seguida, explicito de que forma construí a problemática desta pesquisa, sua relevância e os objetivos do trabalho. No terceiro tópico, destaco aspectos pertinentes à pesquisa em educação, considerando perspectivas originárias do “campo democrático popular” (PALUDO, 2001). Apresento aspectos da epistemologia freireana, tendo em vista a orientação proveniente das experiências de *Educação Popular* realizadas em nível prático e teórico na América Latina ao longo do século XX. Por fim, anuncio e fundamento a modalidade “participativa” de pesquisa, pois a entendo articulada com as dimensões políticas e teóricas que sustentam essa pesquisa.

1. 1 Fundamentos da pesquisa

Como pesquisador, parto de um lugar, escolho meus interlocutores e produzo meu trabalho a partir de determinadas intenções. O problema de pesquisa, as questões problematizadoras são, assim, frutos das relações concretas e subjetivas que dão vida ao universo pesquisado. Na perspectiva escolhida nesta pesquisa, os problemas que fomentam o trabalho acadêmico são resultados de acontecimentos, contradições e curiosidades que surgem nas relações que são travadas em determinados espaços e tempos.

O que estou chamando de “pesquisa do problema”, em uma aproximação inicial, é uma etapa anterior ao trabalho sistemático que procuro realizar nesta pesquisa, encontrando nas próprias vivências cotidianas o suporte para o estabelecimento dos diálogos teórico-metodológicos pertinentes às questões levantadas. O trabalho na UFFS desde o seu início se constituiu num fértil terreno de tensões, escolhas, acertos, limitações, expectativas e, sobretudo, *esperanças* no sentido freireano do termo.

Assim, minha *paciência impaciente* com o processo de construção inicial da instituição e, em particular, do *Campus* onde fui lotado (Erechim), viabilizou o interesse em aprofundar algumas questões que apareceram durante minha pesquisa de mestrado sobre os cursos pré-vestibulares populares de Porto Alegre (PEREIRA, 2007). Na oportunidade, examinei as experiências alternativas de preparação ao vestibular dos segmentos populares da cidade, um movimento em que participei na qualidade de educador e organizador. Menos de três anos depois, estava diante de um projeto ambicioso no interior do Rio Grande do Sul: construir uma universidade pública e federal a partir de uma conotação “popular”.

Como abordarei adiante, a UFFS é criada a partir de uma demanda levada a cabo por segmentos sociais organizados na região sul, tendo em vista o aceno governamental (intencionalidade política e administrativa) para a expansão de vagas e criação de novas instituições universitárias. Nascida a partir deste “casamento” entre a mobilização de movimentos sociais (agrupados nos denominados “Movimento Pró-Universidade”) e a intencionalidade governamental a partir de políticas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFFS está, de fato, de diferentes formas, na “fronteira”.

Por isso, ao adotar uma perspectiva de produção acadêmica que considera o caráter autobiográfico da ciência (SANTOS, 2009), me aproximo igualmente das proposições em torno da “imaginação sociológica”, de Wright Mills (1969).

Associo as situações por mim vivenciadas em companhia dos demais sujeitos que produzem a experiência concreta da universidade ao contexto de reforma universitária mais ampla. É a relação entre o particular e o geral, tão cara às ciências sociais desde sua gênese como espaço de produção científica. Assim, “a imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa a sua tarefa e a sua promessa” (MILLS, 1969:12).

Dessa forma, ao estudar a UFFS/Erechim estabeleço uma relação direta entre suas atividades dentro e a partir do contexto de expansão do acesso ao ensino superior promovido pelo Estado brasileiro, em especial, via o REUNI, levado a cabo no segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Por isso, a UFFS, como a décima primeira nova universidade criada por este Governo (2003/2010), é representativa dos limites e potencialidades que as novas instituições universitárias promovem na sociedade brasileira. De forma particular, como discutirei mais adiante, o *Campus* Erechim da UFFS insere-se num contexto regional historicamente ausente das políticas de expansão universitária, pelo menos no que se refere a instituições públicas federais.

Ao meu situar como pesquisador a partir da realidade social que faço parte diretamente, não estou buscando uma atomização ou um aparente “fechamento” em torno do ambiente que me é, a princípio, “próximo”, “conhecido”, “familiar”. Inclusive, opero sob a orientação de estudos antropológicos que buscam exatamente “estranhar o familiar”.

Ao “observar o familiar”, na acepção de Gilberto Velho (1978, 2010), busco *estranhar* a realidade que me cerca, em especial, para fins desta pesquisa, as tramas e relações que configuram as possibilidades de in(ter)venção do *Campus* da UFFS na cidade de Erechim, na região do Alto Uruguai gaúcho, tendo em vista as possibilidades de efetivação da inserção dos estudantes de classe popular da região. Entendo que estar inserido no objeto de meu estudo potencializa minha condição de vê-lo, ainda que essa mesma potencialidade que resalto possa, sem os devidos cuidados metodológicos, criar discursos propagandistas e menos críticos e rigorosos.

Por isso, observo questões de método e de construção do conhecimento a partir de princípios participativos e dialógicos, pois “o processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1978: 45). Assim, ao constituir e dialogar com os sujeitos desta pesquisa, busquei elementos que pudessem ir adiante da análise documental, da revisão teórica ou, ainda, da descrição, pela minha ótica, do processo de construção da nova universidade.

Estranhar este “familiar” chamado *Campus* Erechim da UFFS é a tarefa que me coloquei, tendo em vista qualificar minha prática como educador e militante pelo ensino superior público acessível às classes populares. É uma via, um caminho possível de ser

trilhado por pesquisadores das ciências sociais, pois, sabemos, muitos de nós não estão implicados em seus objetos de pesquisa, aparentando estar “distanciados”. Contudo, ao iniciar efetivamente a pesquisa, ao entrar no universo pesquisado, os cientistas sociais aproximam-se de seus objetos, em outras palavras, tornam esses objetos que pareciam distantes em “familiares”.

Assim, conforme destacou Roberto DaMatta (1978) em relação à trajetória da antropologia, transformamos o “exótico em familiar e o familiar em exótico”, quando o etnólogo associa a biografia com a teoria. Optei pelo segundo movimento, pois tomo a UFFS/Erechim como objeto de análise e, partindo dela, volto a ela num movimento de resignificação e aprofundamento das minhas práticas compartilhadas com os demais sujeitos que a produzem.

Estabelecidas essas questões preliminares sobre o tratamento epistemológico em relação ao objeto de pesquisa, observo outra concepção fundante desta pesquisa: a concepção de classes populares¹⁶. Em decorrência do debate sobre Educação Popular em suas bases sociológicas, as categorias classes populares e estudantes de origem popular assumem relevância para a caracterização do universo desta pesquisa. Assim como o conceito de popular não apresenta uma definição precisa na teoria social (FIOREZE; MARCON, 2009), ao falar de classes populares estamos falando de algo que apresenta “um sentido amplo e inespecífico” (SOUZA, 2009b: 18).

Contudo, tendo em vista a construção dos grupos de referência dessa pesquisa, procedo a algumas indicações do que significa a minha compreensão sobre classes populares, até porque o meu objetivo é discutir sua presença (ou não) e percepções acerca da universidade pública a partir da experiência da UFFS/Erechim.

Uma compreensão objetiva do conceito de classes populares nos remete aos grupos sociais em situação de vulnerabilidade material e simbólica. Além disso, concordo com Nascimento (1999:3) quando argumenta que

estamos denominando de populares os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração

¹⁶ Marlene Ribeiro, a partir de Gramsci, em sua pesquisa sobre a Universidade do Amazonas utiliza o conceito de “classes subalternas”. Para ela, “com todos os seus limites, *subalterno* me parecia menos problemático do que *popular* que, quando usado, terá o sentido de explorado, submetido, subordinado, dominado, oprimido” (RIBEIRO, 1999:16). Adotando o mesmo *sentido* que Ribeiro, optei por utilizar o conceito classes populares tendo em vista a tradição do campo da Educação Popular.

digna, cuidados com a saúde, a educação formal, reconhecimento cultural e participação política.

A conceituação de classes populares está associada ao entendimento sobre classe social. Minha pesquisa busca nas concepções de Paulo Freire o fundamento para o entendimento acerca do papel das classes sociais em nossa sociedade. Para Oliveira (2008:78), “as classes sociais, na visão freiriana¹⁷, são grupos sociais entendidos fundamentalmente por sua posição no processo geral de opressão. [...] O conceito de classe social, associado à luta pela libertação dos oprimidos, é presença constante ao longo de toda a obra de Freire”.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire examina as críticas a que foi submetido pela “esquerda mecanicista”¹⁸ depois da publicação de *Pedagogia do Oprimido*. Segundo ele, as críticas focalizaram, entre outros pontos, a “vaguidade do conceito de oprimido” (FREIRE, 2008b: 90). Freire ratifica seu entendimento do papel fundamental que as classes sociais têm para o entendimento da sociedade em suas contradições; contudo, defende, mais uma vez, que “a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um deles*” (FREIRE, 2008b: 91).

Essa concepção de Freire complexifica a análise da realidade social, pois não apenas observa a dimensão econômico-produtiva de formação das clivagens sociais, como introduz outros aspectos centrais de natureza subjetiva, como o *sonho*, e as categorias gênero, etnicorracial e de sexualidade¹⁹.

Dessa forma, as classes populares são compreendidas como grupos sociais que sofrem com processos de exclusão dentro da sociedade capitalista. Estão identificadas com situações de marginalidade quanto à sociedade de consumo, mesmo que a conceituação utilizada, como vimos, perpassa a dimensão econômica. Mesmo assim, ao me referir à classe popular estou falando, basicamente, de classe trabalhadora, tendo em vista a relação seminal do capitalismo: capital x trabalho (MARX; ENGELS, 2009).

¹⁷ Preservo o termo “freiriano” utilizado pelos autores de referência, ainda que opte por “freireano” em minha produção escrita. Destaco que há, na bibliografia sobre a obra de Paulo Freire, a utilização dos dois termos.

¹⁸ “Freire foi duramente criticado nos anos 60 e 70 por muitos intelectuais brasileiros e latino-americanos pelo fato de não ter adotado o referencial marxista, principalmente o conceito de luta de classes, como base para a análise da realidade sociopolítica. No entanto, essa rebeldia freiriana com relação às doutrinas marxistas clássicas é uma posição original, que genuinamente percebeu a inadequação de uma lógica do educador mecanicista, frente à dialeticidade do mundo humano concreto” (ZITKOSKI, 2010:17).

¹⁹ Remeto à *orelha* inicial do livro de Marta Suplicy (1988), quando Freire fala, brevemente, sobre a “luta necessária contra a repressão da sexualidade”.

Contudo, ao destacar a classe trabalhadora, não a enxergo como uma totalidade homogênea, pois é constituída de estratos. De qualquer forma, ao se constituir em oposição ao capital (ainda que guarde complementaridade), esta classe sustenta o estrato popular, “[...] que tem como sujeitos os grupos sociais que enfrentam situações de exploração, opressão, discriminação, dominação, tendo a exploração econômico-social (classe social) como referência básica” (RIBEIRO, 1999:11).

Nesse sentido, são os estudantes provenientes das classes populares que constituem o que denominamos *estudante de origem popular*. Essa denominação foi muito cara à construção do *Programa Conexões de Saberes*: diálogos entre a universidade e as comunidades populares²⁰ em 2004, inspirado pelas atividades do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. Conforme destacado, integrei durante cerca de três anos a experiência do *Conexões de Saberes* na UFRGS, momento de intenso aprendizado em minha trajetória acadêmica.

A seleção dos bolsistas do *Conexões de Saberes* ocorria com base em alguns critérios formados a partir do entendimento do que seria um estudante universitário de origem popular. Para fins desta pesquisa de doutorado, ao falar de estudantes de origem popular, tomo como referência a conceitualização deste programa. Assim,

adotamos a definição de Estudantes Universitários de Origem Popular (EUOP), como sendo aquele que cursou todo seu ensino médio em uma instituição pública, cuja soma da renda dos pais ou responsável é no máximo três salários mínimos, a escolaridade dos pais se limita ao ensino fundamental e que sua percepção do local de moradia se encontra na categoria popular ou periférica (BERNARDO et al, 2009:1).

Além desses critérios, a questão de ser a primeira geração da família com acesso ao ensino superior, o engajamento em atividades coletivas cidadãs e, preferencialmente, ser negro ou indígena, eram fatores que constituíam a composição do grupo de bolsistas do *Conexões de Saberes*. Na experiência da UFRGS, esses fatores estiveram presentes em diversos processos seletivos para bolsistas entre 2006 e 2008, ainda que a soma da renda e a

²⁰ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12360&Itemid=714>. Acesso em: 16 fev 2013.

Além disso, a *Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes* apresenta coletâneas de textos produzidos pelos grupos de bolsistas com seus orientadores, a partir das universidades federais vinculadas ao Programa. Ver Silva, Barbosa e Sousa (2006a, 2006b, 2006c, 2006d).

escolaridade dos pais fossem relativizadas de acordo com o cenário demográfico do grupo de estudantes interessado nas bolsas.

Outra característica que considero importante para a definição do estudante de origem popular, ou com desvantagens socioeconômicas e educacionais (ALMEIDA, 2009), é o exercício de trabalho remunerado fomentado pela necessidade de viabilizar seu sustento material. A condição de estudante e trabalhador, ou de trabalhador e estudante, é um traço potente que conforma o perfil dos estudantes dos cursos noturnos (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2009). Desse modo, constatamos que

existe um outro indicador de desigualdades para o qual o sistema escolar costuma ser pouco sensível. De modo crescente à medida que desce de classe, a criança e o adolescente pobres são trabalhadores precoces que estudam. É através do trabalho, não do “ensino”, que se dá a inserção deles na vida social e o “estudo” para um trabalho futuro concorre com o tempo do trabalho atual que, para muitos, torna precário ou impossível o exercício do próprio estudo (BRANDÃO, 2006b: 46).

Em minha atividade como tutor do PET/*Conexões de Saberes* na UFFS/Erechim, obtive depoimentos ilustrativos de alguns/algumas estudantes que assumiram a condição de bolsistas, indicando que a bolsa possibilita melhor gestão do tempo para as leituras e demais atividades acadêmicas, além da permanência no ambiente universitário, seja em diálogo com outros/as colegas, em pesquisas na internet, no acervo da biblioteca, na sala de estudos e na própria relação mais próxima com o/a professor/a orientador/a.

Por isso, ao conceituar os estudantes de origem popular, tenho em vista as assimetrias sociais no tocante à renda, etnia/raça, local de moradia e necessidade de trabalho remunerado. Nesse sentido, a escola pública é o espaço que possibilita às classes populares a formação que as habilite às exigências da sociedade contemporânea, ainda que, permeada por intensas contradições e problemas, tanto em questões estruturais (prédios, laboratórios, ginásios, bibliotecas, computadores etc) como em questões *humanas*, como as relações didáticas e as condições de trabalho de professores e funcionários.

Ao *ouvir* as pessoas que fazem/vivem/produzem as escolas públicas de nível médio do Alto Uruguai gaúcho (área da 15ª CRE/RS), busco dar visibilidade às condições materiais e simbólicas (porque entrar na universidade também é um *sonho*, no sentido freireano) dos estudantes de origem popular, eles que constituem a maioria dos universitários da UFFS e, em especial, das Licenciaturas noturnas do *Campus* Erechim.

A UFFS/Erechim existe como possibilidade concreta para os estudantes dos 41 municípios da área da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)? As pessoas têm conhecimento sobre a nova universidade? Sabem do “fator escola pública” como política de acesso? Em qual universidade esses estudantes do interior gaúcho vão entrar ou já estão? Como os estudantes fazem para acompanhar o curso de graduação? Como conciliar o estudo com as necessidades materiais da vida?

Enfim, são questões que se apresentam em nosso horizonte de pesquisa. A construção de uma universidade federal em Erechim é algo novo, um *inédito-viável* que nos desafia cotidianamente. Diante das questões provenientes de minhas preocupações políticas e de minha inserção na UFFS/Erechim, imagino que seja possível estabelecer o tema das classes populares na universidade pública (PEREIRA, 2011a) como um inédito-viável – “possível não experimentado” (FREIRE, 2008b: 34).

Este é um termo freireano que aponta para a esperança e para a utopia que devem encorajar nosso movimento no mundo. Segundo Nita Freire, em sua primeira nota em *Pedagogia da Esperança*, “uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos de Pedagogia do oprimido é o ‘Inédito-viável’” (ARAÚJO FREIRE, 2008a: 205).

A construção de uma nova universidade é uma tarefa que nos toma por inteiro. É algo que alimenta projetos e que vai sendo produzida em meio às contradições do atual processo de expansão das universidades federais, via REUNI. Os espaços alugados, a morosidade das obras do *Campus* definitivo, os desencontros administrativos na estrutura *multicampi*, a chegada de mais estudantes, o desafio da *qualidade* nos cursos noturnos, a formação de futuros professores para a educação básica a partir de um grupo de estudantes que, em sua maioria, vieram da escola pública, tudo isso aponta para aquilo que gera a possibilidade do novo, as situações-limites.

Em certo sentido, o inédito-viável surge da necessidade consciente de enfrentamento das situações-limites. Esses dois conceitos, que exprimem a orientação antropológica²¹ de Freire, estão associados na busca de transformações sociais que produzam uma sociedade mais democrática, com justiça social.

²¹ “Freire concebe uma *natureza humana* que vai se gestando no processo histórico de humanização do mundo” (ZITKOSKI, 2007:231).

Zitkoski (2007:231) argumenta que, “segundo Freire, nós, seres humanos, somos seres inacabados que, conscientes de nossa inconclusão, buscamos ser mais, humanizar-nos e, no entanto, nos deparamos com os condicionantes históricos que nos limitam”. Por sua vez, Osowski (2008:384) entende que “situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo”.

Contudo, a dimensão fatalista é carente de problematizações que permitam o entendimento da razão de ser das situações, ou seja, é formada no estágio ingênuo da consciência (FREIRE, 2005b). Os obstáculos, por outro lado, podem ser enfrentados quando os homens e as mulheres sabem de sua existência e se envolvem na sua superação. Desse modo, “eles e elas se separam epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os ‘incomodava’, objetivaram-no e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí é que pode ser visto como um problema” (ARAÚJO FREIRE, 2008a: 205-206).

Assim, as situações-limites não devem ser entendidas como limitadoras da atividade humana, como entes a-históricos e, portanto, acima das forças humanas que, passivamente, devem aceitar suas determinações. Pelo contrário, as situações-limites devem servir como pontos de partida para a criação do “novo”, do “inédito-viável”. Inclusive, essa noção freireana encontra amparo na produção filosófica de Álvaro Vieira Pinto, considerando que “situações-limites” não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse²².

Nesse ponto, Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, cita Álvaro Vieira Pinto em nota de rodapé, considerando que as “situações-limites” não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse.

O Prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das “situações-limites”, cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originalmente em Jaspers. Para Vieira Pinto, as “situações-limites” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser) (FREIRE, 2005a: 104).

²² No XIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire (UNIJUÍ, Santa Rosa, RS), em 2011, apresentei no Eixo de Diálogo “Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)” algumas reflexões sobre a aproximação teórica de Freire e Pinto. Este texto foi publicado no volume 3 da coletânea “Freire na agenda da educação” – ver Pereira (2013c).

As citações de Pinto são do seu livro *Consciência e Realidade Nacional*, de 1960. Ainda, no primeiro parágrafo da página 105, Freire (2005a) faz menção ao conceito de “atos-limites”, utilizado por Pinto. Isso significa a “negação do dado”, ou seja, a negação da realidade que condiciona e atrofia a possibilidade de “ser mais”. Os “atos-limites” se dirigem à superação e à negação do dado (ARAÚJO FREIRE, 2008b), inspirando-se, assim, na capacidade criativa dos seres humanos diante da adversidade²³.

Desse modo, “o inédito-viável é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (ARAÚJO FREIRE, 2008b: 234). Nesta pesquisa, utilizo a categoria inédito-viável para entender (e apostar de forma esperançosa e crítica) a construção da UFFS/Erechim, tendo em vista seu projeto popular que se esboça.

A partir dessas considerações, passo a discutir aspectos políticos, epistemológicos e metodológicos desta pesquisa, tendo em vista sua temática, a construção das questões problematizadoras que brotaram da minha prática e os objetivos que orientaram este trabalho.

1. 2 Opções políticas e seus desdobramentos

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política [...] A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente (FREIRE, 2005b: 110).

O caráter político da educação, na perspectiva freireana, não é item adjetivo da educação: é parte de sua essência como atividade humana. Reside, sobretudo, na tomada de decisões que cada um de nós realiza. As decisões que tomamos são permeadas pelo contexto em que estamos inseridos, ou seja, somos seres condicionados e históricos.

Dessa forma, cientes de nosso inacabamento, buscamos nossa construção como sujeitos mediados pelo espaço e pelo tempo. Nessa busca²⁴, nossas opções nos direcionam para determinados interesses e, por isso, assumimos nossa condição de seres éticos.

²³ Paulo Freire falava das “manhas” do povo oprimido brasileiro: “na compreensão de Freire, manha é [...] a necessária forma de defesa que se encontra na resistência cultural e política dos oprimidos” (ARAÚJO FREIRE, 2008a: 225).

²⁴ A busca em *ser mais*, para Freire, é uma vocação ontológica dos seres humanos. A educação cumpre um papel decisivo neste processo. Ver Zitkoski (2008).

A politicidade da educação relaciona-se seminalmente com outro aspecto fundante da pedagogia de Paulo Freire: a impossibilidade de a educação ser neutra. Isso nos leva a compreender que

para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados [...] Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa do quê (FREIRE, 2005b: 111).

Ao compartilhar deste entendimento da educação e da própria produção do conhecimento nesta área, assumo a construção desta pesquisa a partir de decisões²⁵ enquanto pesquisador e professor da UFFS sobre a UFFS, ou seja, *vejo a nova universidade de dentro*, posição que me torna um observador/executor privilegiado²⁶. Na pesquisa em educação, ao assumirmos as premissas políticas, epistemológicas e teóricas que desenvolvo neste capítulo, como de resto em minhas pesquisas²⁷, nos tornamos sujeitos epistêmicos implicados às realidades que se configuram em nossos percursos investigativos. Por isso, “a realidade social não é dada e acabada e o pesquisador não consegue ser observador imparcial, que se coloca fora na situação que analisa” (GHIGGI, 2012: 160).

Nesta pesquisa não pretendo realizar um exame histórico da universidade em geral e da UFFS em particular, ainda que o registro dos primeiros passos da nova universidade, em especial do *Campus* Erechim, seja relevante. Igualmente, não pretendo avaliar a política pública de expansão (REUNI), procedendo a uma análise da relação do Estado com a universidade no país. Minha intenção é discutir a presença das classes populares na universidade pública a partir da presença de uma nova universidade pública federal em determinada região do país.

²⁵ Segundo Carlos Alberto Torres (2002:49), “[...] a chave para entender a Sociologia da Educação é a tomada de decisões”. Dessa forma, essa pesquisa se situa no campo da Sociologia Política da Educação.

²⁶ Compartilho esse entendimento de Freire (2008c: 32): “Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá”.

²⁷ Integro dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade (UFFS/CNPq) e Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Emancipatórias (PUCRS/CNPq). Em ambos os espaços a pedagogia freireana está presente de forma estrutural. Além disso, na tutoria do PET/Conexões de Saberes (Práxis) nossa intencionalidade de pesquisa se orienta a partir da Educação Popular.

Para isso, promovo uma *escuta sensível* (BARBIER, 2007, 1998) de sujeitos fundamentais para a construção da universidade: os estudantes. Tanto aqueles que já entraram na UFFS em seus primeiros processos seletivos, quanto aqueles que se constituem em seu público potencial: os estudantes das escolas públicas dos municípios que conformam a região de abrangência do *Campus Erechim*. Ainda neste capítulo (tópico 1.4) apresento de forma mais detalhada meus pressupostos metodológicos e, posteriormente, quando da análise dessas *vozes* nos capítulos quatro e cinco.

Assim, esta pesquisa se inscreve no campo da Educação Popular ao discutir os condicionantes que influenciam no prosseguimento da escolarização das classes populares até sua chegada (ou não) ao nível superior. O pressuposto é que a presença²⁸ desse segmento na universidade pública sofreu constrangimentos ao longo de todo o século XX e início deste século XXI, sendo muito mais *a exceção do que a regra* no ambiente universitário público.

Nesse sentido, conforme apresentado, o tema que estou estudando é a democratização do acesso ao ensino superior, em especial, à universidade pública. Por democratização entendo uma maior inclusão de segmentos sociais historicamente excluídos da continuidade dos estudos, ainda que somente isso não seja suficiente. Por mais que estejamos vivendo um processo de expansão das vagas públicas²⁹ no ensino superior brasileiro, poucos negros, índios, camponeses e pobres estão na universidade.

No ano que marcou o início das atividades letivas da UFFS, dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2010) indicam que 17,4%³⁰ dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados em instituições universitárias, revelando um aumento de 110% se comparado ao percentual de 2001.

Mesmo considerando o crescimento do acesso ao ensino superior, os índices brasileiros, quando comparados a países como Chile e Argentina, são baixos³¹, tendo em vista o percentual de 40% de acesso para a configuração de um sistema universal (RISTOFF,

²⁸ O termo *presença* é utilizado nesta pesquisa para dar visibilidade às classes populares na universidade, ao mesmo tempo em que procura compreender a nova universidade como uma possibilidade nos projetos de vida dos estudantes das escolas públicas. Estar presente significa o contrário da ausência, ou seja, aquilo historicamente verificado em se tratando das classes populares na universidade brasileira.

²⁹ Para um exame das políticas governamentais aplicadas ao ensino superior no Governo Lula (2003-2010), tendo em vista a problematização “expansão ou democratização”, ver Pereira e Silva (2010).

³⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 tinha como meta a oferta de ensino superior para 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, o que não foi alcançado.

³¹ “Em matéria de acesso ao ensino superior, o Brasil está entre os piores do mundo, mesmo entre os países da América Latina” (ZAGO, 2007:136).

1999a). Vale destacar, ainda, que das 6,37 milhões de matrículas no ensino superior em 2010, 74,2% estava concentrada nas instituições de ensino privado. Em 2012, dados do Censo da Educação Superior indicam que continua o crescimento no número de matrículas na graduação, inclusive na rede pública. O total de matrículas na graduação (7.037.688) e nas instituições federais (1.087.413), bem como o total de concluintes (1.050.413) e os concluintes nas instituições federais (111.165) indicam como o quantitativo de estudantes vem aumentando nos últimos anos.

Mesmo considerando esse pequeno aumento, ainda é relativamente pequeno o número de estudantes do ensino superior que estão matriculados em uma instituição pública, que corresponde a apenas cerca de 15% do número total de matrículas na graduação brasileira. Em relação ao período 2011-2012, a matrícula cresceu 7,0% na rede pública como um todo e 3,5% na rede privada. As instituições privadas têm uma participação 73,0% no total de matrículas de graduação, o que representa um pequeno decréscimo em relação ao ano anterior. Mesmo assim, é possível afirmarmos que o ensino superior no Brasil é majoritariamente privado em sua oferta. Dessa forma,

[...] o papel da universidade pública, o tema da universidade, hoje, é um dos mais candentes e de grande relevância social, no sentido de se tentar mostrar que no Brasil, país como uma grande quantidade de alunos envolvidos no ensino desde a base do sistema até o topo, isto é, a educação superior, enfrenta-se um grande problema: cerca de 72 ou 73% dos alunos encontram-se matriculados em instituições privadas, enquanto apenas 27 ou 28% estão em estabelecimentos públicos. A consequência dessa situação é que o Brasil apresenta uma das mais baixas taxas de escolarização bruta da América Latina, no que se refere à educação superior (CATANI, 2010:193-194).

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

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

um dos temas que tem marcado a produção internacional sobre o ensino superior diz respeito à *expansão* de seu acesso. Inicialmente voltado a uma restrita clientela dotada de capital econômico e cultural, o ensino superior passou a incorporar gradativamente, em escala internacional, novos grupos sociais que até então estavam às suas margens. [...] o ensino superior tornou-se um dos canais de

mobilidade social para determinados grupos da população (MARTINS; WEBER, 2010:151-152).

No caso brasileiro, historicamente o ensino superior esteve reservado a uma pequena parcela da população, também, entre outros fatores, pela sua formação tardia se comparado a outros países latino-americanos e pelo alto grau de seletividade em seu acesso³². A construção do ensino universitário brasileiro será melhor examinada no próximo capítulo. Nesse momento, é importante destacar que o tema da expansão da escolaridade em todos os níveis, mas particularmente no superior, está colocado na agenda de vários pesquisadores da educação brasileira, em especial, da Sociologia da Educação no Brasil:

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

O viés sociológico que pretendo trabalhar nessa pesquisa nos remete ao exame dos condicionantes sociais presentes na trajetória dos estudantes de origem popular, ou seja, aqueles e aquelas que se encontram em situação de desvantagens socioeconômicas e educacionais, geralmente moradores de bairros periféricos das grandes cidades ou do interior, estudantes de escola pública e pertencentes a grupos étnicos não-brancos (TETTAMANZY et al, 2008; ZAGO, 2007; PEREIRA, 2007, 2011a, 2011b; MAYORGA, 2010), mas que conseguiram chegar (ou estão a caminho) ao ensino superior.

Nesse sentido, minha pesquisa constitui-se em mais um esforço interpretativo (hermenêutico) acerca da expansão das vagas públicas no ensino superior, tendo em vista a realidade concreta da UFFS, *Campus Erechim*. Portanto, minha análise é proveniente da minha intervenção como docente da nova instituição, desde o início de suas atividades letivas. Assim, o período central de análise dessa pesquisa compreende os anos de 2010 a

³² O concurso vestibular é um traço peculiar do sistema de ensino brasileiro. Ainda que na década de 1910 já se fizesse menção a ele, apenas com o Decreto 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como a Lei Rocha Vaz, é que o vestibular passa a ser largamente reconhecido como exame de ingresso ao ensino superior. É nesse período que começa o fenômeno da discrepância entre o número de vagas ofertadas e o número de candidatos habilitados a prosseguirem seus estudos (PEREIRA, 2008). Para Pinto (1994:55), o vestibular opera como uma seleção de classe, pois “os estudantes foram preparados para estar mal preparados”, caracterizando um “estudanticídio”.

2012. Por isso, a UFFS/Erechim se constitui no universo empírico do trabalho de pesquisa que desenvolvo, representando, nesse momento histórico, as possibilidades e os limites das novas instituições públicas federais criadas pelo REUNI durante o governo Lula.

Pontualmente, minha inserção na UFFS/Erechim coaduna-se com minha trajetória como estudante e pesquisador, potencializando minhas possibilidades de análise da construção que estamos realizando. Assim, ao estudar o tema da democratização do acesso ao ensino superior, por meio de sua expansão atual, focalizo a experiência da UFFS/Erechim como representativa dessa expansão que pode, ou não, se transformar em efetiva democratização.

Conforme assinalado no início deste capítulo, 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 sua radicalidade substantiva, atuando contra as desigualdades sociais que fragilizam, inclusive, o próprio sistema democrático e a crença dos cidadãos e das cidadãs nas instituições (BAQUERO; CASTRO, 1996).

Então, democratizar a universidade nos remete à ideia de acesso (entrada), mas, para além dessa entrada nas instituições, a questão das condições de permanência dos estudantes assume relevância (KRAINSKI, 2011). Além disso, democratizar a universidade pública relaciona-se à criação de mecanismos que possibilitem uma concorrência justa em termos do acesso às instituições. Nesse sentido, as ações afirmativas³³ (TETTAMANZY et al, 2008) vêm se constituindo em importante ferramenta no combate às desigualdades, que são, muitas vezes, escamoteadas nos processos seletivos.

Cotas, bônus e outros mecanismos³⁴ estão sendo utilizados pelas instituições juntamente com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que já permitiu certo tensionamento na “indústria do vestibular” (GUIMARÃES, 1984), marcada pelas provas

³³ “Romper com as intensas desigualdades no acesso, permanência e sucesso no ensino superior tem sido uma das justificativas que impulsionou a entrada do tema ações afirmativas na agenda educacional brasileira” (ROSEMBERG, 2010:11).

³⁴ Ver a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

conteudistas e por toda uma rede financeira³⁵ que explora essa seletividade brutal, principalmente pelas vagas públicas.

Assim, ao falar em democratização da universidade, estou me referindo a um conjunto de esforços que vislumbram uma instituição menos elitista, mais aberta, mais plural e diversa, abarcando de forma representativa segmentos etnicorraciais, etários, de gênero e de classe. Por isso,

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

Contudo, compreendo que a possível democratização da universidade brasileira não pode estar descolada da democratização da sociedade, esta composta pelas dimensões políticas, econômicas e culturais.

Numa perspectiva mais radical, a democracia, em sua concepção social/substantiva, seria incompatível com o capitalismo (WOOD, 2003), já que este se assenta na desigualdade da distribuição da riqueza produzida socialmente e se alimenta da própria miséria de expressivos contingentes populacionais. Segundo Zygmunt Bauman (2010), estamos vivendo na era do “capitalismo parasitário”, caracterizado pela geração de problemas de toda a ordem na convivência humana.

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

A partir deste debate, vislumbro um conjunto de questões que orientam minha leitura da realidade em pesquisa: a) a chegada das classes populares à universidade exige uma “nova” teoria pedagógica do/no ensino superior – questões pedagógicas/didáticas; b)

³⁵ Notadamente, os chamados *cursinhos* pré-vestibulares. Hoje, é comum o surgimento de cursos pré-ENEM, tendo em vista a importância que o ENEM assumiu para o acesso à universidade, inclusive às públicas com alto prestígio.

essa “chegada” ou “presença”, por seu contexto, remete à **Educação Popular** como um *caminho* possível para pensarmos a permanência desses estudantes e, principalmente, a chegada de mais estudantes com o mesmo perfil; c) por sua vez, a Educação Popular é originária dos movimentos sociais, a exemplo da criação da UFFS. Dessa forma, a UFFS, como parte da expansão atual (REUNI), é gestada como uma universidade *popular*³⁶.

Em minhas atividades de tutoria junto ao Programa de Educação Tutorial (PET), modalidade Conexões de Saberes³⁷ e na Comissão de Divulgação do Processo Seletivo da UFFS³⁸ desde 2012, tive a oportunidade de estar em mais de vinte (20) municípios da região do Alto Uruguai, dialogando com estudantes, professores, funcionários e equipes diretivas de escolas públicas estaduais.

Nessas visitas às escolas, pude perceber como a universidade, principalmente a pública, é ainda algo distante da comunidade. A desinformação, o desconhecimento e o sentimento de que “isso não é para mim”³⁹ nos acompanharam nos diversos roteiros realizados⁴⁰. Essa realidade me aproximou das considerações de Álvaro Vieira Pinto, ainda que escritas no contexto da proposta de reforma universitária (dentro das reformas de base) do governo João Goulart no início da década de 1960. Vejamos:

o primeiro e mais grave erro em torno deste assunto [reforma universitária] está, pois, no que chamaremos “a discussão pedagógica”. [...] Cometem os pedagogos um engano fundamental: supõem que seu trabalho consiste em organizar da melhor forma possível o ensino universitário para aqueles alunos que entraram na universidade. Ora, aqui está o vício radical dessa atitude: não indagar *por que esses alunos entraram* para a universidade, e por que milhões de outros *não entraram*. Esse é o ângulo novo e decisivo para a consideração do problema. Representa o aspecto sociológico predominando sobre o mero conceito pedagógico. O tema capital da reforma não consiste na organização do ensino para os elementos que ingressaram na universidade. Isto seria o simples aspecto didático. O principal está em discutir as causas que permitiram a esses alunos entrar nas escolas e excluíram os demais jovens da mesma idade de terem igual oportunidade (PINTO, 1994:20).

³⁶ Cerca de 90% dos estudantes que ingressaram na UFFS entre 2010 e 2012 são provenientes de escola pública, o que será melhor discutido no capítulo três.

³⁷ O PET/Conexões de Saberes (Grupo Práxis) surge a partir do Edital 9/2010 (MEC/SECAD) e está constituído na UFFS/Erechim desde 1º de dezembro de 2010. A ação, que visa dialogar com a comunidade sobre a presença da UFFS na região, é denominada “Quero entrar na UFFS”. Para maiores informações sobre o programa, ver Pereira (2011b) e o blog <http://petconexoesdesaberes-uffs.blogspot.com/>. Acesso em 17 de fevereiro de 2014.

³⁸ Integro a Comissão, como membro titular pelo campus Erechim, a partir da Portaria 683/GR/UFFS/2011.

³⁹ Fala de um aluno de escola pública durante uma oficina do “Quero entrar na UFFS” em um dos municípios do Alto Uruguai, área de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em 2011.

⁴⁰ Cumpre destacar que o processo de divulgação da UFFS/Erechim é maior do que as ações do “Quero entrar na UFFS”, realizadas a partir do PET/Conexões de Saberes. Capitançada pela Coordenação Acadêmica do Campus Erechim e com apoio do Setor de Assuntos Estudantis (SAE), a divulgação da UFFS/Erechim teve início com a própria universidade e vem se aprimorando constantemente.

A reflexão acima ajuda a delimitar as problematizações que fomentam a pesquisa. Diante de inúmeras questões que brotam cotidianamente de minha prática, a tarefa de estabelecer um foco para esta pesquisa não é simples. Pelo contrário, me exige arbitrar, criar, propor as perguntas essenciais, prerrogativa principal de quem se coloca como pesquisador. Dessa forma, minha experiência na UFFS/Erechim e os inúmeros espaços de discussão sobre o tema da expansão do ensino superior, tanto na academia como fora dela, me colocaram diante de algumas questões⁴¹ que oportunizam essa pesquisa:

- a) O que (pode) faz(er) de uma universidade pública uma universidade *popular*?
- b) Em que bases vem ocorrendo a inclusão das classes populares (pobres, índios/as, trabalhadores/as, negros/as, camponeses/as) no ensino superior?
- c) A expansão das vagas públicas pode “democratizar”, de fato, a universidade pública?
- d) Até que ponto a universidade pode incluir as pessoas no mesmo sistema que as exclui?
- e) Como popularizar a universidade sem abrir mão da propagada qualidade/excelência, principalmente nos cursos noturnos?
- f) Quais as percepções dos estudantes das classes populares acerca da nova universidade?

Como desdobramentos possíveis a esta problematização surgem: a) a tensão entre os aspectos quantitativos e qualitativos dessa expansão; b) a relação sinérgica entre o sistema universitário e o contexto social mais amplo; c) a discussão sobre ingresso e permanência de forma indissociável; enfim: é possível (e de que forma/s) a efetiva inclusão de segmentos populares no ensino superior, especialmente, na UFFS/Erechim?

Assim, meu interesse de pesquisa se estabelece em duas direções: 1) **externa**, tentando dar conta de compreender a construção da “presença” da UFFS/Erechim diante da comunidade do Alto Uruguai e, de acordo com Pinto (1994), perguntar (e entender) pelos que não entraram (ainda) na UFFS/Erechim (dimensão sociológica); 2) **interna**, buscando compreender a realidade que me forma e é formada (também) por mim, com destaque para

⁴¹ “Não digo que não seja preciso informar-se, mas o fundamental é que essa curiosidade que nos leva a nos preocuparmos com um tema determinado se concretize em perguntas essenciais que serão os fios condutores de nosso trabalho. Se encontrarmos cinco ou seis perguntas essenciais, são essas perguntas e as respostas a elas que constituirão a tese acadêmica” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002: 50).

a permanência dos estudantes de origem popular. Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa é analisar a presença da UFFS/Erechim na região do Alto Uruguai gaúcho, a partir do atual processo de expansão das vagas públicas no Brasil, dialogando (*ouvindo*) com aqueles/as que estão “fora” (DUSSEL, 1977) ⁴².

Além disso, oriento a pesquisa a partir dos seguintes aspectos: a) Avaliar o alcance do atual processo de políticas públicas que visam expandir o ensino superior, em especial, o REUNI, a partir da UFFS/Erechim; b) Discutir a presença de estudantes de origem popular na universidade pública, destacando seu acesso e permanência na UFFS/Erechim; c) Levantar as contradições pertinentes ao processo de construção da nova universidade, a partir da escuta dos estudantes; d) Apresentar a Educação Popular como uma possibilidade política e metodológica na universidade pública, tendo em vista os segmentos populares que passam a fazer parte de forma potente de seu cotidiano; e) Intervir, por meio do exercício da “curiosidade profissional” ⁴³ na construção da UFFS/Erechim como um espaço livre, democrático e plural de ensino, pesquisa e extensão (comunicação, para Freire).

1. 3 A construção do conhecimento na Educação Popular

Para dar conta dos objetivos que orientam essa pesquisa, é preciso dispor de categorias conceituais provenientes de determinada perspectiva teórica acerca da realidade. Assim, depois de explicitar meu entendimento político e apresentar as questões problematizadoras e os objetivos, passo a discutir a opção epistemológica desta pesquisa, tendo em vista determinada filiação teórica.

Encontrei nas experiências e reflexões teóricas da Educação Popular uma fonte fecunda para o exame das possibilidades e limites da construção da UFFS como uma

⁴² Para Dussel, todo sistema forma uma totalidade, portanto, gera opressão. A “exterioridade” – “El ámbito de la exterioridad es real sólo por la existencia de la libertad humana” (DUSSEL, 1977:186) – estaria essencialmente ligada ao novo, a uma ética que seria produzida pelos que estão de *fora*, que, no caso desta pesquisa, são, na dimensão externa à UFFS/Erechim, os estudantes das escolas públicas da região do Alto Uruguai gaúcho (área da 15ª CRE), e na dimensão interna, os estudantes de origem popular matriculados nos cursos noturnos de Licenciatura e bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim.

⁴³ Paulo Freire e Adriano Nogueira nos convidam a ter uma postura crítica na instituição onde atuamos: “*perguntamos o seguinte*: quem elaborou as normas? E as pautas? A quem estas servem? Privilegiam o quê? Mais que isso... vamos situar essas perguntas. São perguntas que surgem em algumas cabeças e acontecem em momentos estratégicos” (FREIRE; NOGUEIRA, 2007c: 55).

universidade pública e popular⁴⁴. Nesse sentido, a obra de Paulo Freire⁴⁵ é fonte acadêmica e de inspiração militante para o trabalho que desenvolvo. Pensar o caráter popular da educação como um movimento, como um processo formado na relação entre a materialidade e a subjetividade das pessoas é inerente à busca pelo conhecimento da realidade que cerca e situa historicamente os sujeitos sociais.

Por isso, a análise da conjuntura social se apresenta tanto como um desafio, como uma necessidade para o trabalho do educador crítico. Para Freire (2008c: 35), “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge [este educador], plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. Assim, a realidade socioeconômica e política repercute diretamente no trabalho do educador popular, pois é esta realidade que se apresenta como problemática na luta pela justiça social. Não é possível transformá-la sem entendê-la.

Nesse sentido, dois movimentos são importantes para a análise da realidade: (a) o entendimento da estrutura (em nível macrossistêmico) e (b) da conjuntura (em nível microssistêmico). Em termos estruturais, a América Latina como um todo sofre as consequências do processo de colonização ao qual foi submetida⁴⁶. A exploração e a violência foram as marcas do processo colonizador (FANON, 1968). A própria consolidação do modo de produção capitalista assenta-se na exploração do trabalho humano (transformado em mercadoria) perpassada pela lógica de maximização dos lucros individuais e/ou corporativos. As sucessivas mudanças na base tecnológica alteraram as relações de trabalho, alternando momentos de prosperidade e da recessão.

Dessa forma, em termos estruturais, o Brasil é tributário deste processo assimétrico de formação da sociedade capitalista que, mesmo passando por vários ciclos até chegar ao atual estágio, mantém sua essência assentada na relação capital *versus* trabalho, ainda que a complexificação das relações sociais seja algo a desafiar as macroteorias. O resultado do sistema capitalista, em termos econômicos e tecnológicos, é de expansão e progresso, ao

⁴⁴ “Na teoria social não há um pensamento unificado em torno do conceito [popular]. Pode-se afirmar, no entanto, que existe um relativo consenso em relação ao fato de que o popular afirma uma identidade classista e cultural” (TRINDADE, 2009:19).

⁴⁵ Não trabalho com Paulo Freire numa dimensão *mítica*. Como o próprio Freire ponderou ao longo de muitos de seus livros, conferências, seminários, aulas etc, “reinventar Freire significa aceitar minha proposta de encarar a história como uma possibilidade” (FREIRE, 2001:63).

⁴⁶ “Há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países especializam-se em ganhar, e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se abalçaram pelo mar e fincaram os dentes em sua garganta” (GALEANO, 2007:17).

passo que, em termos sociais e humanos, é de exclusão de grandes segmentos populacionais (ANTUNES, 2005).

Compreendo que o quadro societário atual pode ser entendido pela visualização da enorme contradição entre a produção de riquezas e tecnologia e a sua precária distribuição que fomenta o abismo social contemporâneo. Os dados a seguir são ilustrativos da continuidade e até do aumento dos problemas sociais causados pelo capitalismo ao final do século XX:

segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma apropriada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada (MINQ LI apud MÉSZÁROS, 2005:73-4).

Esta dimensão estrutural não deve absolutizar a análise de realidade do educador popular, por mais que sua influência seja cotidianamente sentida por todos nós. A percepção das relações pessoais do dia-a-dia dos e entre os grupos sociais aos quais vive e/ou atua profissionalmente é de extrema importância.

Assim, o entendimento das correlações de forças presentes na realidade social é uma tarefa complexa que resulta na síntese entre a estrutura e a conjuntura (SOUZA, 2009a), ou seja, requer uma análise multivariada que perceba os movimentos nas dimensões políticas⁴⁷, econômicas (fundamentalmente, no que tange à distribuição de renda), culturais e antropológicas.

A realidade atual parece estar fundada em uma base filosófica hegemônica na qual o individualismo e a concorrência preponderam. Esse cenário promove um “salve-se quem puder”, erodindo laços sociais e a solidariedade. Não é esta a realidade que almejo para meu país, nem para qualquer sociedade em nosso planeta. Tendo como premissa o caráter eminentemente social dos seres humanos e, por consequência, político, penso que um sistema ideal seria aquele baseado na cooperação e na distribuição justa da riqueza produzida.

⁴⁷ Tanto em termos institucionais (governos, partidos, sindicatos, movimentos sociais, ONGs, empresas, etc.), como em termos culturais (valores, comportamento).

Não prego um igualitarismo que cerce as diferenças e sufoque a diversidade. Pelo contrário, acredito que cada qual deveria viver dentro de suas possibilidades e de suas necessidades, tanto que essas possibilidades fossem construídas em um ambiente de oportunidades equânimes.

Junto a elas, acredito que a questão do **diálogo** também é muito importante, pois essa postura de intervenção didática convida à participação os educandos, ao mesmo tempo em que compromete o educador que escuta, que dá voz aos seus interlocutores, num convite à leitura do mundo e à construção do conhecimento sobre sua realidade.

O caráter dialógico da intervenção educativa é a chave para que ela possa ser indutora do pensamento crítico, possibilitando aos estudantes (e à sociedade em geral) o rompimento com a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2005a, 2008c; ANDREOLA, 2006) que é deletéria para a construção da sociedade democrática que almejamos.

Na assunção do nosso compromisso por uma educação emancipatória e libertadora é que o diálogo, entendido como “o encontro entre homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 2008c: 82), se transforma em uma ferramenta indispensável para a atividade docente e de pesquisa. Mais do que isso,

o diálogo, segundo Freire, não é, pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar as aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade (ANDREOLA, 2006:31-32).

Além de uma estratégia metodológica, o diálogo é um recurso que identifica o compromisso ético do educador com a sua profissão, o seu respeito pelos alunos e o entendimento de seu papel político como um dos agentes educacionais. Ao praticar o diálogo como opção política e metodológica, os professores deixam de falar *aos* educandos e passam a falar *com* eles. Em sua sétima carta endereçada “a quem ousa ensinar”, Freire pondera que a educadora democrática

sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar *a* e *com* os educandos é uma forma despreziosa mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. Algo de que tanto precisamos, indispensável ao desenvolvimento de nossa democracia (FREIRE, 2007a: 87).

A concepção do diálogo como “invenção do ser” (GUSTSACK; SANTOS, 2006) demonstra sua função estratégica nas relações humanas pautadas pela busca do *ser mais*, que remete à vocação ontológica dos seres humanos:

uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2008:380).

Além do diálogo como proposta metodológica e permeada pela práxis democrática, a Educação Popular se constitui como uma estratégia de intervenção política gestada a partir dos movimentos sociais críticos à ordem vigente. É um paradigma que acompanha o movimento da sociedade⁴⁸, penetrando com força no contexto brasileiro das décadas de 1950 e 1960⁴⁹, a partir da obra de muitos militantes e ativistas, entre os quais, Paulo Freire (PALUDO, 2001; BEISIEGEL, 2008; RODRIGUES, 2008).

Ao longo da segunda metade do século XX muitas experiências ligadas à concepção de Educação Popular se desenvolveram no Brasil. Essa diversidade de movimentos sob essa denominação não nos permite conceituar de forma precisa o que seja Educação Popular. Contudo, o exame histórico desse campo nos direciona para pelo menos três movimentos que se entrecruzam desde o começo do século XX:

em primeiro lugar, os trabalhos de educação escolar e práticas de formação de quadros entre os operários. Em segundo lugar, o movimento de educadores e intelectuais pela escola pública e pela democratização derivada da educação. Em terceiro lugar, os movimentos e campanhas de alfabetização de adultos (FLEURI, 2002: 55).

⁴⁸ “Há unanimidade entre os historiadores da educação popular de que ela se forma no movimento da sociedade. Se temos nomes que servem de referência é porque pessoas se dispuseram e tiveram a habilidade de captar a pedagogia que se realizava nesse movimento. No entanto, enquanto processo, ela é maior que cada um desses nomes e continua sendo recriada nesse movimento da sociedade” (STRECK, 2010:300).

⁴⁹ “O encontro com Paulo Freire e outros intelectuais orgânicos nas décadas de 1950 e 1960 complementa um quadro de fundamentação teórica e prática. Neste encontro, os movimentos populares ganham uma sistematização e identidade de classe que ainda se encontrava difusa” (RODRIGUES, 2008:33). Também, “a história da educação popular geralmente é contada a partir da década de 1960, que no Brasil coincide com uma forte mobilização popular na qual se encontrava inserida a educação, em especial a alfabetização de adultos. A referência mais marcante desse movimento pedagógico-político-cultural é o projeto de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Dentre os movimentos implantados no Nordeste, todos no início da década de 1960, podem ser citados o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado na Prefeitura de Recife; a campanha ‘De pé no chão também se aprende a ler’, instituída pela Prefeitura de Natal; e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em convênio com o governo federal” (STRECK, 2010:301).

Esses movimentos são desdobramentos de duas vertentes que disputam a orientação de projetos no campo da Educação Popular (ZITKOSKI, 2000). Uma vertente é voltada ao mundo da economia e do conhecimento instrumental, preparando segmentos das classes populares para o trabalho (sentido profissionalizante), apostando em processos de mobilidade social dentro da sociedade capitalista. Uma segunda vertente compreende a educação como movimento popular, ou seja, centra-se na cultura popular como princípio estratégico para a transformação social.

Seja numa dimensão mais reformista, seja uma dimensão mais revolucionária, entendo que essas duas vertentes da Educação Popular nos ajudam a pensar nosso papel como educadores, apostando em ações politicamente situadas em um projeto de transformação social.

Dessa forma, é possível termos como estratégia política a busca pela emancipação das classes populares a partir de uma *educação como prática da liberdade*, na qual o desvelamento da realidade se apresenta como possibilidade de mudança. Essa estratégia não nos afasta de posições táticas dentro do sistema hegemônico, justificando, assim, movimentos de disputa por espaços institucionais do aparelho estatal, como é a universidade pública federal.

Minha posição em relação ao conceito de Educação Popular é construída na *síntese* entre essas duas vertentes históricas, tendo em vista o contexto histórico em que vivemos. Disputar a universidade pública, abri-la às classes populares, diplomando os filhos da classe trabalhadora não é uma tarefa histórica menor em cenários de agudas desigualdades sociais. Porém, certamente não podemos limitar nossa ação ao processo de *integração* das classes populares ao sistema que gera, contraditoriamente, sua opressão. Ao apostarmos na utopia da transformação social, *caminhamos* cotidianamente tensionando as estruturas opressoras e buscando criar e reinventar espaços e relações sociais.

A Educação Popular é um saber originário, sendo forjada nas relações sociais que contêm, em si, um caráter educativo que se assenta na própria condição humana em seu percurso cultural. Ao recuperar as raízes do processo geral do saber, Carlos Rodrigues Brandão aponta o saber escolar como uma ruptura em relação à “educação da comunidade”, fomentando, com a institucionalização da escola no Brasil, um trabalho político de luta pela democratização da escola pública. Segundo o autor,

a produção de um *saber popular* se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “saber erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso – não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder – no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006b:30-31).

A posição política a favor da emancipação dos oprimidos ganha, com o movimento da sociedade, novos contornos. Inclusive, a relação seminal da Educação Popular com os movimentos sociais⁵⁰ ganha novas possibilidades históricas com o contexto da queda do Muro de Berlim (1989), fomentando o debate sobre a refundamentação⁵¹, refundação ou revivificação⁵² do próprio paradigma.

Dessa forma, “a pedagogia do oprimido desdobra-se em pedagogias, no plural: de grupos juvenis, de direitos humanos, de ecologia, dos sem-teto, da terra e muitas outras. A educação popular passa a ser uma espécie de metapedagogia que abriga essas diferenças” (STRECK, 2010:306). O objeto desta pesquisa não é proceder a uma exaustiva revisão histórica, teórica e metodológica da Educação Popular, muito embora os seus fundamentos sejam essenciais para a construção argumentativa que almejo (Educação Popular na universidade).

Nesse sentido, considero a síntese proposta por Zitkoski (2011:20-21), como proposta objetiva do meu entendimento sobre as principais características da Educação Popular:

1ª) 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 o objetivo de organizá-las política e socialmente; 3ª) Educação Popular é a atuação consciente da classe trabalhadora na luta em defesa de 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

⁵⁰ Ver Gohn (1999), Ribeiro (2002, 2004) e Benincá (2011).

⁵¹ Nesse sentido, há a argumentação de Zitkoski (2000) ao aproximar Freire e Habermas no debate sobre a refundamentação da Educação Popular.

⁵² Segundo a linha argumentativa de Ghiggi (2010).

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.

Por isso, ao buscar referência na Educação Popular para minha pesquisa, estou pensando a partir das características elencadas acima, *olhando* tanto para dentro da UFFS/Erechim, como para o panorama social que a fundamenta. Ao me situar no campo da Educação Popular, compartilho uma forma de ver e estar *no* e *com* o mundo e, em especial, de construir o conhecimento.

Para Paulo Freire, as experiências dos sujeitos são o ponto de partida e de chegada da pesquisa social aplicada. Ao *objetivar* o cotidiano, o pesquisador realiza um movimento intelectual de apreensão desta realidade, permitindo que volte a ela ressignificando-a. Somente tomando *distância* da realidade, em termos epistemológicos, é que consigo me *aproximar* de sua “razão de ser”⁵³.

Dessa forma, a categoria *contradição* cumpre papel decisivo nesta pesquisa. Tenho como pressuposto que o real não está dado, estando a sua apreensão em disputa e dependendo do olhar e do posicionamento de quem olha (e vê) de acordo com o seu lugar na estrutura social. Esta compreensão do real, entendido como realidade social concreta, realizada por meio das categorias (generalidade e especificidade: tempo e lugar) insere-se numa estratégia política de explicação e interferência no mundo. Por isso, “a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 2006b: 35).

⁵³ “Nessa perspectiva, o processo de objetivação do mundo pela intencionalidade nos impulsiona para a capacidade crítica de reflexão que implica o distanciamento do mundo e ressignificação dos sentidos já construídos” (ZITKOSKI, 2007:238-239).

Dessa forma, me aproximo do materialismo histórico dialético que orienta a concepção dialética de educação (GADOTTI, 1987). Assim,

o pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno (FRIGOTTO, 2003:17).

A partir desta concepção de educação, inserida nas contradições materiais e subjetivas da sociedade, a pesquisa promove uma forma de construção do conhecimento, observando que é “através do método dialético o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade. Para isso, são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes” (GADOTTI, 1987:31).

Ao buscar entender o momento inicial da UFFS/Erechim e sua relação com a democratização do acesso ao ensino superior às classes populares, entendo que a nova universidade faz parte de uma totalidade (política de expansão – REUNI) que se articula de forma específica em cada parte (cada universidade nova). Para além dessa dimensão normativa da universidade, compreendo que as *relações* entre os sujeitos que a experenciam cotidianamente nos fornecem pistas valiosas para o entendimento dos limites e das possibilidades do nosso trabalho acadêmico.

Da mesma forma, no desenvolvimento da pesquisa tensiono a base normativa (Projeto Pedagógico Institucional – PPI, por exemplo) com a *escuta* de sujeitos que produzem a vida da instituição, seja os que já estão *dentro* (estudantes da UFFS/Erechim) ou aqueles que ainda não entraram (estudantes potenciais da universidade: concluintes do ensino médio público da região da abrangência do *Campus* Erechim).

No próximo tópico e, especialmente, nos capítulos quatro e cinco retomo minhas premissas metodológicas para a realização desta escuta. No momento, é importante ressaltar que a concepção dialética é que sustenta a centralidade do conceito de contradição neste estudo. Ou seja, a construção da UFFS/Erechim é examinada e *sentida* (e, sobretudo, vivida) a partir de um conjunto de contradições que se expressa em várias direções: a) na relação da gestão *pro tempore* com o Ministério da Educação, b) na relação da gestão *pro tempore* com a comunidade universitária, c) a centralização administrativa no *Campus* sede – Chapecó, Santa Catarina, d) na contradição entre expansão e democratização da

universidade, e) em termos de currículo universitário, f) na pedagogia universitária, g) no acesso e na permanência dos estudantes, h) nas condições de trabalho nas instalações provisórias e definitivas da instituição, i) na gestão democrática da universidade, j) na relação entre a universidade e a sociedade e k) no desafio da ser uma universidade popular.

Assim, a epistemologia freireana, como parte do campo da Educação Popular, é construída na síntese entre algumas vertentes teóricas. Freire não procura ser desta ou daquela corrente filosófica, mas procura embasamento para explicar a vida prática, já que ela é o grande “fenômeno” a ser explicado, porque é vivida, experienciada. Paulo Freire inaugura uma nova concepção epistemológica caracterizada por ser *dialógica, intersubjetiva e dialética*, abarcando a totalidade da experiência humana e “profundamente articulada com sua concepção antropológica, política e ética” (ZITKOSKI, 2007:233).

Portanto, constrói sua compreensão do processo cognoscente⁵⁴ influenciado pela *fenomenologia* de Husserl e pela *dialética materialista* de Marx e Hegel. Sua epistemologia fomenta sua filosofia sobre a educação, passando por diferentes etapas ao longo de sua vasta produção bi(bli)ográfica (SCOCUGLIA, 1999).

Freire foi capaz de articular, com sucesso, o referencial fenomenológico – da tradição que parte de Husserl e se desenvolve com seus discípulos da 1ª e 2ª gerações, principalmente com Sartre, Jaspers e Merleau-Ponty – com a filosofia dialética de Hegel e Marx. Esse é um aspecto profundamente original e significativo, a partir do qual a epistemologia freireana ganha corpo e articula-se coerentemente com uma visão antropológico-política libertadora (ZITKOSKI, 2007:235).

A partir disso, trabalhei com um referencial diverso para examinar a construção da UFFS/Erechim. Influenciado pelas leituras freireanas, assumi o fenômeno a ser pesquisado a partir de orientações antropológicas, sociológicas, em especial, da Sociologia Política da Educação, tendo como campo teórico de base a Educação Popular. Dentro dessas vertentes, penso não cair em um ecletismo epistemológico que pudesse comprometer a coerência do meu argumento. Pelo contrário, realizo a pesquisa tendo em vista “[...] compreender melhor a vida prática, concretamente experienciada nas realidades socioculturais” (ZITKOSKI, 2007:235).

Ainda sobre a perspectiva epistemológica de Freire, é importante destacar que ele não chega a construir, como desdobramento de suas concepções políticas e

⁵⁴ “Em acordo com sua noção de educação articulada com a vida e a transformação social, o ato cognoscente, para Paulo Freire, só poderia ser expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra” (BOUFLEUER, 2008:82).

epistemológicas, apenas um método, pelo menos essa não parece ser sua preocupação fundamental, mas, sim, oferta uma teoria sobre a construção do conhecimento *a partir* dos oprimidos.

Contudo, em termos de alfabetização de adultos, Freire é reconhecido como proponente de um método que pretende, por meio da experiência de vida dos alfabetizados, *descodificadas* no “círculo de cultura”, promover a leitura da palavra (BRANDÃO, 1983, 2008).

O Método Paulo Freire é muito mais a expressão de uma concepção político-pedagógica do que um conjunto articulado de procedimentos, ainda que deles também se constitua. Para fins desta pesquisa, trago esses pontos da epistemologia de Freire para articular uma forma de produção do conhecimento que considere as vivências, concretas e simbólicas, dos sujeitos envolvidos no universo pesquisado.

Essa concepção assenta-se sobre o processo de ação e reflexão sobre o mundo, sobre a práxis⁵⁵ humana. Isso acaba tensionando a posição original de nossa consciência, que é tributária de nossas vivências imediatas (experiências), tendo um caráter espontâneo. Este é o primeiro momento da tomada da consciência e precede a chegada da esfera crítica, onde a realidade transforma-se em objeto cognoscível. A conscientização é entendida, assim, como a assunção de uma posição epistemológica⁵⁶.

Assim, a conscientização⁵⁷ não é um processo evolucionista direto e não é algo espontâneo que acontece nas pessoas. Está diretamente relacionada com o contexto social onde estão as pessoas, sendo, por isso, que o trabalho de conscientização das classes populares é um grande desafio, visto que esse segmento sofre com a insuficiência de recursos para sanar adequadamente suas demandas materiais concretas (alimentação, saúde, emprego, educação, acesso à tecnologia, lazer, etc.).

⁵⁵ “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2008b: 331). Para uma maior discussão sobre o conceito de práxis aplicado à formação política das classes populares, ver Arruda (2003).

⁵⁶ A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica é fruto de um processo de desenvolvimento das habilidades individuais, estimuladas pela criatividade e pela compreensão da realidade social concreta. A educação crítica e emancipatória pode desempenhar importante papel nesta passagem. Ver Freire (2005c).

⁵⁷ “Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo *conscientização* por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2008c: 29).

O real não está dado e o futuro não é inexorável e, sim, problemático. A educação libertadora atua nesse desvelamento das situações que formam o cotidiano, assumindo uma conotação crítica. Nesse sentido, oriento minha atuação como docente e pesquisador na UFFS/Erechim com bases nesses pressupostos, construindo conhecimento a partir (jamais ficando) da prática, em estreito vínculo com o perfil dos estudantes que chegam à universidade.

Desse modo, para Freire, consciência e mundo estão implicados em relação dialética, formando um “corpo consciente” que se forma socialmente na história. A presença de uma universidade pública numa região que não tem experiência histórica com instituições desse perfil pode ser melhor entendida por meio tanto das exigências materiais (formação para mercado de trabalho, necessidade de profissionais de determinadas áreas não abrangidas pela oferta privada de ensino superior, como é o caso da Licenciatura em Ciências Sociais⁵⁸) como subjetivas (o sonho⁵⁹ de fazer faculdade, por exemplo).

Por isso, a epistemologia freireana me fornece subsídios para a construção de uma pesquisa que busque reconhecer os estudantes de origem popular (das escolas públicas de nível médio e das Licenciaturas da UFFS/Erechim) não como objetos, mas como sujeitos da pesquisa. Perguntar e *ouvir* os que estão “fora” (DUSSEL, 1977; PEREIRA, 2011a) me permite encontrar novos elementos que enfrentem a problemática desta pesquisa. Desse modo, “[...] o dualismo entre sujeito-objeto, que imperou ao longo da tradição filosófica, é superado pela dialética freireana em sua exigência radical da vivência dialógica no processo de construção do conhecimento” (ZITKOSKI, 2007:240).

A superação do dualismo entre sujeito e objeto na pesquisa social indica uma forma de construção do conhecimento pautada pela troca, pela participação e pela compreensão da realidade como ponto de partida e de chegada do processo cognoscente.

⁵⁸ O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS/Erechim é o primeiro no norte do Rio Grande do Sul, sendo originário do contexto da Lei 11.684/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio.

⁵⁹ “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetivos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2008b: 91).

1.4 A construção coletiva da universidade: possibilidades metodológicas

A pesquisa é [...] um ato e uma forma de pronunciar o mundo (STRECK, 2006:259).

Ao pensar a UFFS como uma jovem instituição viva e em disputa, situo meu exame de seus primeiros passos a partir das experiências que travei com os demais sujeitos que foram construindo esse projeto. Assim, anuncio a modalidade de pesquisa participante em decorrência do campo político e teórico em que me situo, no qual a construção do conhecimento é um ato solidário e aplicado à realidade das classes populares.

Contudo, ao falar de pesquisa participante, não estou me referindo a uma definição precisa, muito embora alguns traços sejam decisivos nesta forma de produção do conhecimento: a) relevância social, b) reformulação da relação tradicional sujeito-objeto e c) reconhecimento dos saberes populares como conhecimentos legítimos. Assim,

um dos aspectos sobre os quais não há unanimidade é o da própria denominação da proposta metodológica. As expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (THIOLLENT, 2011:13-14).

De qualquer forma, ao adotar o referencial da pesquisa participante, estabeleço que “[...] pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que em situações e tarefas diferentes” (BRANDÃO, 2006a: 11). A abordagem participativa indica o rompimento definitivo com a pretensa *neutralidade* da pesquisa acadêmica tradicional de recorte positivista, pois, ao produzirmos conhecimento, nos questionamos sobre sua pertinência social (para quem?), sendo o próprio pesquisador um sujeito implicado com o que conhece.

Ao buscar construir conhecimento de forma participativa, estabeleço uma abordagem que carrega um forte desejo de intervenção, ou seja, ao examinar o processo inicial da UFFS/Erechim promovo uma pesquisa-ação⁶⁰, tendo em vista a possibilidade de construir um entendimento mais sistemático de algo que participo seminalmente. A pesquisa-ação, como um modo de pesquisa participante, carrega consigo as características que a situam como parte de uma estratégia de produção do conhecimento que avance em relação aos tradicionais métodos que verticalizam os sujeitos epistêmicos.

⁶⁰ “Não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2007:70).

Segundo Carlos Rodrigues Brandão, a pesquisa participante avança em relação ao debate sobre *ciência pura* e *ciência aplicada*, se inserindo numa estratégia que se fundamenta no *outro*. Se na pesquisa quantitativa criamos instrumentos e na perspectiva qualitativa confiamos em nós como sujeitos da pesquisa, na pesquisa participante, eu, como pesquisador, confio no outro, no sujeito que interfere, se emociona, reage e constitui a situação em pesquisa. A pesquisa realizada no âmbito da universidade deve levar conhecimento (que foi construído coletivamente) para a ação dos grupos populares, rompendo com uma constatação de Gramsci: *eles sentem, mas não compreendem; nós compreendemos, mas não sentimos*⁶¹.

Reafirmo, assim, um ponto que me parece central desta perspectiva de pesquisa: todos os envolvidos na atividade de pesquisa são sujeitos do conhecimento, não há meros informantes. Isso não significa que todos sejam iguais, ao pesquisador cabe um conjunto de atividades pertinentes ao seu *que-fazer*. Por isso,

a pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos (BRANDÃO; STRECK, 2006:12).

Práticas participantes de pesquisa se constituíram como instrumento privilegiado de ação nos trabalhos de Educação Popular, principalmente a partir da década de 1970 (BRANDÃO, 2006c). Desse modo, a realidade latino-americana é o pano de fundo que orienta essa concepção de pesquisa, associando-se a práticas científicas populares, a chamada “ciência do homem comum” (FALS BORDA, 2006a), potencializando o deslocamento de pesquisa dos trâmites essencialmente acadêmicos para o campo concreto da realidade. Para Orlando Fals Borda (2006b:75), sociólogo colombiano, “[...] os sociólogos deviam reconhecer esse fato óbvio, que o observável não é absoluto e que tem interpretação e reinterpretação”.

Ao interpretar um fato, fenômeno ou situação, os cientistas “não podem evitar a interferência de sua subjetividade na interpretação que fazem” (FREIRE, 2006b:37); contudo,

⁶¹ Essas considerações de Brandão são provenientes de duas intervenções: 1) Seminário de Pesquisa – *Pesquisa, Participação e Transformação Social*, realizado entre os dias 20 e 21 de julho de 2006, em São Leopoldo – RS, pelo Grupo de Pesquisa: Mediação Pedagógica e Cidadania, da UNISINOS, integrando o DVD sobre o seminário; 2) Ciclo de Conferências *Pesquisa-Ação e Pesquisa Participante: história e práticas*, promovido pelo Instituto Goethe, UNISINOS E PUCRS, entre os dias 20 e 23 de junho de 2011, em Porto Alegre – RS.

a responsabilidade ética do pesquisador diante dos *achados* da pesquisa, ainda que eles contrariem nossas concepções pessoais, deve prevalecer.

Dessa forma, os princípios metodológicos que orientam a prática participante de pesquisa são: a) autenticidade e compromisso, b) antidogmatismo, c) restituição sistemática, d) *feedback* para os intelectuais orgânicos, e) ritmo e equilíbrio de ação-reflexão e f) ciência modesta e técnicas dialogais (FALS BORDA, 2006a). Como parte do aprender a conhecer (WANDERLEY, 2010), a pesquisa participante promove uma estrada de *mão dupla*: “de um lado, a participação popular no processo de investigação. De outro, a participação da pesquisa no correr das ações populares” (BRANDÃO, 2006c: 31).

Para Gabarrón e Landa (2006), a identidade epistêmica da pesquisa participante se dá em três dimensões: 1) ação transformadora, 2) produção de conhecimentos e 3) participação. A dimensão participativa das classes populares no processo de pesquisa articula a produção de conhecimento com a transformação social, pois elas, por sua condição, são interessadas na mudança (SILVA e SILVA, 2006). Nesse sentido, problematizo: a quem interessa as mudanças na universidade pública brasileira? A quem interessa a democratização do acesso e da permanência universitária? É preciso mudar a universidade? Por quê? Para quem? Contra quem?

A universidade é uma instituição que relaciona-se fortemente com a estrutura produtiva do país, estando sempre na agenda política do desenvolvimento (inter)nacional. A entrada num curso superior público é de interesse de todos os segmentos sociais, ainda que condições diferenciadas de acesso e políticas de auxílios para a conclusão dos estudos estejam diretamente relacionadas com os estudantes de origem popular. Uma sociedade desigual distribui desigualmente as oportunidades e entrar e concluir com qualidade um curso universitário reflete esse cenário social.

Outra dimensão importante neste paradigma de pesquisa é a *emancipação*. De acordo com Michel Thiollent (2006:161), “emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que consegue atuar com autonomia, liberdade, autorrealização etc”. O autor apresenta um exemplo que se articula com o tema da minha pesquisa: “ao nascer em um roçado ou em uma favela, uma criança tem pouca probabilidade de tornar-se médica, advogada, escritora, cineasta. Ações educacionais que pudessem ajudar nesse sentido seriam de caráter emancipatório” (THIOLLENT, 2006:162).

Portanto, ao me situar no *quefazer* científico participante, por meio da pesquisa-ação, assumo que esta estratégia de pesquisa se desdobra em duas frentes: 1) **política**, reafirmando minha identificação com as demandas e interesses das classes populares e 2) **acadêmica**, pois “essa modalidade de pesquisa apresenta dois atributos básicos: relação de reciprocidade entre sujeito e objeto e relação dialética entre teoria e prática” (SILVA e SILVA, 2006:127).

Além disso, a pesquisa-ação como abordagem participante é uma escolha coerente com o embasamento teórico que busquei na Educação Popular e na Sociologia Política da Educação, tendo em vista que a vertente educacional da pesquisa participante se constrói a partir da obra de Paulo Freire; por sua vez, a vertente sociológica desta modalidade de pesquisa encontra em Orlando Fals Borda sua base.

Por fim, ainda dentro da abordagem participativa, encontramos na *sistematização de experiências* um recurso metodológico importante. A partir das proposições de Oscar Jara Holliday, criei momentos reflexivos constantes que permitiram a *objetivação* das situações em que me envolvo no cotidiano. Segundo o autor, “sistematizamos para melhorar e para transformar a própria prática” (HOLLIDAY, 2006:232).

Estabelecidos esses pontos em relação à pesquisa participante como modalidade de pesquisa adotada nesta tese, passo a apresentar os caminhos (métodos, procedimentos) que me permitiram levar adiante a pesquisa. Assim,

a abordagem metodológica reflete pressupostos ontológicos e epistemológicos específicos e representa a escolha da abordagem e dos métodos de pesquisa num determinado estudo. A metodologia se refere à lógica da pesquisa científica, tratando especificamente com as potencialidades e limitações de determinadas técnicas ou procedimentos. O termo se refere à ciência, ao estudo de métodos e aos pressupostos sobre as formas em que o conhecimento é produzido (BAQUERO, 2009:22).

A articulação entre as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica no trabalho de pesquisa social (BAQUERO, 2009) aponta para a complexidade que envolve a reconstrução da realidade (FERNANDES, 1997) pelo pesquisador das ciências sociais. Nesse sentido, entendo que os procedimentos metodológicos adotados em uma pesquisa indicam a forma como o pesquisador se coloca diante da realidade.

Assim, o método⁶² é originário da teoria que, por sua vez, vem da leitura do contexto e do posicionamento do autor (dimensão ontológica/política). Em se tratando de uma pesquisa de natureza qualitativa na área das ciências humanas e sociais, entendo que

a pesquisa social frequentemente acontece junto com seu público, sem laboratórios, uniformes e rituais que criem distâncias artificiais (SOBOTTKA, 2005:51).

Nesse sentido, meus **sujeitos da pesquisa** se encontram dentro e fora da UFFS/Erechim, ainda que ambos os interlocutores estejam, do ponto de vista teórico adotado, *fora*⁶³ da realidade acadêmica tradicional. Com isso, explico minha concepção de que a UFFS, pelo seu projeto e pelo seu público original (estudantes de origem popular provenientes da escola pública) se constrói por esse público “fora” do historicamente percebido no ambiente universitário brasileiro. Em outras palavras: ao presenciarmos o ingresso substantivo⁶⁴ na universidade pública de pessoas moradoras de cidades pequenas do interior, filhos de colonos e pequenos agricultores, estudantes de escola pública e situados em estratos da classe trabalhadora urbana e rural, nos deparamos com um cenário que precisa ser sustentado politicamente e compreendido cientificamente.

É importante ressaltar que compreendo essas duas direções (os de dentro e os de fora – potenciais estudantes da universidade) de forma complementar e em relação dialética, formando o *contexto sobre o qual incide (e está presente) a UFFS/Erechim*. Ou seja, discuto acesso e permanência de forma associada na configuração daquilo que materializa a presença da UFFS/Erechim na vida dos estudantes, sejam os seus ou os das escolas públicas da região onde está situada.

Dessa forma, na direção 1 assumo como interlocutores principais os/as estudantes das escolas públicas da área da 15ª CRE, articulando o processo de divulgação da UFFS/Erechim com o meu trabalho de pesquisa durante os anos de 2012 (processo seletivo de 2013) e 2013. Por outro lado, na direção 2 busco nos estudantes das Licenciaturas

⁶² Metodologia e método não significam a mesma coisa. A metodologia se preocupa com a lógica, as potencialidades e as limitações dos métodos de pesquisa. Por outro lado, “os métodos são simplesmente técnicas ou procedimentos usados para coletar e analisar dados” (BAQUERO, 2009:23). Assim, “o método é o caminho prático da investigação, por sua vez, a *metodologia*, relacionada com epistemologia, consiste na discussão dos métodos” (THIOLLENT, 2011:8).

⁶³ Aqui, retomo o entendimento da totalidade de Dussel (1977) e associo à universidade. Dessa forma, entendo que os meus sujeitos de pesquisa (estudantes das classes populares) são “exteriores” ao contexto universitário, tendo em vista características específicas de sua relação afetiva e estratégica em relação à universidade.

⁶⁴ No sentido de que esse grupo não é minoritário e residual, mas é hegemônico, pois, na UFFS/Erechim, de cada dez estudantes, nove são provenientes da escola pública e, em sua totalidade, moradores dos municípios da região da 15ª CRE/RS.

noturnas da instituição o suporte para compreender sua permanência na universidade. Assim, a estratégia utilizada para compreender os estudantes que estão na UFFS/Erechim se dará em duas direções: 1) mediante a análise dos memoriais com a trajetória de vida dos bolsistas (PEREIRA, 2012), destacando a trajetória de cada estudante participante do PET/Conexões de Saberes (Práxis) e 2) por meio da pesquisa sobre o perfil dos calouros da UFFS/Erechim, realizada como parte das ações do Práxis em 2012.

Em relação à comunidade escolar, a ação do PET/*Conexões de Saberes* “Quero entrar na UFFS”, juntamente com o processo de divulgação da universidade (2012), me permitem ter acesso as mais distintas realidades. Desse modo, além do calendário específico de divulgação institucional da UFFS, criei *momentos de diálogo nas escolas*, tanto com os estudantes, potenciais alunos da UFFS/Erechim, como com os colegas professores e os funcionários das escolas.

No tocante aos estudantes das escolas públicas da região da abrangência da 15ª CRE/RS, procurei investigar o espaço que reservam à universidade (não necessariamente a UFFS) em seus projetos de vida, quais suas representações sobre o ensino superior e a influência (positiva ou negativa) dos seus grupos sociais de referência (família, amigos, igreja, associações etc).

Para isso, trabalhei com um grupo de escolas e municípios representativos de características da região em análise. Por meio do estabelecimento de entrevistas coletivas com base na técnica de grupo focal, passei a ouvir de forma sensível essas vozes muitas vezes silenciadas na universidade. No quarto capítulo, apresento mais detalhes metodológicos e aprofundo a análise que me permite avaliar a “presença” da UFFS/Erechim na oferta de cursos superiores públicos e gratuitos no norte do Rio Grande do Sul, a partir da *escuta sensível* (na perspectiva de René Barbier) dos estudantes.

Ainda é relevante destacar que, junto às entrevistas, momento que possibilita o controle sistemático sobre as informações coletadas, utilizei a técnica da observação⁶⁵ como parte dos procedimentos de pesquisa. De certa forma, já venho utilizando essa técnica nas atividades da UFFS/Erechim. Entre 2011 e 2013, por intermédio da divulgação institucional

⁶⁵ “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da antropologia” (MARCONI; LAKATOS, 2010:173-174).

da UFFS, estive em cerca de 60% dos municípios da 15ª CRE/RS e pude levantar, ainda que de forma menos sistemática, um conjunto de informações e sentimentos que, inclusive, foram construindo esta proposta de pesquisa.

O/a estudante que chega à UFFS/Erechim para cursar uma Licenciatura noturna⁶⁶ é, em grande parte, proveniente da escola pública e, como estamos discutindo, apresenta, geralmente, déficits em seu percurso escolar. Muitas vezes, ao fazer o curso, esse/a estudante consegue de diversas maneiras (média mínima para aprovação, trabalhos em grupos, recuperações etc) sucessivas aprovações nas disciplinas e, dessa forma, acaba se formando. Com o diploma de licenciado/a, se for trabalhar na área, seu destino mais comum será a escola pública.

Assim, temos um “círculo vicioso”: o/a estudante da escola pública entra na UFFS/Erechim para cursar uma Licenciatura noturna e, mesmo com alguns entraves, mas valendo-se do próprio sistema de progressão universitário (similar ao da escola), se forma e vai trabalhar na escola pública e passa a formar os/as futuros/as alunos/as da UFFS/Erechim. Em que momento podemos “romper” com esse processo?

Minha pesquisa tem um forte desejo de intervenção, a partir do conhecimento, na UFFS/Erechim, pois está situada na qualidade de pesquisa aplicada. As observações e as entrevistas me possibilitarão, junto com minha vivência desde o primeiro dia letivo da instituição, traçar um quadro que ajude a escrever novas páginas na história das classes populares nas universidades públicas brasileiras.

Para isso, é preciso examinarmos a construção da instituição universidade, sua trajetória no Brasil e na região de abrangência do *Campus* Erechim da UFFS. A UFFS é parte de um momento histórico de expansão do número de matrículas no ensino superior em nosso país, tendo o Estado como indutor de políticas públicas. A construção da UFFS ocorre em meio a debates e estratégias que apontam para a reinvenção da universidade (SANTOS, 2005a).

⁶⁶ Optei por trabalhar de forma *qualitativa* com os estudantes dos cursos noturnos da UFFS/Erechim por se tratar de um grupo em que as características se associam em grande parte ao que compreendo como estudante de origem popular. Não estou descartando a presença de segmentos populares nos cursos diurnos, mas, conforme examinarei no capítulo cinco, entendo que os estudantes do noturno, das licenciaturas, que trabalham e que apresentam uma média de idade um pouco mais elevada se constituem no segmento social com maiores desvantagens em relação às exigências acadêmicas. Por fim, considero na discussão sobre o perfil do ingressante na UFFS/Erechim a totalidade dos estudantes, independente do turno e do curso.

Diagnosticar a universidade brasileira é importante para pensarmos em sua reinvenção. Por isso, no próximo capítulo examino sociologicamente a universidade, tendo em vista o cenário reformista atual e a proposição da UFFS de ser uma instituição pública e popular.

2 EXAME SOCIOLOGICO DA UNIVERSIDADE

Sim, o conhecimento tem sido, é e sempre será a expressão de *poder*. É ele que sustenta, no sentido mais amplo, a economia (PANIZZI, 2006:9).

Pensar sobre a universidade mais detalhadamente é uma tarefa importante dentro dos propósitos desta pesquisa. Ao partir da experiência concreta da UFFS, em especial, do *Campus* Erechim, penso ser relevante, para entendê-la e situá-la, buscar a compreensão do que significa a universidade como parte da sociedade⁶⁷.

Dessa forma, ao iniciar o tratamento sociológico da universidade pela questão do poder⁶⁸ e, por consequência, ressaltar a politicidade (FREIRE, 2005b) da educação, são de duas ordens os objetivos que se desdobram na construção do argumento: 1) ressaltar que a análise da universidade será realizada em estreita associação com o contexto social, ou seja, estabeleço como premissa que a universidade é uma instituição *condicionada* pelas dimensões sócio-culturais, políticas e econômicas; 2) destacar a formação histórica elitista da universidade e o seu papel, como parte do sistema formal de ensino, na manutenção das relações sociais de dominação, principalmente no contexto latino-americano.

Cabe destacar em relação ao segundo ponto que, para além das funções de reprodução do modelo e das relações sociais no âmbito do capital, a universidade apresenta, também, um grande potencial de transformação, a partir da luta política⁶⁹. O seu caráter histórico a coloca como um espaço em disputa, fato que justifica movimentos populares pela sua efetiva democratização.

Por outro lado, resalto que a análise sociológica da universidade coloca a questão de seu entendimento como *instituição*, ou seja, como espaço regido por normas que instauram

⁶⁷ “[...] antes que um desafio de ação é a educação superior no Brasil um desafio de compreensão” (SGUISSARDI, 2009:17).

⁶⁸ Conforme a compreensão de Florestan Fernandes (2004:290) de que “[...] estruturas educacionais, operam, também, como estruturas de poder”, o que nos remete ao estreito vínculo que as escolas/universidades historicamente mantêm com o poder instituído (Estado e grupos hegemônicos) ou com forças contra-hegemônicas. Por sua vez, Paulo Freire (2004:34) entende que “[...] não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder, quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político”. Sobre a relação entre poder e universidade, ver Panizzi (2006) e Fávero (2000).

⁶⁹ Nesse sentido, remeto, entre tantos outros exemplos até mais atuais, ao processo de ocupação da reitoria e à luta dos estudantes da Universidade Estadual de Maringá (UEM), examinado em Dias (2008:11). No prefácio da 2ª edição, o Prof. Mário de Azevedo pondera: “o centro de sua narrativa é o movimento de ocupação da reitoria da UEM, ocorrido em agosto de 1984, devidamente inserido no processo de luta pela gratuidade do ensino e democratização da universidade”. Mais recente, em 2007, tivemos diversas mobilizações estudantis que redundaram em ocupações de reitorias, fato analisado por um conjunto de ensaios organizados por Alvaro Bianchi (2008).

padrões de comportamento que promovem ora relações harmônicas que procuram instalar rotinas com apoio de uma burocracia (WEBER, 1969, 1989) operante, ora relações conflituosas que se inscrevem na correlação de forças sociais que incidem dentro da própria organização. Dessa forma,

ao encarar a universidade brasileira como instituição, o sociólogo procura compreendê-la à luz de condições, fatores e influências que a projetam no cenário mais amplo das ações e das relações humanas [...] uma realidade histórico-social: o que se fez, o que se faz e o que se poderá fazer socialmente com os modelos institucionais transplantados de organização da aprendizagem em nível superior (FERNANDES, 2004:276).

Nesse movimento da sociedade, a instituição universitária vai assumindo formas que a inscrevem no âmbito da correlação de forças que conforma o cenário social. De forma mais radical, situo a análise da universidade para além apenas de sua relação com a sociedade, pois ela é parte desta configuração. Compartilho o entendimento de que

[...] a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001: 35).

Essa concepção vai de encontro à ideia da universidade como uma “torre de marfim”, na qual os cientistas produziram uma ciência pela ciência, sem compromisso social algum com o resultado de seu trabalho. Como discutirei no tópico a seguir, esse descompromisso da universidade com a sociedade que a mantém (no caso das instituições públicas com os impostos recolhidos de todos) fomenta uma das facetas de sua crise contemporânea, atacando sua legitimidade.

Assim, neste capítulo apresento elementos que caracterizam o debate sociológico do fenômeno educativo, com especial atenção à universidade. Na sequência, realizo uma breve abordagem do surgimento da universidade, destacando alguns modelos organizativos que influenciaram as instituições de ensino superior do Brasil, para, em seguida, discutir alguns aspectos que caracterizam na atualidade o ensino superior em nível nacional e local, buscando elementos para a reflexão acerca das possibilidades e limites da (re)criação popular da universidade. O objetivo não é realizar uma extensa revisão história da universidade, mas é situá-la como parte do movimento histórico da sociedade, considerando, portanto, as dimensões temporais e espaciais que a caracterizam.

2.1 Considerações sobre a análise sociológica da educação

Trabalhar no campo da Sociologia da Educação é um desdobramento de minha formação em Ciências Sociais e das preocupações teóricas que venho desenvolvendo ao longo de minha trajetória universitária. É pertinente perguntar “por que o sociólogo tem interesse pela educação? Serão a educação e a instituição escola objetos de estudo apenas do pedagogo?” (MEKSENAS, 1993:13).

Creio que o fenômeno educativo assume vital importância na vida humana e sua análise é proveniente de um conjunto de campos científicos, dentre os quais a sociologia se inscreve. Assim, “olhar a educação do ponto de vista da sociologia é compreender que se a pedagogia é o fundamento das práticas educacionais, as crenças, valores e as normas sociais são os fundamentos da pedagogia” (RODRIGUES, 2007:9).

A educação, como parte fundamental da vida social, é objeto de estudo presente na própria constituição da sociologia. Émile Durkheim⁷⁰ vai se dedicar ao estudo da educação e da escola como parte importante dos processos de solidariedade social. Karl Marx e Friedrich Engels⁷¹ tratam da educação e do ensino (na dimensão superestrutural) a partir da construção da sociedade capitalista em suas bases de exploração e acumulação de capital. Max Weber⁷² busca compreender a educação como parte da formação cultural indispensável à formação das sociedades regidas pela lógica racional, também servindo como critério de identificação de um grupo de *status*.

No Brasil, alguns cientistas sociais vão se dedicar ao estudo das relações entre sociedade e processos educacionais, construindo um campo de estudos denso e atuante no âmbito das ciências sociais no Brasil⁷³. Nesse sentido, merece destaque a contribuição de Florestan Fernandes. Ele vai instituir uma sociologia crítica e militante, na qual as questões

⁷⁰ “Ao longo de sua vida, Durkheim ensinou a Pedagogia e a Sociologia ao mesmo tempo. Na Faculdade de Letras de Boudeaux, de 1887 a 1902, ele ministrou uma hora de aula de Pedagogia por semana. [...] Na Sorbonne, foi na cadeira de *Ciência da Educação* que, em 1902, ele supriu a vaga de Ferdinand Buisson, a qual ele passou a ocupar definitivamente a partir de 1906” (FAUCONNET, 2011:9).

⁷¹ Para uma coletânea de textos desses autores sobre educação e ensino, ver Marx e Engels (2009).

⁷² “[...] colocações de Weber servem de base aos conceitos de credencialismo e de educação como instrumentos de poder de grupos de *status*, conceitos utilizados sobretudo pela abordagem newweberiana” (GOMES, 2005:66).

⁷³ Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, dois sociólogos que dedicaram parte significativa de suas produções intelectuais à educação vão ser, respectivamente, o primeiro e o segundo presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), entre 1934 e 1962. Nos congressos bianuais da SBS, o Grupo de Trabalho (GT) sobre *Sociologia da Educação* recebe inúmeras comunicações de pesquisas, assim como, desde 2005, o GT sobre *Ensino de Sociologia*. Por sua vez, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) promove o GT *Antropologia e Educação: construindo diálogos na interface* em seus congressos nacionais.

sobre a escola e a universidade vão estar associadas ao projeto socialista de sociedade que defende, mas que não se reduzem à simples militância, indo além e nos ofertando rico manancial sobre os dilemas da relação entre educação e democracia na sociedade brasileira ao longo do século XX (FERNANDES, 2010a, 2010b, 2004, 1989, 1975, 1966).

Ainda que em grande parte a produção teórica da Sociologia da Educação no Brasil tenha se dedicado ao exame da escola, outros temas passaram a entrar com força na agenda de pesquisas neste início de século XXI. Conforme discutimos no primeiro capítulo, um dos temas que tem ocupado importante espaço nas pesquisas sociológicas da educação é o ensino superior, junto a questões sobre mobilidade social, socialização e desigualdades (MARTINS; WEBER, 2010). Nesse sentido,

no Brasil, o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família, nos grupos de pares, nas trocas informais na esfera pública, no mundo das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a mídia tem significado um caminho promissor de ampliação do campo de preocupações da Sociologia da Educação, mas, ainda, bastante incipiente (SPOSITO, 2007:20).

Assim, ao buscar embasamento na Sociologia da Educação, meu objetivo é situar meu tema de pesquisa em seus condicionantes econômicos, políticos e culturais, tendo em vista o *paradigma do conflito*, para o qual “a sociedade é um todo segmentado, com diferentes grupos lutando por recursos limitados” (GOMES, 2005:30). Nesse sentido, a tomada de decisões e as distintas correlações de forças no âmbito social tornam-se elementos-chave para a constituição de determinados tipos de instituições. No caso desta pesquisa, a universidade é tomada pela perspectiva da sociologia e, em especial, da Sociologia Política da Educação⁷⁴. Uma “Sociologia Pedagógica” ou uma “Pedagogia Sociológica” (ROMÃO, 2006), na qual as categorias de incompletude, inconclusão e inacabamento são inscritas como categorias sociológicas, tendo em vista que somente entre os homens e as mulheres (em relação) elas adquirem consciência. A universidade é uma instituição histórica, portanto, inconclusa, em permanente disputa.

Essa disputa pelo projeto universitário ocorre de diferentes formas em diferentes períodos históricos. Contudo, em se tratando de Brasil, em cenários de grande desigualdade

⁷⁴ “Numa perspectiva da Sociologia Política [da Educação], pode-se estudar qualquer desses três tipos de educação [formal, informal e não formal] mas a característica distintiva da Sociologia Política implicitamente refere-se à tomada de decisões. E não só às tomadas de decisões que se dão no âmbito da educação escolar ou formal, e sim na tomada de decisões em qualquer terreno onde exista um certo currículo, explícito ou oculto, educativo” (TORRES, 2002:42).

social⁷⁵, como é o caso de todos os países latino-americanos, processos competitivos que tomam por base a meritocracia⁷⁶, como são os processos seletivos para acesso à universidade, carregam consigo elementos que fomentam quadros de injustiça social.

A questão do mérito em uma sociedade de classes é um “fermento” para injustiça social. Assim, se hoje assistimos ao ingresso de mais pessoas das camadas populares na universidade, temos que enfrentar o desafio de repensar a própria instituição universidade, sob pena de estarmos passando de uma exclusão *da* universidade para uma exclusão *na* universidade⁷⁷, fato que poderá desencadear processos expressivos de evasão, ou “expulsão”, segundo Paulo Freire.

O sistema de ensino superior brasileiro se expandiu de forma concentrada e privada a partir da década de 1990 (NEVES; RAZIER; FACHINETTO, 2007), apostando em novos modelos operacionais, como a educação a distância (EAD) e em modelos organizacionais, como centros universitários, faculdades e instituições comunitárias (complexificação do sistema). Este quadro começa a mudar, pelo menos pelo retorno do Estado como agente de fomento, a partir do início do Governo Lula, em 2003, quando o Estado brasileiro passa a assumir a implementação de políticas de expansão, como estamos discutindo neste trabalho.

Contudo, a questão levantada aqui não é de ordem quantitativa (número de estudantes matriculados), mas de ordem qualitativa acerca de uma “pedagogia de massas” (HESS, 2005) e suas implicações políticas, técnicas e científicas. É importante ressaltar que essa concepção de educação preocupada com as classes populares não pretende trocar um “senhor” pelo outro, ou seja, o objetivo não é, por exemplo, que apenas as classes populares estejam na universidade e as classes mais abastadas sejam “expulsas”, mas que as instituições, principalmente as públicas, possam também acolher aqueles e aquelas que são de famílias operárias e de desempregados que as mantêm com seus impostos (PEREIRA, 2007). Junto a isso, que sua produção científica contemple *outros* interesses (dos camponeses, e não só do agronegócio, por exemplo) e que a luta por uma sociedade mais

⁷⁵ Para um exame sociológico das desigualdades sociais na América Latina e no Brasil, ver Cattani (2010), Cattani e Cimadamore (2007), Cattani e Díaz (2005), Medeiros (2005), Souza (2003) e Kliksberg (2002).

⁷⁶ Ver Pereira et al (2006) e Marenco (2007).

⁷⁷ Nesse ponto, ver a reflexão de Bourdieu e Champagne (2011) sobre os “excluídos do interior”. Além disso, Acácia Kuenzer (2007) argumenta sobre a “inclusão excludente” e Alceu Ferraro (1987) sobre a exclusão *da* escola e *na* escola .

justa socialmente, que reparta melhor suas riquezas, traga ganhos reais a todos os segmentos, sem distinção.

Assim, o debate que estou promovendo trata de variáveis que constituem assuntos de natureza social, não psicológica e biológica. Por isso, o termo *desigual* significa um processo relativo a tramas sociais, principalmente quanto à posse e distribuição dos bens socialmente produzidos. A desigualdade social não é algo natural, mas é resultado do processo histórico e das decisões políticas advindas da correlação de forças presente na sociedade. Ninguém é “menos inteligente” por ser negro⁷⁸ ou por ser de classe popular, mas as questões racistas e de classe social presentes em nossa sociedade acabam por distribuir os bens materiais e simbólicos de forma a criar constrangimentos que não oportunizam as mesmas chances para todos.

Por isso, uma sociedade desigual não pode pretender educar de forma igual, ou seja, é preciso uma metodologia e um compromisso diante de uma sociedade de classes que não deve se limitar a igualdade jurídica, ainda que ela seja importante. A perspectiva da Educação Popular nos permite compreender que *o debate social deve se desdobrar no debate pedagógico, e não o contrário*, pois, se assim for, estaremos promovendo políticas *para* as classes populares, e não *com* as classes populares. O assistencialismo e as formas de populismo podem ocorrer se a dimensão do *para* acontecer em detrimento da dimensão do *com*.

Essa concepção me aproxima do debate realizado por Boaventura de Sousa Santos, que expressa um projeto de reforma “democrática e emancipatória” da universidade (SANTOS, 2005a). Ao identificar que a universidade contemporânea vive um processo de *crise*, o autor problematiza a relação entre a universidade e a sociedade e aponta onze teses para a recriação da universidade pautada no que denomina “ciência pós-moderna” (SANTOS, 2005b).

Com o objetivo de passar “da ideia de universidade à universidade de ideias” (SANTOS: 2005b), Boaventura de Sousa Santos examina a “crise” da universidade tradicional

⁷⁸ Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2005), a probabilidade de um branco ingressar na universidade é, no Brasil, 137 vezes superior a de um negro. O percentual de negros com diploma universitário hoje no Brasil equivale ao dos Estados Unidos dos anos 1940, quando leis segregacionistas estaduais impediam negros de frequentar, como alunos, universidades para brancos. Equivale, ainda, ao percentual de negros com diploma na África do Sul, durante o *apartheid*.

por meio de três variantes: a) crise de hegemonia, b) crise de legitimidade e c) crise institucional.

A crise de hegemonia estaria ligada à compreensão de que a universidade não é a única nem a mais importante instituição produtora do conhecimento. Sobre a legitimidade, é apontado o distanciamento da instituição diante dos problemas concretos das pessoas e, por fim, a crise institucional estaria relacionada às outras duas e encontraria sua razão no debate do (novo) modelo universitário a ser criado.

Para Santos (2005a), o contexto social condiciona as mudanças da universidade. Entre 1995 e 2005, a crise institucional se consolidou por meio da tensão entre a autonomia da instituição e os grupos sociais de pressões, notadamente em duas direções: os *hiper-privatistas*, voltados ao mercado, e os *hiper-publicistas*, problematizando as funções sociais da universidade. Assim, teríamos dois desafios: 1) expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários e 2) pressões advindas da crítica social (perda da hegemonia) na produção do conhecimento (desdobra-se na discussão epistemológica).

Em relação a este último ponto, temos a ideia de conhecimento pluriversitário em oposição ao conhecimento universitário⁷⁹ tradicional. Segundo Santos (2005a), o conhecimento universitário apresenta as seguintes características: interno (voltado à instituição e suas demandas específicas de re-produção, com homogeneidade), descontextualizado (relativamente) em relação à sociedade e irresponsável socialmente, ratificando o distanciamento da universidade em relação à sociedade. Já o que denomina conhecimento pluriversitário, seria um conhecimento aplicado, construído por meio do diálogo permanente da instituição com a sociedade.

A questão que se coloca é *com quem e para quem* o conhecimento aplicado (pluriversitário) seria desenvolvido na universidade pública? Ao passar de um conhecimento “irresponsável”, “livre” ou “desinteressado”⁸⁰ para um conhecimento “comprometido”, quais os impasses que a universidade, em momento de reforma, passaria a enfrentar?

A concepção pluriversitária nos remete a parcerias, que, basicamente, ocorrem com a indústria e os movimentos sociais (FLEURI, 2009). As parcerias entre universidade e

⁷⁹ Por outro lado, temos a concepção de que “a universidade, porque uni(união) vers (variado) idade(tempo), pressupõe o diverso” (MACHADO, 1996:42).

⁸⁰ Segundo a expectativa que Fernando de Azevedo tinha em relação à Universidade de São Paulo, criada em 1934. Ver Romanelli (2012).

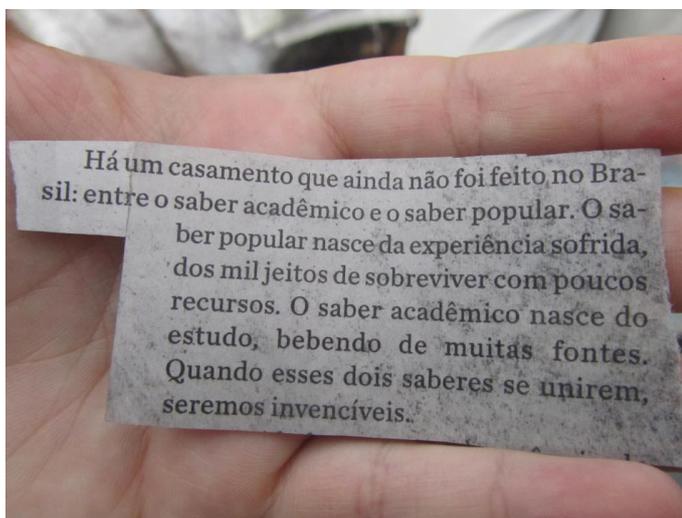
indústrias (setor produtivo em geral) estão pautadas pela busca da inovação⁸¹, buscando tornar o país mais competitivo.

Por outro lado, a parceria com os movimentos sociais formados a partir da luta por direitos e da própria contestação do sistema vigente, pode construir a universidade em outras bases. Nesse ponto, a ideia de conversidade ganha relevância, pois

o conhecimento *conversitário* irrompe quando, ao interagirem com a universidade, os movimentos sociais organizados reivindicam o reconhecimento de suas culturas e de seu direito de participar do debate científico, tradicionalmente restrito aos grupos socialmente hegemônicos (FLEURI, 2009:85-86).

O principal canal de exercício da conversidade é a extensão universitária. A extensão é um pilar fundante da universidade no Brasil⁸², ainda que seja considerada a “prima pobre” em relação à pesquisa e ao ensino. A extensão possibilita o diálogo, a comunicação com a sociedade, devendo ser uma “via de mão dupla”, ou seja, atua na conexão entre os saberes acadêmicos e populares. Leonardo Boff⁸³ defende a potência do *casamento* entre os saberes acadêmico e popular, como pode ser visualizado na figura abaixo.

FIGURA 1: SABER ACADÊMICO E SABER POPULAR



Fonte: figura disponibilizada na rede virtual *Facebook*. Acesso em: 16 fev 2013.

⁸¹ Durante o Governo Lula, o país criou legislações que buscaram fomentar a pesquisa científica e a inovação. A Lei 10.973/2004 dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e a Lei 11.196/2005, conhecida como “Lei do Bem”, além de outras providências, dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. A relação entre empresas e universidade é um assunto que mobiliza pessoas e recursos, tal como pude observar em minha participação, em junho de 2010, no 3º Ateliê ARCUS (Universidade, Inovação e Território), promovido pela Faculdade de Ciências Econômicas e pela Escola de Administração da UFRGS, em Porto Alegre.

⁸² De acordo com o *caput* do Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

⁸³ Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com/2011/11/14/pensamentos-e-sonhos-sobre-o-brasil/>>. Acesso em: 16 fev 2013.

Numa postura mais radical quanto ao envolvimento da sociedade na universidade, encontramos a proposta de “ecologia de saberes”, que é “um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade, e como tal, não pode ser decretada por lei. [...] A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade” (SANTOS, 2005a: 76).

Dessa forma, ao falar de “ecologia”, Santos nos convida a pensar na relação entre as diversas práticas e saberes que brotam da experiência. Portanto, como parte da “sociologia das ausências” (SANTOS, 2004), a “ecologia dos saberes” é uma noção que aponta para uma certa igualdade epistêmica entre os sujeitos sociais. Assim, aquilo que é deixado de lado pela ciência tradicional, com suas teorias hegemônicas, é trazido à tona por essa concepção, pois o objetivo é não *desperdiçar a experiência*. Sistematizando,

a ecologia dos saberes visa criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando à maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “outro mundo possível”, isto é, de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como de uma sociedade mais equilibrada em relação à natureza. A questão não está em atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática de critérios de validade alternativos, que não desqualifique a partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna (SANTOS, 2005c: 19).

Estabelecidos alguns pontos acerca da relação universidade – sociedade, em que apresentei elementos sobre a educação como objetivo de estudo da sociologia, passo a discutir a dimensão histórica da universidade, tendo em vista apreender diferentes modelos em diferentes tempos históricos que vão configurando a universidade no Brasil.

2.2 A dimensão histórica da universidade

A universidade, nesse contexto, apresenta uma continuidade institucional de fazer inveja às outras instituições sociais. [...] das 85 instituições europeias que existiam em 1520 e que preservam funções similares até a atualidade, 70 são universidades (MACHADO, 1996:87).

Ao buscar as origens da universidade, tenho como principal objetivo compreender sua inserção em diferentes formações sociais ao longo do tempo. Defendo que o debate atual sobre a expansão do ensino superior público no Brasil assume maior consistência ao

considerar o histórico da instituição que se expande. Que tipo de universidade queremos? Quais modelos nos orientam? Afinal, por qual universidade lutamos?

De início, entendo que é importante deixar claro que “o termo universidade está ligado a muitos outros – cultura, ciência, ensino superior, pesquisa, autonomia etc. – que devem ser conjuntamente compreendidos” (WANDERLEY, 1984:7). Ao longo do tempo, foi no lugar denominado universidade⁸⁴ que se efetivou uma modalidade particular de ensino denominada de “superior”, o que já antecipa uma de suas características mais evidentes: a diferenciação social que leva à elitização (DEMO, 2008).

Dessa forma, ao contextualizar historicamente a universidade, pretendo sistematizar alguns elementos que constituíram essa instituição no Brasil. Assumo a perspectiva do sociólogo Florestan Fernandes de que “em termos genéticos, a nossa ‘universidade’ lança suas raízes históricas, culturais e pedagógicas em modelos institucionais europeus: modelos que transcendiam às ‘exigências educacionais da situação’, como elas podiam ser definidas socialmente” (FERNANDES, 2004:276).

Os próprios modelos europeus que se originam das experiências embrionárias da universidade e, posteriormente, embasam a expansão dessas instituições no mundo acompanham as transformações da sociedade. Nesse sentido,

de uma instituição uniforme, tende a uma multiplicidade, de modo que é muito diversa a sua estrutura ou organização, dependendo da época ou do país em que se encontra e das condições políticas, econômicas, sociais e culturais. Essa capacidade de adaptação e mudança é, sem dúvida, uma das causas da sobrevivência e da relevância das instituições universitárias na sua longa e perturbada trajetória até os dias de hoje (ROSSATO, 2005:11).

Grande herdeira das instituições e da cultura do mundo greco-romano (ROSSATO, 2005; WANDERLEY, 1984), a universidade é um fenômeno proveniente do mundo medieval europeu e datam do século XI as suas primeiras formas de organização. Há consenso entre autores que estudam a universidade de que Bolonha (1088) seria a primeira instituição que atingiu de forma plena essa designação.

Segundo Rossato (2005), o período de surgimento e consolidação da universidade na Idade Média é o mais estudado, apresentando farta literatura a respeito. Wanderley (1984) aponta algumas características das universidades medievais: a) caráter conservador, b)

⁸⁴ Universidade é um termo derivado da palavra *universitas*, que, por sua vez, “foi originalmente aplicada às sociedades corporativas escolásticas e, provavelmente no decorrer do século XIV, o termo passou a ser usado à parte, no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos, e cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil” (WANDERLEY, 1984:16).

polêmicas teológicas, c) espírito universalista, principalmente do professorado italiano, d) cursos de Teologia de longa duração, e) regime de internato, f) aulas orais, g) defesa de tese ao final dos estudos.

Contudo, é no desenvolvimento da modernidade ocidental que vamos ter a formatação da universidade tal qual a conhecemos hoje. Dessa forma, de acordo com Trindade (1999), é possível vislumbrar quatro períodos quando analisamos a dimensão temporal da instituição universitária.

O primeiro período é aquele que vai do século XII até o Renascimento e marca a invenção da universidade. As formações universitárias de Paris e Bolonha vão ser paradigmáticas de uma estratégia corporativa, tanto de professores (Paris) como de estudantes (Bolonha), sofrendo forte influência da Igreja Romana. Em relação às formações oferecidas, destacam-se Teologia (Paris), Direito (Bolonha) e Medicina (Montpellier). Assim, notamos que

a expansão das universidades dá-se ao longo dos séculos XII e XIII na França (Toulouse), Inglaterra (Oxford, Cambridge) e Itália (Siena, Pavia, Nápoles), Espanha (Salamanca, Valencia, Valladolid) e Portugal (Coimbra). Com a criação da Universidade de Valladolid, o Rei Afonso, o Sábio, estabelece a primeira legislação universitária elaborada por um Estado (TRINDADE, 1999:13).

Durante o movimento desencadeado pelo Renascimento europeu, podemos ver uma nova concepção de universidade surgir, agora já influenciada pelo capitalismo mercantil e pela Reforma e Contra-Reforma religiosas. Assim, temos o segundo período durante o século XV, no qual ocorre o processo de transição para a universidade moderna com base no humanismo antropocêntrico, principalmente nas universidades italianas. Também, é nesse período que começa a se esboçar o padrão de universidade europeia, ou seja, forte vínculo do Estado com a universidade e da universidade com a produção científica.

Por sua vez, os séculos XVII e XVIII marcam o terceiro período das instituições universitárias europeias, com ênfase na razão de cunho iluminista e nas transformações técnicas advindas da Revolução Industrial inglesa, passando a ser especializado o trabalho dos cientistas com a formação das primeiras cátedras. Dessa forma,

as universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata (TRINDADE, 1999:16).

Nesse sentido, também é pertinente destacar as universidades criadas na América espanhola, uma vez que, até fins do século XVII, doze instituições estavam em funcionamento, com destaque para a Universidade de Santo Domingo, na América Central, que foi a primeira a ser criada, ainda em 1538. A América lusa, como discutiremos mais adiante, não teve a mesma política de investimento na formação de universidades.

Por fim, a partir do século XIX, o quarto período que caracteriza a universidade europeia vai ratificar e aprofundar a relação entre a universidade e o Estado, configurando o padrão atual da moderna universidade. Pensadas como centros de excelência, as universidades se legitimaram como espaços formadores de mentes pensantes, mesmo que o pensar fosse entendido como um privilégio de poucos em detrimento de ser considerado um direito daqueles que se interessassem⁸⁵. De qualquer forma,

estabelecem-se assim as matrizes da universidade moderna estatal ou pública, influenciando a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, cuja dinâmica até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder (TRINDADE, 1999:18).

Dessa forma, percebemos que a universidade assume um papel estratégico no desenvolvimento dos países, recebendo recursos do fundo público para a sua manutenção. Isso ocorre em grande parte devido “a sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento” (CATANI; OLIVEIRA, 1999:186), além de ter construído a autonomia de seus saberes em face da religião e do Estado, tendo seu conhecimento guiado por sua própria lógica e pelas necessidades imanentes a ele. Neste processo de legitimação da universidade, principalmente a partir do século XIX, pesou seus valores e princípios como instituição social, científica e educativa que trabalha de forma inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica (CHAUÍ, 1999, 2001).

Mesmo nascendo e se desenvolvendo com traços elitistas e segregadores, a universidade se tornou uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (CHAUÍ, 1999; CATANI; OLIVEIRA, 1999), pois, abarca em suas atividades processos educativos e profissionalizantes fundamentais para o desenvolvimento das pessoas e dos países. Por isso que é um movimento legítimo o realizado por diversas entidades da sociedade civil que procuram, por meio do pressuposto de que o ensino

⁸⁵ Nesse ponto, vale lembrar Gramsci (1981:51-2): “Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por tanto; mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”.

superior é um direito, tornar o espaço universitário uma realidade para todos e todas que a ele quiserem se inserir⁸⁶.

Assim, a produção do conhecimento é um aspecto fundamental da universidade, que vai encontrar amparo em concepções que enxergam a pesquisa como a mola propulsora da atividade acadêmica. Nesse sentido, alguns modelos de universidade foram surgindo a partir das diversas fases que a instituição universitária foi passando. Como vimos, desde o século XII, as universidades exercem um papel estratégico para o desenvolvimento das nações, afinal, foram elas as responsáveis por estabelecer as novas relações entre ciência e poder, ainda mais dentro do racionalismo que projetou a moderna sociedade industrial capitalista.

Por isso, o movimento de legitimação da universidade acompanha o desenvolvimento das forças produtivas peculiares ao modo de produção capitalista, sendo reflexo das contradições observadas na sociedade. A necessidade de aumento da produção e de qualificação técnica e científica de quadros para a administração da burocracia dos Estados Nacionais, bem como a concepção do projeto de nação das elites dirigentes dos países, vão influenciar na formação do modelo de universidade.

Nesse sentido, há alguns modelos (referências, parâmetros) *clássicos* de universidade que se constituíram ao longo dos séculos XVIII e XIX: francês (napoleônico) e alemão (humboldtiano), sendo o modelo americano no limiar do século XX (SGUISSARDI, 2006, 2009). Ou, como apresenta Ermelio Rossato (2008a), a universidade moderna se constituiu a partir de cinco modelos: 1) universidade de pesquisa, 2) universidade do espírito, 3) universidade do estado, 4) universidade pragmática e 5) universidade da cultura.

Na linha sugerida por Valdemar Sguissardi (2006, 2009), o *modelo napoleônico ou francês* surge após o contexto revolucionário de 1789 e procura livrar-se ao máximo das heranças do Antigo Regime (monarquia absolutista, parasitismo da nobreza e do clero, influência decisiva da Igreja Católica, etc.), trabalhando com o objetivo de formar quadros altamente capacitados para as funções de Estado, ou seja, cuja formação deveria acompanhar a nova ordem social. Assim, este modelo de universidade está centrado na especialização e na profissionalização, com ênfase para o ensino (transmissão de conhecimentos).

⁸⁶ Particularmente, no caso da UFFS, o Movimento Pró-Universidade exerceu papel decisivo como grupo de pressão política para a efetivação do projeto da nova universidade. Sobre a relação do Movimento Pró-Universidade com a criação da UFFS, ver a discussão que promovo no capítulo três.

A *universidade do estado* é a expressão do modelo napoleônico. Assim como no modelo inglês, aqui o ensino é preponderante em relação à pesquisa, tendo o papel principal de formar quadros de alto nível para o aparelho estatal. Assim, “podem ser apontadas como características da universidade napoleônica o predomínio do ideológico, a corporação de professores, a formação profissional e seu caráter laico” (ROSSATO, 2008a: 26).

Já o *modelo alemão ou humboldtiano*, pensado a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, baseia-se na liberdade de pensar, de aprender e de ensinar, com destaque para a experiência da Universidade de Berlim. Esse modelo surge em um momento – primeira metade do século XIX – que a Alemanha procura recuperar o tempo perdido em termos de industrialização, ao mesmo tempo em que prepara a sua afirmação como nação soberana. Por isso, a pesquisa é o ponto forte dessa concepção de universidade.

Dessa forma, a *universidade de pesquisa* é aquela construída no contexto alemão, buscando valorizar a cultura nacional (no caso, a germânica) a partir do cultivo das “ciências experimentais”. Seus princípios são: a) a busca da ciência, b) autonomia da ciência e c) interdisciplinaridade e cooperação. Por isso, “a partir de Humboldt a universidade passou a valorizar em primeiro lugar a pesquisa, a busca da ciência e o ensino como complemento da pesquisa” (ROSSATO, 2008a: 20-21).

Por sua vez, o modelo *inglês ou americano* é um modelo que congrega vários modelos ou submodelos (SGUISSARDI, 2006), pensando a universidade como um espaço para as massas. Projetado no início do século XIX, este modelo de universidade busca uma maior inserção da população do país nas instituições universitárias, pois a elevação do nível de cultura da população é estratégica para que os países de língua inglesa mantenham sua posição de destaque em âmbito mundial⁸⁷.

A *universidade pragmática* insere-se nas características do modelo americano descritas acima, voltando-se ao desenvolvimento econômico. Além disso, é marcada pelo pragmatismo (prática), pela democracia e pela diversificação institucional. Vale destacar que esse modelo universitário está intimamente associado ao desenvolvimento da sociedade

⁸⁷ Vale lembrar que, durante a consolidação do modo de produção capitalista (séculos XVIII e XIX), a Inglaterra tomou a dianteira como grande potência mundial, sendo substituída, principalmente após o término da Segunda Guerra Mundial (1945) pela sua ex-colônia da América, os Estados Unidos. Essas nações executaram (e executam) políticas imperialistas que procuram garantir sua hegemonia. Sobre imperialismo ver Hobsbawm (1995, 1990).

capitalista estadunidense. Portanto, assume uma característica pluriversitária ao fortalecer os laços entre universidade e empresas (indústrias).

Rossato (2008a) ainda apresenta mais dois modelos universitários que vão caracterizar a universidade moderna. O primeiro modelo é da *universidade do espírito*, sendo uma criação inglesa do século XVIII, principalmente a partir das universidades de Oxford e Cambridge. Pensada como um meio para a educação da elite social, a partir das concepções de John Henry Newman, este modelo de universidade apostava na transmissão do conhecimento para preparar as elites dirigentes do país. Por consequência, o ensino ocupava posição de destaque em relação à pesquisa. Esta educação liberal, ou seja, voltada ao cavalheiro, não ao servo, buscava desenvolver o intelecto (o “espírito”) e garantir a ordem social a partir da gestão dos “homens educados”.

O outro modelo é o da *universidade da cultura* e origina-se na Espanha no início do século XX, sendo proposto pelo filósofo Ortega y Gasset. Neste modelo, a elite com melhor formação deveria assumir seu papel na promoção cultural das massas, fortalecendo os laços sociais. Além disso, a universidade deveria promover a cultura geral (por meio de sua Faculdade da Cultura como eixo central), se organizando a partir de um conjunto variado de campos científicos (física, biologia, história, sociologia e filosofia). A universidade seria o espaço para a profissão, a ciência e a formação em cultura geral.

Para Sguissardi, no Brasil teremos, a partir da influência dos modelos citados, instituições universitárias *neonapoleônicas*, voltadas ao ensino, e instituições *neo-humboldtianas*, voltadas à pesquisa, principalmente na pós-graduação. Para o autor, “o que se pode afirmar e facilmente demonstrar é que se está em presença de uma dualidade ou superposição de modelos” (SGUISSARDI, 2009:150).

Para Rossato (2008a: 34), “a universidade brasileira que se iniciava nos primórdios do séc. XX, recebeu diferentes influências externas dos modelos existentes”, corroborando com a concepção de Florestan Fernandes (2004). Nesse sentido, passo a discutir o contexto de surgimento da universidade no Brasil a partir do processo de colonização portuguesa e sua inserção na realidade latino-americana.

2.3 Universidade à brasileira: modelos em disputa

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

Quando Paulo Freire aponta que o problema histórico da universidade brasileira é que ela tem sido “elitista, autoritária e distanciada da realidade”, indica uma possibilidade interessante de análise: a universidade brasileira não *é*, mas *está sendo*. Dessa forma, discutir alguns traços históricos que construíram a experiência universitária em nosso país pode nos indicar os projetos em disputa e suas contradições.

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

Em termos educacionais, a Companhia de Jesus vai desempenhar importante papel na construção de escolas e instituições educacionais durante o período colonial. É a partir dos jesuítas que podemos falar do início do ensino superior no território brasileiro, ainda que não seja possível classificar como universidade essas primeiras escolas que formavam membros da elite colonial.

Para Cunha (2010:152), “o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550 [...] Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia”. Contudo, a estrutura do ensino superior no Brasil é muito tímida durante o período colonial, em muito devido ao legado da colonização lusa⁸⁸ que não investiu nesse segmento em sua colônia, diferente do observado na colonização espanhola, que já no século XVI instalava universidades em suas colônias na América.

As possíveis causas apontadas pelos historiadores para a proibição de universidades por parte da metrópole portuguesa seriam: a) o papel que os estudos universitários

⁸⁸ “Toda a história da educação superior no Brasil, aliás, se caracteriza pela taicanhez. Começa com os portugueses, que nunca permitiram que se abrissem cursos superiores na sua colônia, ao contrário dos espanhóis, que criaram dezenas de universidades, na América, a partir de 1536” (RIBEIRO, 2009:103).

poderiam desempenhar na construção de aportes teóricos para movimentos de independência, tendo por base os ideais iluministas em voga no século XVIII e b) a disponibilidade de recursos docentes e da própria estrutura universitária em cada país, pois a Espanha, no século XVI, já possuía oito universidades de ponta na Europa, ao passo que Portugal tinha apenas uma consolidada e de grande porte (Coimbra) e outra, construída um pouco mais tarde (Évora) e de pequeno porte (CUNHA, 2010).

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

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

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

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

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

Durante o império, no século XIX, o historiador José Murilo de Carvalho (1995, 2007) cria uma imagem sugestiva quanto ao cenário educacional no Brasil: tínhamos uma *ilha de letrados em meio a um mar de analfabetos*⁸⁹. Esse era um dos traços de unificação da elite brasileira, pois que se alocava em postos de comando estatal, fato que contribuiu, desde a colônia, para a imposição do Estado antes da formação da sociedade. Assim, de clerical até 1808, o ensino superior tornou-se estatal durante o império.

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

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

Outro elemento importante neste contexto é que, em 1890, 85% da população brasileira era analfabeta (SOUZA, 2008). Por isso, falar em ensino superior era falar de uma elite (uma “ilha”), tendo em vista o pequeno percentual de pessoas que tinha acesso inclusive aos níveis elementares de formação. A matrícula no ensino superior em 1900 representava 0,05% da população total do país que, neste momento, chegava a mais de 17 milhões de habitantes (RIBEIRO, 2010). Contudo, a república abriu a possibilidade de se pensar a educação dentro de um projeto modernizante de país, claro, com todas as suas contradições:

a centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre

⁸⁹ A elite imperial, mesmo diante de suas diferenciações, se aglutinava em torno da possibilidade de formação escolar e superior. Contudo, naquele contexto foi ficando claro que a posse de bens econômicos e prestígio político, seja de base agrária (tradicional) ou dos profissionais liberais urbanos, em especial, os advogados, criava clivagens intraelite, contribuindo para o processo republicano, conforme a argumentação de José Murilo de Carvalho.

educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (SOUZA, 2008:19).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Portanto, na década de 1920 vamos ter a primeira instituição denominada de Universidade com a criação da Universidade do Rio de Janeiro (em 1937, Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), reunindo as faculdades de Medicina, Direito e Engenharia⁹⁰. O método de agregação de faculdades profissionalizantes preexistentes deu o tom do processo inicial de um conjunto expressivo de instituições universitárias no país. A organização dessa universidade se dava por meio de cátedras⁹¹ e o seu acesso estava reservado basicamente às elites do estado do Rio de Janeiro, naquele momento capital do Brasil.

Mesmo com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, apenas no governo Vargas foi aprovado o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, conhecido como

⁹⁰ Como estamos discutindo, desde a colônia há movimentos em busca da criação de instituições universitárias no Brasil; contudo, a metrópole portuguesa obstruía todas as tentativas, inclusive, dos jesuítas (FÁVERO, 2006a). No império, surgem as primeiras faculdades brasileiras em 1808: Curso Médico de Cirurgia na Bahia (embrião da Universidade Federal da Bahia – UFBA) e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro (embrião da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). A Universidade do Amazonas, em 1909, e a Universidade do Paraná, em 1912, foram as primeiras instituições com *status* de universidade (BENINCÁ, 2011), mas não tiveram continuidade administrativa, sendo classificadas como “universidades passageiras” (ROSSATO, 2005:142). Pela duração efêmera dessas instituições, os historiadores consideram a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira universidade brasileira (Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920 – Governo Epitácio Pessoa).

⁹¹ Cátedra é uma palavra oriunda do latim *cathedra* e significa cadeira magistral ou doutrinal. Na prática, “[...] aqueles que dominavam um campo específico do saber escolhiam seus assistentes e permaneciam no topo da hierarquia acadêmica” (PEREIRA et al, 2006:113).

Estatuto das Universidades, pelo primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos. Para Rossato (2008a: 59), “a promulgação do Estatuto se deu num contexto político autoritário que buscava reforçar o aparelho de Estado no campo educacional e inculcar a ideologia do poder dominante”.

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

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

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

Ainda nos anos 1930, assume destaque a criação de duas instituições que vão se aproximar de outros modelos universitários: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), esta criada em 1935 e aquela em 1934⁹². A instituição paulista é fruto do contexto da Revolução Constitucionalista de 1932, momento de tensão entre o governo paulista e o governo federal. Com uma perda relativa do poder político em nível nacional, o Estado de São Paulo passa a investir fortemente em uma universidade que seja referência na formação de sua elite técnico-científica e política.

O contexto de criação da USP a coloca como a primeira universidade brasileira criada a partir do modelo *humboldtiano*, pautada na pesquisa e formação de cientistas altamente

⁹² Já em 1933 tinha sido criada a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, instituição precursora das Ciências Sociais no Brasil, que dá origem à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP. Tal foi a sua importância que, dois anos depois, é criada, em São Paulo, a Sociedade Brasileira de Sociologia (CARVALHO, 2004).

qualificados. Nesse sentido, “as missões estrangeiras”⁹³ sinalizam os objetivos da nova universidade, indo ao encontro do conhecimento “desinteressado” aludido por Fernando Azevedo. Para ele a universidade se assentaria na “[...] convicção de que os homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental ou, em outras palavras, para viver da verdade e da sua investigação” (AZEVEDO, 1976:187). Dessa forma,

a visão social de seus fundadores era da sociedade formada pela elite e pelas camadas populares. Caberia à elite o papel de formação de elites preparadas para conduzir as massas e à universidade cabia o papel de formadora de elites dirigentes. Além disso, caberia à universidade um papel renovador, voltada para a pesquisa e o progresso da ciência em todos os ramos do saber. Em síntese, pode-se afirmar que o projeto da Universidade de São Paulo tinha como objetivo reconquistar a hegemonia paulista na vida do país, fazendo-o através da ciência e da pesquisa (ROSSATO, 2008a: 69).

Essa concepção *uspiana* vai de encontro aos pilares que sustentam a Educação Popular como estratégia de resistência das classes populares ao sistema que as oprime e excluí. Como fica evidente, o projeto universitário da USP pautava-se em uma compreensão hierárquica de sociedade e se desdobrava na própria organização das atividades de ensino e pesquisa que, via de regra, estiveram sempre reservadas a um pequeno segmento da sociedade, conforme problematizava Florestan Fernandes (1975, 2010). A concepção elitista é um traço que aparece com força no debate atual sobre o acesso e a permanência na universidade pública. Como pôde ser percebido, suas raízes são profundas no processo de criação da universidade brasileira.

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

Para Rossato (2008a: 75), “a Universidade do Distrito Federal que visava a profissionalização, a pesquisa científica, a formação de quadros intelectuais e da cultura nacional tinha a inspiração de Humboldt e de Ortega y Gasset”. Assim, seria um misto entre

93 “A Universidade de São Paulo [...] buscou na Europa – França, Itália e Alemanha, seus primeiros pesquisadores e investigadores” (LEITE; PANIZZI, 2005:286).

os modelos alemão e espanhol, buscando, também, inspiração nos pioneiros da Educação Nova.

Um dos expoentes das concepções da UDF⁹⁴ foi Anísio Teixeira que, no discurso⁹⁵ de inauguração dos cursos da UDF, em 31 de julho de 1935, aborda as relações entre cultura nacional e universidade:

a cultura brasileira se ressentida, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostis e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber.

São exemplares as constatações de Teixeira no que se refere ao individualismo e à falta de solidariedade dos intelectuais com os demais segmentos da sociedade nacional. Suas palavras proferidas na década de 1930 ainda são muito atuais e expressam a lógica meritocrática do nosso ensino superior, além da construção e/ou preservação da elite brasileira que, invariavelmente, mostra-se desinteressada de participar efetivamente de um projeto de nação, ficando apenas preocupada com seus negócios diretos (lucros) e com a manutenção de seu padrão de vida. No caso de alguns intelectuais pesquisadores das universidades, com sua produção acadêmica que alimenta seu currículo.

Desse modo, o espaço universitário brasileiro, como de resto em todas as sociedades com alto nível de concentração de riquezas e de desigualdade⁹⁶, é ocupado majoritariamente por pessoas dos estratos de renda mais altos da população⁹⁷. Assim, a entrada na faculdade torna-se muito mais difícil ou até inacessível para a massa assalariada e para os desempregados, fato que colabora para a elitização dos espaços universitários.

⁹⁴ A inovadora proposta da universidade fugia das tradicionais áreas (Direito, Medicina e Engenharia) e apresentava, pela primeira vez no cenário brasileiro, a Faculdade de Educação, espaço por excelência para a formação docente.

Fonte: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/glossario/universidade_do_distrito_federal. Acesso em 13 dez 2013.

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>>. Acesso 18 dez 2013.

⁹⁶ Sobre a questão da desigualdade brasileira e a influência dos fatores educacionais na composição da renda das pessoas e das famílias, ver Medeiros (2005).

⁹⁷ O trabalho de Ferreira (1999) aponta a seletividade no processo de recrutamento dos graduandos da UFRJ, mas desconsidera o perfil elitista das instituições de ensino superior públicas brasileiras, argumentando que elas possuem perfil de classe média. Na mesma linha, Almeida (2009) problematiza o conceito de elite e argumenta no sentido da heterogeneidade das classes médias presentes na universidade, em especial, na USP.

Além disso, a universidade não poderia ficar imune ao contexto social mais amplo, pois ela é fruto das condições materiais e da correlação de forças da sociedade capitalista. Dessa forma, no Brasil, a organização da universidade acompanha, conforme estamos observando neste capítulo do estudo, a dinâmica do contexto econômico, político, cultural e social do país.

Nesse sentido, a universidade brasileira adotou majoritariamente o modelo francês que trabalha com um ensino voltado à profissionalização e à especialização. Não é por acaso que a UDF e sua proposta progressista para a época foram violentamente atacadas até a extinção da universidade (em 1939), o que representou uma “utopia vetada” (FÁVERO, 2006b: 68). A pesquisa acadêmica e aplicada ficou reservada quase que exclusivamente às instituições federais que se transformaram em grandes centros de produção do conhecimento, principalmente com a institucionalização da pós-graduação a partir de 1965 (SGUISSARDI, 2006).

Por isso, tendo presente o contexto histórico brasileiro dos anos 1920 e 1930, é possível considerar que

a partir de então, a educação superior se amplia e se diversifica. De tal forma que, no decorrer do curto espaço de mais trinta anos (1930-1960), tínhamos 17 universidades e 338 instituições de Ensino Superior e cerca de 90 mil alunos. Ou seja, a década de 1930 foi definitiva para a implantação e expansão dessas instituições, tanto na esfera pública quanto na privada, constituindo, talvez, as bases de um sonhado futuro para a Educação Superior no país (LEITE; PANIZZI, 2005:283).

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

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

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

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

a reforma da universidade tem de ser considerada como ator social, destinado a anular um passado de privilégios, a situação cultural de alienação, a pretensão da aristocracia doutoral, só justificados enquanto o país vivia a fase de sua total dependência e opacidade intelectual, mas agora em franca superação por efeito das transformações materiais ocorridas e das lutas sociais em curso. Para enfrentar o problema de que nos ocupamos, decisiva é a pergunta inicial. Pois, pela maneira como é formulada, já se define a possibilidade de ser correta ou incorretamente analisado tudo o mais que dela decorre. Para nós, a pergunta inicial justa consiste em indagar *para quem* é preciso fazer a reforma da universidade. Só depois dela respondida adquire sentido passar à pergunta imediata: *que universidade* se deve instituir. Por fim, no terceiro momento tem cabimento indagar *como organizá-la* (PINTO, 1994:71).

Por um lado, a mobilização estudantil e a intenção governamental de promover mudanças na universidade. Por outro, mais uma tentativa concreta de construção de uma universidade voltada ao desenvolvimento da cultura nacional. Assim, em 1961 há a criação da Universidade de Brasília (UnB) que, de certa forma, retoma alguns ideais que estiveram presentes na UDF, extinta duas décadas antes. Sobre essa experiência, Darcy Ribeiro⁹⁸, primeiro reitor da UnB, testemunha:

nos fins dos anos 50 o projeto da Universidade de Brasília empolgou a toda a intelectualidade brasileira. Desencadeou-se em todo o Brasil uma verdadeira campanha pela reforma universitária no curso da qual todos foram se dando conta dos graves problemas que atravessava a universidade brasileira, incapaz de superá-los se continuasse nos mesmos trilhos. Esse foi o maior alcance do projeto da UnB. Antes de começar sua breve vida e mesmo depois de ter sido estrangulada pela ditadura, ela ativou e ainda ativa, atuou e ainda atua, como uma enorme força inovadora da universidade brasileira. Isto porque proporcionou a nossos universitários dois elementos fundamentais. Primeiro, a mais severa crítica da

⁹⁸ A criação de universidades esteve presente na vida acadêmica e militante de Darcy Ribeiro. Ele assessorou reformas universitárias em vários países latino-americanos e participou da construção do plano orientador da Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), que teve seu primeiro vestibular em 1993. Em 2001, a UENF agregou o nome de seu fundador. Sobre os princípios desta universidade, ver Ribeiro (1993).

precariedade das nossas instituições de ensino superior; segundo, uma posição utópica de universidade que passou a ser tábua de contraste com que se media a mediocridade da universidade existente (RIBEIRO, 2009:103).

Pensada como centro de excelência, a UnB acabou sofrendo do tradicional processo de elitização⁹⁹ da universidade brasileira. A questão, assim, não parece estar associada à universidade em si, mas a sua conexão com o ambiente social que, no caso brasileiro, apresenta uma estrutura vertical, concentradora de riqueza e, portanto, desigual. Nesse contexto, as classes populares são excluídas, tendo em vista seu problemático percurso escolar que, muitas vezes, nem as habilita a concluir a educação básica.

Por isso, ao recuperar alguns momentos da construção da universidade brasileira, percebi como a instituição vai sendo impactada pela estrutura social do país, estando disponível apenas aos segmentos médios e abastados. Esse processo de elitização é proveniente, também, da seletividade do acesso pelos concursos vestibulares (PEREIRA, 2007, 2008) que encobrem as assimetrias na relação dos estudantes com a escola.

O vestibular unificado e classificatório é redesenhado no período da ditadura militar que se instala no país a partir de 1964. É nesse contexto que a expansão do número de instituições universitárias aprofunda a lógica privada (ROSSATO, 2008a; MINTO, 2006) e voltada para o ensino. Foi no contexto ditatorial que ocorreu a reforma universitária na década de 1960 e início da década de 1970.

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

⁹⁹ É importante ressaltar que a UnB foi a primeira universidade federal a adotar a política de cotas raciais a partir da aprovação, em 2003, do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial. Mesmo assim, em rápida pesquisa exploratória na internet em *sites* de busca com os termos “elitização da UnB” é possível verificar um conjunto significativo de protestos quanto à elitização da universidade, principalmente do segmento estudantil a partir de recortes étnicos, de gênero e de classe.

Ainda, com a reforma de 1968, é reorganizada¹⁰⁰ a gestão da universidade para além da intenção de associar pesquisa e ensino, se destacando o fim das cátedras, a criação da unidade departamental e dos institutos congregando áreas de conhecimento. Também, é neste momento que é criado o vestibular classificatório.

Assim, esta concepção de aumento relativo de vagas, ainda que insuficiente para a demanda, e a expansão privada do ensino superior posta em prática naquele contexto histórico resultaram no desenvolvimento do sistema universitário brasileiro.

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

A lógica que guiava a política de expansão do ensino superior no período militar voltava-se para a formação rápida de profissionais especializados para o trabalho, tendo por base os pressupostos da Teoria do Capital Humano¹⁰¹. A universidade passava a adaptar seus currículos, programas e atividades para atender o mercado¹⁰² e inserir a classe média em postos na burocracia estatal e nas grandes empresas privadas, fato que está fortemente presente na atualidade.

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

¹⁰⁰ Para além de estudiosos da história da educação brasileira, temos registrados depoimentos de professores que viveram este período da Reforma de 1968. Mais do que uma reorganização, alguns enxergam como “pulverização” da universidade. Remeto ao instigante texto-testemunho de Antônio Cláudio Nuñez (1994), bem como aos demais textos que integram a coletânea “UFRGS: identidade e memórias (1934-1994)”.

¹⁰¹ “A Teoria do Capital Humano é um constructo ideológico e doutrinário que associa trabalho humano a capital físico, ambos tidos como fatores da produção regidos por lógicas de rentabilidade econômica a partir de cálculos utilitaristas de maximização do benefício individual. Sob alegação de promover as capacidades humanas, esse quadro teórico reforça o domínio ideológico do capitalismo, acirrando a concorrência entre os indivíduos e transferindo, para os trabalhadores, a responsabilidade pela existência das desigualdades no mercado de trabalho” (CATTANI, 2006:57). Sobre a discussão atual acerca de novas concepções de capital humano frente ao conjunto de procedimentos que forma a “sociedade do conhecimento”, a “educação para a competitividade” e a “formação abstrata e polivalente”, ver Frigotto (2003).

¹⁰² “A americanização, ainda que matizada pela condição periférica, constituiu um certo *éthos* acadêmico que naturalizou a lógica mercantil” (LEHER, 2005:212).

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

As resistências a esse processo em curso no final dos anos 1960 por parte dos estudantes e professores serão examinadas no próximo tópico, junto à concepção popular de universidade. Por hora, é importante identificarmos que a universidade brasileira chega aos anos 1970 como uma universidade “funcional”, passando nos anos 1980 para “de resultados” (voltada para a atividade empresarial) e chegando à década de 1990 como “operacional” (voltada para si mesmo e formadora de mão-de-obra qualificada para o mercado), fases que representaram, segundo Marilena Chauí, a passagem das instituições universitárias para uma forma de “organização social” ¹⁰³ (CHAUÍ, 1999), dentro de um processo de privatização desse segmento (ROSSATO, 2006).

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

Nos anos 1990, o contexto do neoliberalismo atacou a estrutura universitária, em especial, a pública. Diversos autores¹⁰⁴ convergem para o entendimento de que os pressupostos neoliberais precarizaram o investimento público, sucateando as estruturas físicas e atacando direitos dos trabalhadores em educação.

Assim, a universidade brasileira chega ao novo século apresentando novos traços que acompanham as reformas econômicas e políticas que influenciam o ambiente cultural,

¹⁰³ Aqui Chauí (1999) diferencia instituição social – oriunda das lutas sociais e políticas para a afirmação dos espaços democráticos e de políticas públicas populares –, de organização social – com princípios de gestão mercadológicos, esta operando em uma dimensão privada e aquela em uma dimensão pública.

¹⁰⁴ Ver os trabalhos de Ribeiro (1999), Machado (1996), Minto (2006), Chauí (2001), Leher (2010), Sguissardi (2009) e Sabia (2009). Nessa linha, há interessantes coletâneas que apresentam pesquisas sobre os impactos do neoliberalismo na educação superior, o ataque à universidade pública e a concepção mercadológica na administração da educação brasileira. Destaco as organizadas por Almeida e Boneti (2008), Neto, Nascimento e Chaves (2011), Oliveira, Catani e Silva Júnior (2010), Almeida e Mendes (2010) e Siqueira e Neves (2006).

apresentando um maior desenvolvimento quantitativo (número de instituições, de vagas e de estudantes que ingressam e se formam) e qualitativo (uso da tecnologia), formando aquilo que Sguissardi (2006) chama de “universidade heterônoma”, ou seja, que é influenciada por setores externos à comunidade acadêmica (Estado, indústria, mercado etc).

Esta “universidade heterônoma” é fruto de uma simbiose entre sua estrutura, as empresas e o governo, transformando-se em uma “universidade inovadora ou empreendedora” (AUDY, 2006). Rafico que é nesse mesmo período que a universidade sofre o impacto do contexto neoliberal¹⁰⁵ e passa a ser, retomando a expressão de Chauí (1999), “operacional” ao sistema, onde, em nome da flexibilização e do gerenciamento empresarial, a autonomia universitária é, na verdade, uma forma encontrada para diminuir os investimentos públicos de um Estado que se apequena (é apequenado) por reformas orientadas para o mercado. Assim,

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

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

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

Nesse contexto, a universidade brasileira estaria passando por uma tríplice crise: a) financeira, b) elitista e c) modelo (RISTOFF, 1999a), se aproximando do diagnóstico de crise

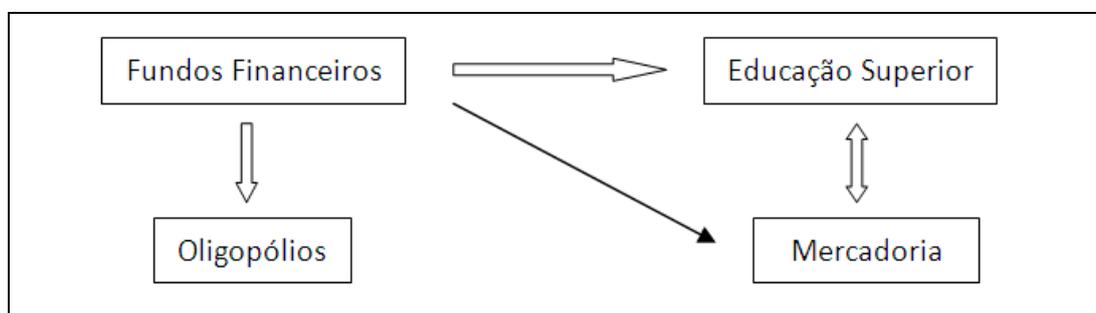
¹⁰⁵ “O neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, compreendendo a produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade; compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais” (IANNI, 2004:313).

realizado por Santos (2005b). As reformas do Estado, na década de 1990, atacaram o financiamento das universidades federais e obstruíram o desenvolvimento do ensino superior no país. A privatização e a mercadorização do ensino superior brasileiro estiveram fortemente presentes na década de 1990, inseridas na globalização capitalista. Dessa forma,

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

Tendo por base a análise de Oliveira (2009), apresento alguns argumentos para o entendimento da lógica de mercado aplicada à universidade brasileira, tendo em vista o neoliberalismo como fomentador do quadro político a partir dos anos 1990. O esquema básico da análise do autor é o seguinte:

FIGURA 2: MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



Fonte: adaptado de Oliveira (2009).

Dessa forma, podemos perceber que a globalização é um fenômeno que busca aprofundar o sistema do capital, se constituindo como uma das estratégias de defesa contra a crise desse sistema, uma vez que a crise não está no Estado e, sim, no próprio capital (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Com base em Oliveira (2009), apresento quatro consequências do sistema globalizado para a educação:

- 1) Educação e Trabalho – mudanças no processo produtivo;
- 2) *Softwares* educativos e Educação a Distância – EAD;
- 3) Reformas educacionais;

4) Educação e interesse do capital (mercadorização).

O autor centra sua argumentação no quarto aspecto, possibilitando a identificação das estratégias agressivas do capital no “mercado da educação”, com destaque ao nível superior. Esse cenário atual vai ao encontro da *concepção produtivista* caracterizada por Saviani (2005:38) sendo que a “[...] primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a ‘teoria do capital humano’”.

Como exemplo da lógica de mercado aplicada à educação, Oliveira (2009) reproduz a fala de Angel Gurria, secretário geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), proferida em junho de 2006: “a educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável”. Essa “objetivação” da “mercadoria” educação penetra com força em nosso país a partir do contexto neoliberal e encontra amparo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

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

Como atores expressivos da investida do capital no sistema de ensino brasileiro, o autor cita os seguintes: Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo, Anglo e Pitágoras (abarcam cerca de 31% - 1,3 milhões de alunos/as - da fatia do ensino privado no país).

No que tange especificamente ao ensino superior, essa “fatia de mercado” mostrou-se muito lucrativa na última década, fato que pode ser observado pelos números trabalhados por Romualdo Oliveira (2009):

- Dezembro de 2005: Aquisição da Universidade Anhebi – Morumbi pelo grupo americano Laureat;
- Fevereiro de 2007: a educação entra na bolsa de valores (movimenta R\$ 1,9 bilhão entre 2007/2008);
- Exemplos de aquisições: a) Anhanguera, b) Estácio de Sá e c) Kroton/Pitágoras. Pelos valores trabalhados no texto, chega-se a R\$ 997,426 milhões.

- Dados da Revista *Exame* (22/12/2008): o ensino privado movimenta por ano cerca de R\$ 90 bilhões (3% PIB). Salta de R\$ 10 bilhões em 2001 para R\$ 90 bilhões em 2008, ou seja, nenhum setor na economia brasileira cresceu tanto no período.

Vale ser ressaltado que esse setor privado da educação superior registrou, em 2013, a fusão de duas grandes companhias: a Anhanguera com a Kroton/Pitágoras. Desse acordo, surgiu a Kroton Educacional. Segundo publicado na imprensa especializada¹⁰⁶, “Avaliada em cerca de R\$ 13 bilhões (US\$ 6,3 bilhões), a nova gigante vale mais que o dobro da chinesa New Oriental, a segunda colocada. A transação foi baseada na troca de ações, num valor de R\$ 5 bilhões”.

Dessa forma, a expansão de forma privada do ensino superior brasileiro ocorre via capital internacional privado articulado com o capital nacional, fomentando a oligopolização do sistema (fusão de grupos empresarias que criam grandes redes). O cenário que fomenta essa situação é a liberdade de trânsito do capital financeiro (*financeirização*), tema analisado por autores como Chesnais (2005) e Harvey (1989). Considerando a mercadorização da educação, em especial a superior, Oliveira (2009) apresenta um *remédio*: expansão do sistema público em uma perspectiva de massa, a partir de uma ideia central: a valorização do público.

O meu objetivo, ao discutir a instituição pública a qual faço parte, é pensá-la exatamente neste contexto de mercadorização da educação superior e de expansão pública do ensino superior. Podemos notar que essa expansão de universidades federais no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), acontece de forma concomitante ao ProUni (Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005), ou seja, à compra de vagas nas universidades privadas.

É interessante a complexidade desse processo: o governo, portanto, a esfera pública, expande a rede de ensino superior de forma pública, buscando a massificação do sistema (um dos *remédios* apontados por Romualdo Oliveira). Junto a isso, busca comprar vagas ociosas nas instituições privadas e, segundo algumas interpretações¹⁰⁷, passa a, cada vez

¹⁰⁶ Matéria de capa da *Revista Isto É Dinheiro*, edição 811 de 26 de abril de 2013. Disponível: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/117790_FUSAO+KROTON+E+ANHANGUERA+LICAO+DE+NEGOCIOS>. Acesso em 17 out 2013.

¹⁰⁷ A posição do Partido Socialismo e Liberdade (PSol), por exemplo, é de contundentes críticas aos programas governamentais como o Reuni e o ProUni. Disponível em: <<http://www.psol.org.br/nacional/juventude/1001-barrar-o-reuni-defender-a-universidade-publica-gratuita-e-de-qualidade>>. Acesso em: 24 abr 2010. Por outro lado, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) também instituiu linha argumentativa de ataque às

mais, gerir o público de forma privada. Nesse ponto, o REUNI seria o grande exemplo, pois em busca de indicadores (dimensão quantitativa) o governo *incha* as universidades de estudantes, sem, contudo, privilegiar a sua formação (dimensão qualitativa). Nesse sentido,

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

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

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

Conforme assinalado por Leher (2010), a questão das reformas propostas pelo REUNI e a conseqüente expansão das instituições ocorre em um contexto de continuidade e, principalmente, redução dos investimentos por parte do governo federal. Expandir a oferta de vagas é bandeira política dos movimentos de defesa da educação pública nacional que, de certa forma, foi incorporada ao plano de ações do governo federal pós-2003. A interiorização das universidades públicas, a abertura de concursos públicos para provimento de vagas, novos cursos noturnos, enfim, esses fatores configuram uma pauta antiga de

diversos movimentos sindicais. O fato decisivo reside naquilo que alguns autores vêm apontando em suas pesquisas: o descompasso entre a expansão do sistema e seu financiamento.

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

Esse cenário produz o que algumas pesquisas¹⁰⁸ têm denominado de *trabalho intensificado* na universidade. Isso significa que os docentes e servidores técnico-administrativos acabam tendo sobrecarga de trabalho e o desempenham em condições adversas. No caso dos docentes,

o trabalho imaterial, de maneira geral, tem um limite pouco perceptível para o trabalhador e isto é especialmente verificado em se tratando de trabalho imaterial superqualificado do professor-pesquisador, que nos dá prazer, mas cuja fronteira com o sofrimento e/ou estresse é demasiado tênue (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, SILVA, 2010:129).

Sobre os objetivos do REUNI e seus desdobramentos, foi produzido um documento pelo Ministério da Educação (2012) a partir do trabalho de uma comissão instituída pelas Portarias nº 126, de 19 de julho de 2012 e nº 148, de 19 de setembro de 2012, composta por dois representantes da Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), dois representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), dois representantes da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e dois representantes da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu). O objetivo era realizar um exame sobre a expansão das universidades públicas no período 2003 a 2012, ou seja, do início do governo Lula até a metade do governo Dilma.

Produzido a partir de dados estatísticos do governo federal, em especial do INEP, este trabalho aponta para o entendimento dos agentes envolvidos acerca do REUNI. É ilustrativo o que consta na conclusão do referido estudo:

a comissão, após o diagnóstico realizado sobre a expansão das universidades federais (em especial a implantação do REUNI) e considerando, sobretudo, a opinião de reitores e de estudantes, expressa neste relatório, conclui que a expansão das universidades federais, ocorrida nos últimos 10 anos, foi, sem dúvida alguma, uma das mais importantes políticas públicas do governo federal para o país. Alicerçado em princípios como a democratização e a inclusão, o programa de expansão, notadamente o Reuni, contribuiu para a configuração de uma nova realidade da educação superior no país, principalmente pela implantação de novas

¹⁰⁸ Nesse sentido, ver: Léda e Mancebo (2009), Paula (2009) e Gregório (2012).

universidades, novos câmpus universitários e aumento no número de matrículas. Também cabe destaque para a forte interiorização das Ifes, com significativa contribuição para o desenvolvimento das regiões, iniciando um processo de diminuição das assimetrias regionais existentes no país. As metas e compromissos assumidos pelo Ministério da Educação e pelas Ifes foram cumpridos, inaugurando-se uma nova realidade para o ensino superior federal, fruto de investimento forte e dedicado à expansão das Ifes (BRASIL, 2012:38).

O viés preponderante da conclusão do estudo do Ministério da Educação é o quantitativo, ou seja, usa-se indiscriminadamente expansão como sinônimo de democratização do acesso à universidade pública. Como tenho procurado argumentar ao longo desta pesquisa, compreendo que a democratização passa pela expansão, mas precisa ir além.

Assim, torna-se urgente a retomada de uma concepção que enxergue a universidade e a produção do conhecimento como um direito social. Quando analisamos os indicadores referentes ao ensino superior no Brasil, podemos perceber que ainda devemos percorrer um grande caminho na democratização do acesso aos níveis mais elevados de ensino.

No próximo capítulo, tendo em vista o contexto descrito até aqui, apresentarei elementos da história do ensino superior gaúcho em relação à região na qual se instalou a UFFS/Erechim. Por outro lado, ainda acredito ser necessário problematizar: será que neste momento de expansão do acesso ao ensino superior queremos *mais do mesmo*? Ou seja, qual instituição universitária deverá receber os segmentos sociais historicamente excluídos da continuidade dos estudos? Nesse sentido, a universidade pública passa a buscar em algumas experiências, como a UFFS, o adjetivo “popular”. Então, o que significa uma *universidade popular*?

2.4 Universidade popular: questões para um debate crítico

O debate sobre os possíveis significados de uma universidade “popular” é trazido nesta pesquisa a partir do perfil que a UFFS pretende implantar em sua vida institucional. Para uns, uma universidade popular seria uma contradição de termos, pois, conforme estou apresentando neste capítulo, a instituição universidade é construída historicamente para a elite, ou seja, para poucos. Para outros, a universidade popular é um bandeira de luta e de disputa desse espaço social, sendo uma utopia a ser perseguida.

Nascida no contexto medieval europeu, a universidade acompanha o processo colonial dos séculos XV e XVI, ofertando instrumentos técnico-científicos e aporte ideológico. Conforme abordei no tópico anterior, a colonização portuguesa proíbe a organização de universidades em sua colônia americana, fato que vai caracterizar a universidade brasileira como tardia se comparada ao próprio movimento verificado nas colônias espanholas desde o século XVI.

O contexto latino-americano é forjado a partir do processo de colonização ibérico e nos fornece fecundo referencial de análise em suas contradições culturais, políticas e econômicas para pensarmos sobre o popular. Nesse sentido, opto por discutir a universidade popular a partir da América Latina e do campo da Educação Popular. Entendo que a universidade vai ser mais um espaço social em que a *resistência* dos povos oprimidos neste continente vai atuar.

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

Por isso, o sistema colonial deixou marcas profundas na organização das sociedades latino-americanas. Não é por acaso que a ideia de “libertação” vai adjetivar a filosofia, a teologia e a pedagogia que marcaram o pensamento crítico latino-americano na segunda metade do século XX. Essa perspectiva filosófica nasce essencialmente conjugada a práticas políticas de denúncia da situação social da América Latina, assumindo a reflexão do contexto concreto com vistas à transformação social. Assim, “ao pensarmos os problemas reais da situação atual que nos envolve, deparamo-nos frontalmente com o fato da dominação. Isso é, essencialmente, o que Dussel enfoca na sua tematização filosófica, tomando o nosso continente como vítima da ação dominadora do centro – Europa e EUA (ZITKOSKI, 1989:30).

A realidade latino-americana é o ponto de partida da análise de muitos autores, entre eles, Enrique Dussel, que compreende a dominação em suas raízes profundas que se desdobram na relação entre os dominadores (europeus) e os dominados (povos nativos) nas dimensões erótica (coisificação da mulher dominada), pedagógica (o mestiço órfão e um ser

“diferente”), política (escravidão, coisificação da pessoa) e religiosa (justificação do cristianismo ao processo dominador). Assim, a moral dos dominadores reproduz o todo (“totalidade”) estabelecido e se contrapõe à ética da libertação que é baseada na valorização do “outro”, agora não mais coisificado e sim sujeito (ZITKOSKI, 1989).

Nesse cenário, a universidade, no Brasil, como de resto em toda a América Latina, sempre foi um espaço destinado às elites, embasado em critérios meritocráticos e individualistas que desconsideram a estratificação social e as antagônicas condições econômicas, culturais e políticas. Contudo, esse modelo de educação elitista não se configurou sem resistências dos setores por ele apartados. Por isso, é importante associarmos o debate sobre a possibilidade de construção de uma universidade pública e popular a partir de elementos históricos do que seria o perfil dessa instituição.

Nesse sentido, torna-se pertinente entendermos as origens das primeiras experiências que buscaram a construção de universidades populares. Datam do final do século XIX e início do século XX algumas experiências exitosas de universidades populares, principalmente na França. A tese principal foi a aproximação entre as classes intelectuais e a classe operária, por isso,

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

É possível estabelecermos uma relação potente entre a ideia de universidade popular e a classe trabalhadora, tendo em vista que o popular se constrói em oposição à elite. Cursos noturnos, rompimentos de hierarquias e a discussão socialista são marcas dessas primeiras experiências que, na França, entre 1899 e 1914, chegaram ao número de 222 universidades populares (ROSSATO, 2005). Ainda para o autor, “apesar de praticamente terem desaparecido em 1915, as universidades populares chamaram a atenção para a necessidade de valorização da cultura popular, da educação operária e, sobretudo, da educação dos adultos” (ROSSATO, 2005:92).

Por sua vez, aqui na América Latina a ideia de universidade popular esteve presente na luta e na teoria de autores ligados à vertente socialista. O venezuelano Andrés Bello queria a universidade como instrumento para generalizar a educação para todo o povo, tendo em vista o modelo francês. Segundo sua concepção, “[...] as universidades seriam o instrumento idôneo para a propagação das luzes, sem negar, contudo, o papel que as

sociedades de comércio, indústria e de beneficência exerciam nesse sentido” (PUIGGRÓS, 2010:73).

O peruano José Carlos Mariátegui vai defender a criação de universidades populares, as entendendo como espaços autônomos para a criação de uma “cultura operária”. Mariátegui vai dar aulas na Universidade Popular González Prada de Lima, no Peru, proferindo 18 aulas conferências a alunos operários (PERICÁS, 2010). Para ele,

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

Podemos perceber como a concepção popular de universidade é próxima, tanto na prática como na teoria, da Educação Popular. Por outro lado, aparece como uma resposta ao elitismo presente nas instituições tradicionais. O que significa o traço elitista da universidade?

Ser de elite é estar associado a uma pequena parcela da população, geralmente, detentora de capitais (econômico, político, cultural etc) que conforma a chamada classe dominante. Elite estaria numa direção contrária povo, este representando um grupo amplo e diversificado, alijado das macroestruturas de poder da sociedade, e aquela, um pequeno círculo, *fechado*, que se (re)produz por meio da apropriação dos capitais citados. Assim,

o adjetivo “popular” refere-se ao povo e não à 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, 2008a:74).

A elite, identificada com a classe dominante, vai criar e se apropriar de instituições centrais na configuração societária. A universidade é uma dessas instituições que, conforme vimos, foi construída para *poucos*. Por isso, a universidade elitista vai trabalhar pela manutenção do *status quo*, apresentando uma estrutura “fechada” em relação ao seu acesso (FERNANDES, 2010). Isso ajuda a explicar a contundência de Florestan Fernandes ao longo de suas obras ao afirmar que a universidade é uma instituição das elites (CERQUEIRA, 2004:101).

Para Pedro Demo (2008:8), “apesar dos pesares, a universidade pública gratuita, em particular as federais e as paulistas, continuam sendo o melhor patrimônio universitário

brasileiro, infelizmente presa da elite, como regra”. Popularizar a universidade parece estar associado à ampliação das possibilidades de acesso aos segmentos sociais carentes do ponto de vista socioeconômico e cultural. Segundo Dilvo Ristoff (1999b:29), “[...] o grande desafio hoje de países como o Brasil é como adaptar um sistema extremamente elitista às demandas populares por acesso ao ensino superior, sem dismantelar ainda mais as poucas boas universidades que temos”.

Popularizar e democratizar a universidade pública sem abrir mão de sua qualidade¹⁰⁹ é um desafio importante no atual contexto. Contudo, qualidade não é entendida aqui como parte da “neolíngua” do capitalismo neoliberal do final do século XX, que procura criar uma nova epistemologia para a educação superior.

A epistemologia se fez entender e reconhecer mediante uma neolíngua que acompanhou as reformas neoliberais. Em acordo com a mídia e a retórica global, a neolíngua acentuou os termos qualidade, avaliação e credenciamento das instituições de educação superior como um fato natural, normal e indispensável ao bom funcionamento dos sistemas. No século XXI, a epistemologia, através de sua neolíngua, passou a marcar a urgência das creditações e da internacionalização das instituições de educação superior (LEITE; GENRO, 2012:16).

Por isso, não associo qualidade somente aos indicadores criados pelas agências de avaliação universitária. No Brasil, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que foi criado em 2004 (Lei n. 10.861) que se insere plenamente na lógica desta nova epistemologia que é proveniente do Processo de Bolonha de 1999.

Creio ser possível afirmar que um conjunto de intelectuais e militantes concorda que “é muito importante que população bem maior tenha acesso à educação superior, mas, de novo, estamos massificando por baixo” (DEMO, 2008:92). A construção de uma universidade pública e popular deve levar em conta a necessidade de “diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz e as classes populares sem a perda, contudo, da seriedade e do rigor” (FREIRE, 2008b: 193).

Esse é um grande desafio que deve ser buscado com o cuidado de não cairmos em soluções simplistas que ora resvalem para o basismo, ora para o academicismo, ambos deletérios para a práxis verdadeira (FREIRE, 2005a). Assim, a construção de uma

¹⁰⁹ Qualidade é uma noção problemática em educação. Quando me refiro a ela, me vinculo à concepção freireana, discutida, dentre outros, por Moacir Gadotti. Para ele, a partir da posição da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), “falar em **qualidade social** da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2010:5). Portanto, ao me referir à qualidade na universidade pública, estou considerando esses aspectos.

universidade popular deve avançar em relação ao estabelecido, preservando as potencialidades criadas ao longo do tempo pela universidade que se quer democratizar.

Nesse sentido, movimentos importantes de discussão dos modelos universitários e da criação de novas arquiteturas institucionais têm encontrado espaço na agenda de intelectuais e militantes do campo da esquerda. No contexto do Fórum Social Mundial (FSM), realizado em Porto Alegre em janeiro de 2003, Boaventura de Sousa Santos defendeu a criação de uma universidade popular, que designou como Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), demarcando uma crítica ao modelo universitário tradicional. Para ele,

não tanto para evocar as universidades operárias que proliferaram na Europa e na América Latina no início do século XX, mas, antes, para transmitir a ideia de que, depois de um século de educação superior elitista, uma universidade popular é necessariamente uma contra-universidade (SANTOS, 2005c:136).

O propósito de tal proposta, que veio a se materializar pela internet¹¹⁰, teve como um de seus objetivos principais *ultrapassar a distinção entre teoria e prática, promovendo encontros sistemáticos entre os que se dedicam essencialmente à prática da transformação social e os que se dedicam à produção teórica*. Para isso, encontram, em métodos de pesquisa-ação e pesquisa participante, os canais pelos quais o conhecimento é construído:

como alternativa a uma teoria geral, diante da ampla multiplicidade e variedade das práticas sociais contra-hegemônicas do FSM, Boaventura de Sousa Santos aposta num “universalismo negativo”, isto é, numa “ecologia de saberes” e no trabalho da **tradução intercultural**, o que Paulo Freire chamava de “diálogo intercultural”, superando o “lado negativo” da diversidade, que é a fragmentação e a atomização (GADOTTI, 2008:10).

Além da experiência da UPMS, articulada em nível internacional pela internet, encontramos outras manifestações que defendem a construção de uma universidade popular¹¹¹. Em todas elas há um forte desejo de ruptura com o esquema tradicional de trabalho das universidades, indo ao encontro do argumento de Santos (2005c) sobre a “contra-universidade”.

¹¹⁰ Disponível em: <<http://www.universidadepopular.org/pages/pt/inicio.php>>. Acesso em: 14 fev 2012.

¹¹¹ Trago os exemplos disponíveis em: <<http://universidadepopular.blogspot.com/>>; <<http://www.unipop.org.br/>>; <<http://universidadepopular.milharal.org/>>; <<http://www.brasildefato.com.br/content/em-debate-universidade-popular>>; <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5511456-EI8266,00-Filosofia+faz+sucesso+em+universidade+popular+na+Franca.html>>; <<http://gtup.wordpress.com/nos-construimos-uma-universidade-popular/>>. Acesso em: 14 fev 2013.

Por outro lado, o tema universidade popular é um projeto em disputa, ora encontra-se associado a vertentes anarquistas e comunistas, que, além das tradicionais críticas ao modelo tradicional de universidade elitista, promovem forte contestação às políticas governamentais de expansão, como o ProUni e o REUNI, ora está relacionado a práticas que se situam a partir de preocupações instrumentais de formação para o trabalho¹¹².

A possibilidade da experiência da UFFS chegar a de uma universidade popular é algo que precisa ser examinado ao longo do tempo, pois a nova universidade ainda está dando seus primeiros passos. Contudo, a preponderância de estudantes originários da escola pública, de jovens do interior do país, de comunidades camponesas ligadas à agricultura familiar, enfim, de segmentos historicamente excluídos do acesso à universidade, principalmente a pública, além do envolvimento inicial do Movimento Pró-Universidade¹¹³, podem contribuir para a criação de uma instituição que promova avanços na relação entre os saberes populares e acadêmicos.

A desigualdade social é um traço da sociedade brasileira que impacta a instituição universidade, estando nesse ponto a raiz de seu caráter elitista. Para a construção de uma universidade com uma outra lógica, menos colonialista (ANDREOLA, 2007) com preocupações de acesso e de permanência de estudantes de origem popular, é preciso tensionarmos a lógica hegemônica da educação brasileira, pois

iniciada no regime colonial, consolidada em um país dividido e dependente, a educação brasileira nunca teve oportunidade de educar-se a ela própria. Não teve objetivos que visassem a educação como meta de seu povo, e instrumento da construção de uma modernidade que significasse ampliação do horizonte de liberdade. Não contemplou objetivos sociais, como na Europa, no Japão e na Coréia, e mesmo outros países latino-americanos. Usou instrumentos, objetivos e

¹¹² Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Passo Fundo (município distante cerca de 83 km de Erechim) instituiu a Coordenadoria Universidade Popular, que “é o órgão responsável em implantar e coordenar os programas e serviços da Universidade Popular, promovendo a formação continuada de jovens e adultos, prioritariamente das classes menos favorecidas, articulando-se com órgãos e entidades ligadas à Educação Popular; orientar e auxiliar os respectivos Núcleos na execução das competências atribuídas”. Integram a estrutura desta Coordenadoria o Núcleo de Capacitação para o Trabalho e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para maiores informações, ver:

<<http://www.pmpf.rs.gov.br/secao.php?p=1206&a=2&pm=1198>>. Acesso em: 14 fev 2013.

¹¹³ Este é um movimento que cumpriu importante papel na conquista da UFFS. Apresenta um perfil heterogêneo, agregando diferentes sujeitos sociais sob a bandeira da universidade pública conjugada com o desenvolvimento regional. Tem como base os filiados a partidos políticos, detentores de mandatos pelos partidos da base de sustentação do governo federal (PT, PCdoB, PSB entre outros) e ligados ao jogo político institucional de prefeituras de alguns municípios, membros da Via Campesina, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), da Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), além de sindicatos e outros movimentos populares do campo e da cidade. Teve influência na construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e hegemoniza a nominata do Conselho Estratégico Social e dos Conselhos Comunitários nos *Campi*.

métodos de uma sociedade dependente e a serviço de uma minoria. A educação foi relegada e confundida como simples instrumento de promoção de indivíduos em sua busca de ascender socialmente. Ensinando a elite a ver o Brasil com olhos de estrangeiro e a defender-se cada um egoisticamente na luta de uma sociedade não solidária. E oferecendo a alguns jovens das massas pobres o uso da instrução como forma de mudar de lado, saltando a barreira da apartação social, com a mesma visão de descompromisso e egoísmo (BUARQUE, 1991:4-5).

A universidade, pensada na dimensão popular, mantém estreito vínculo com a Educação Popular como estratégia política e acadêmica. Isso significa, conforme já destaquei neste tópico, situarmos o debate considerando as ações de resistência aos modelos opressores.

Na história da universidade latino-americana merece destaque o movimento liderado por estudantes que ficou conhecido como *Manifiesto de Córdoba*, em 1918. Não é meu objetivo examinar detalhadamente esse importante movimento, mas destacar que a participação dos estudantes em torno de uma reforma universitária que alterasse as estruturas da instituição representou uma resistência aos modelos europeus transplantados para a realidade latino-americana.

Passados 90 anos, pode-se afirmar que a mais importante influência que Córdoba deixou foi a luta pela construção do sentimento de uma identidade “latino-americana” que fosse, ao lado do modelo francês e humboldtiano, um modelo político latino influente. Essa forma de entender a universidade iria, daí para frente, perpassar todo o ambiente acadêmico latino-americano e levar às constantes lutas por uma sociedade democrática e regida pela justiça social, bem como influenciar o movimento estudantil latino de 1968 (PEREIRA, 2008b:59-60)

Já no contexto da ditadura militar, em 1968, concomitante à legislação que instaurou a denominada Reforma de 1968, um conjunto de iniciativas estudantis, inspiradas no movimento argentino e no movimento estudantil francês e, sobretudo, na própria trajetória recente da UNE durante a tramitação dos projetos das reformas de base no início dos anos 1960, voltou a pressionar por mudanças na universidade. De certa forma, é possível afirmar que os estudantes brasileiros foram derrotados pela cúpula militar que conseguiu implementar um quadro reformista voltado à privatização do ensino superior brasileiro.

Como é possível de ser percebido, não estou me atendo à linearidade histórica ao discutir características do contexto universitário brasileiro e latino-americano. Minha intenção é dispor de elementos que configurem uma concepção de universidade popular para examinar a UFFS. Para isso, estou apresentando concepções e fatos históricos que atestam a disputa pelo projeto universitário como parte da disputa por um modelo de sociedade.

Nesse sentido, é importante ressaltar as “encruzilhadas” que a universidade latino-americana atualmente presencia e suas raízes nas décadas de 1950 e 1960. É nesse contexto histórico que as classes populares começam a ter maior capacidade de organização para pressionarem por seus legítimos direitos dentro do processo modernizante em voga nos países latino-americanos.

A democracia populista e o processo de industrialização e urbanização criaram as condições para a participação das massas populares na cena política (ZITKOSKI, 2013), sendo a educação uma das bandeiras mais presentes nos processos reivindicatórios. Desde então, a universidade passa a estar no horizonte de lutas das classes populares, pois é entendida como um espaço de elite a ser tensionado pelo movimento popular. A educação *dualista* consagrada na legislação desde o período Vargas que associava às classes populares apenas a instrução elementar para o exercício profissional, passa a ser fortemente contestada.

Esse movimento popular, iniciado fora da universidade, passa a encontrar espaços dentro da instituição, ou seja, ainda que de forma tímida, segmentos populares começam a chegar à universidade, mesmo em condições adversas. Exemplos notórios são dois autores de referência nesta pesquisa: Paulo Freire e Florestan Fernandes. O primeiro, experienciou a pobreza no nordeste brasileiro e teve um processo escolar intermitente, alfabetizando-se à sombra das mangueiras de sua casa (FREIRE, 2006a, 1994). O segundo, igualmente viveu uma experiência escolar marcada por suas condições de classe, ou seja, Florestan queria ser farmacêutico, mas foi cursar ciências sociais porque a oferta do curso era noturna, o que permitia que pudesse conciliar o trabalho com a faculdade (CERQUEIRA, 2004).

Ambos os professores, posteriormente de reconhecida trajetória acadêmica e militante, poderiam ter tido o mesmo caminho que muitos jovens com as suas mesmas condições de classe tiveram durante a vida, ou seja, ficarem de *fora* do sistema educacional elitista que desperdiça milhares de potencialidades humanas que poderiam atuar para a construção de uma sociedade melhor. Talvez, essa origem de classe e sua posterior opção política, expliquem o envolvimento de Freire e Florestan na luta pela educação pública e pelo socialismo.

A experiência de Freire na Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) no início dos anos 1960 é paradigmática de um projeto de universidade pública e popular. Em seu livro mais biográfico, *Cartas a Cristina* (1994), o autor dedica boa parte da décima segunda carta à experiência do Serviço de Extensão Cultural (SEC) que será

fundamental para pensarmos o papel da universidade em relação aos setores populares. O SEC vai ser o espaço de encontro de ativistas e intelectuais preocupados com a inserção da universidade na vida cultural, econômica e política da sociedade.

De certa forma, os debates e ações do Movimento de Cultura Popular (MCP) servirão de base para se pensar, a partir da universidade, estratégias de intervenção social sustentadas em reflexões consistentes sobre o contexto social da época. De acordo com Freire (1994:167), “o Serviço de Extensão Cultural da Universidade, então chamada do Recife, nasceu de um sonho nosso, do então reitor Prof. Dr. João Alfredo Gonçalves da Costa Lima e meu”.

Entre tantas estratégias, a construção da *Revista Estudos Universitários* permitiu a publicação das questões que faziam parte dos diálogos e ações presentes nos trabalhos de Educação Popular. As reflexões que apresentarei a seguir são extraídas do número 4 da Revista, de abril – junho de 1963. Especificamente, me deterei no diálogo com o ensaio de Jarbas Maciel¹¹⁴ intitulado “A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire”.

O SEC, como lembra Freire, foi abortado em suas concepções e práticas fundantes pelo golpe de estado de abril de 1964. Portanto, foram menos de dois anos que Freire e sua equipe tentaram construir uma experiência importante de extensão universitária dentro de um projeto de universidade popular.

Jarbas Maciel, segundo Carlos Rodrigues Brandão, “mais do que Paulo, é ele quem discorre com mais dados e fatos sobre o que foi a experiência de extensão universitária da equipe”¹¹⁵. A extensão universitária é compreendida como uma postura diante das demandas sociais dos grupos populares. É radicalmente contrária à noção tradicionalmente

¹¹⁴ Freire, de forma elogiosa, se refere em *Cartas a Cristina* (12ª carta) ao conjunto de pessoas que trabalhou em seus projetos na universidade: “creio interessante fazer referência, além de cumprir um dever, à excelente equipe com quem me foi possível criar o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Equipe que se distribuía na formulação e na coordenação de diferentes projetos. Todos na época bastante jovens e hoje afirmados intelectuais nesta ou naquela área. Luiz Costa Lima, José Laurêncio de Melo, Juracy Andrade, Sebastião Uchoa Leite, Orlando Aguiar da Costa Ferreira, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Brito, Roberto Cavalcanti de Albuquerque, Francisco Bandeira de Mello, a quem se juntou depois um bom grupo de educadoras e educadores empenhados na compreensão e na prática da educação popular” (FREIRE, 1994:172-173).

¹¹⁵ Trecho extraído de texto digitado intitulado “Paulo Freire, a educação, a cultura e a universidade: memórias de uma história há cinquenta anos atrás”, de autoria de Brandão e me enviado por correio eletrônico em 28 de maio de 2012. Ressalto que questioneei o Prof. Brandão sobre se esse seu texto tinha sido publicado. Observem a resposta: “Thiago, ele foi publicado em uma revista eletrônica. Quem sabe de fato é o querido argonauta e educador Jason Mafra. Mando este e-mail pra ele também. Que vocês, educadores, se conversem e entendam. Sou apenas um humilde antropólogo. Valeu, Carlos”. Em pesquisa na internet, não encontrei o ensaio em questão publicado. Contudo, Brandão destaca a questão da universidade popular no Sistema Paulo Freire em evento na UnB num diálogo com Maria Luíza Pereira Angelim, publicado em Silva (2012a).

colocada de extensão como alargamento da universidade, uma ida da universidade à comunidade, como se coubesse à universidade aplicar ou ensinar seus conhecimentos aos que nela não estão. Aliás, esse é um aspecto de reflexão decisivo: compreender a universidade pública como uma instituição diretamente vinculada àqueles que nela não estão, mas a mantêm com sua participação no fundo público. Quanto a isso, é ilustrativa essa argumentação de Maciel:

por isso, entendemos que a verdadeira práxis da extensão cultural, entre nós, deva partir daí. Sua motivação afunda raízes na grande contradição da Universidade Brasileira que, entre outras coisas, põe em choque 1 % da nossa população com os 99% restantes, isolados na mais completa cegueira espiritual e embrutecidos no abandono de uma forma de escravização social e econômica. Parece uma ironia que esses 99% do povo brasileiro devessem, mesmo alienados da Universidade, sustentá-la social e economicamente. Entretanto, assim o é. A extensão, por conseguinte, para ser verdadeiramente funcional, deve estar voltada para esses 99 % a imensa maioria do povo brasileiro – no sentido de saldar, simplesmente, uma pesada dívida que não é apenas acidental e nem recente, porque é uma dívida histórica. Quando fazemos extensão cultural nestes termos, estamos lutando inclusive contra os erros e os vícios de nosso passado colonial (MACIEL, 1963, p. 25-26).

Não me aprofundarei no debate sobre a extensão universitária, muito embora sua função estratégica no atual debate sobre a reforma universitária¹¹⁶. Por outro lado, a extensão praticada pelo SEC nos anos 1960 está alicerçada na compreensão filosófica de valorização da cultura popular e no entendimento político acerca da educação como prática da liberdade.

Ao ler o ensaio de Jarbas Maciel, me associo à interpretação de Brandão quanto aos três postulados fundamentais do sistema de educação Paulo Freire. Tais postulados conferem substantividade à proposta dos educadores populares. São eles:

1. A igualdade ontológica de todos os homens.
2. A acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.
3. A comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.

Partindo das práticas sociais dos movimentos de cultura popular, o SEC potencializa o debate acadêmico ao incorporar elementos filosóficos, antropológicos e até linguísticos, tendo em vista o debate sobre a *leitura do mundo que antecede a leitura da palavra*,

¹¹⁶ O espaço de diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares potencializa a extensão (*comunicação*, para Freire) como eixo fecundo para novas práticas epistemológicas no âmbito (pluri)universitário. Nesse sentido, conforme destacado no tópico 2.1, Boaventura de Sousa Santos fala da “ecologia dos saberes”, uma espécie de “extensão ao contrário” (SANTOS, 2005b).

premissa tão cara aos processos de alfabetização de adultos que estão na base das propostas do SEC. Ao considerar o grande relevo adquirido pela alfabetização de adultos, Maciel avança em sua problematização e anuncia a construção de um sistema de educação articulado que começaria na alfabetização, mas perpassaria diferentes níveis de formação humana. Para Brandão (s/d), no texto mencionado anteriormente:

e este é o momento em que Jarbas Maciel anuncia - pela primeira vez, imagino - a extensão do Método Paulo Freire a todo um Sistema Paulo Freire de Educação. Um sistema gerado na universidade, e que deveria desaguar na criação de uma nova universidade popular.

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

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

Cumprir destacar que as etapas 2 e 4 estavam em estágio mais avançado, tendo em vista as ações concretas realizadas pelo SEC e seus parceiros. O golpe militar de 1964 abortou um conjunto significativo de ações e afastou diversos intelectuais e militantes do seio da universidade.

Dessa forma, ao falarmos de universidade popular, não estamos falando de uma proposta completamente nova no cenário educacional do país. A novidade talvez esteja no fato de que sua construção atual se assenta em uma política governamental de expansão da universidade em uma lógica permeada pelo capital. Em outras palavras: o popular segue em disputa e essa disputa adquire novos contornos neste século XXI.

Por isso, Jaime Zitkoski (2013) argumenta acerca das atuais encruzilhadas da universidade na América Latina. A organização das classes populares e sua mobilização em torno do acesso à escola em todos os seus níveis, conforme vimos, é um processo desencadeado nos anos 1950 e 1960. No presente, a demanda por formação é tanto uma exigência do contexto econômico, como do político, tendo em vista os projetos de

mobilidade social e do próprio tensionamento do capitalismo hegemônico. Tendo em vista esse cenário,

[...] uma questão crucial se impõe: o que é necessário para uma universidade ser digna desse nome na contemporaneidade, considerando a complexidade social e cultural da América Latina? Nossas universidades devem seguir os modelos das IES do “primeiro mundo” (Europa e os EUA), ou trilharem seu próprio caminho em diálogo mais próximo com as realidades sociais que as circulam? (ZITKOSKI, 2013:19).

Imagino que a possível construção de uma universidade popular passe pelo segundo caminho apontado acima, ou seja, que a universidade por meio de seus gestores, servidores e alunos possa estar presente na vida da região onde está situada. Esta presença ocorre por meio de seus processos seletivos para os cursos de graduação e pós-graduação, em seus projetos de pesquisa e extensão, pelos concursos públicos para recrutamento de seus servidores, mas, sobretudo, por uma *síntese* dessas atividades a partir da assunção de seu papel como instância crítica da sociedade ao mesmo tempo em que atua responsivamente às demandas que se relacionam com as questões cotidianas de suas cercanias.

O desafio reside em atuar localmente, valorizando práticas e saberes da comunidade regional, tendo em vista as questões que acontecem no mundo contemporâneo. Para cumprir essa agenda, as universidades públicas precisam de um financiamento adequado que garanta condições dignas para o exercício de todas as suas atividades fim (extensão, pesquisa e ensino). Nesse ponto, a relação com o Estado e com as políticas educacionais é evidente.

Por isso, ao procurar entender melhor a relação das classes populares que circunscrevem a UFFS/Erechim com a universidade, busquei algumas orientações sobre o que significa uma universidade popular. Mesmo diante de várias interpretações possíveis e da própria hipótese de sua incompatibilidade (já que universidade e povo não são instâncias próximas em termos históricos), imagino que o debate realizado neste capítulo apontou para algumas características que podem ser buscadas na experiência da UFFS/Erechim, uma vez que a nova universidade busca ser além de pública, popular.

Nesse sentido, nesta pesquisa associo o debate sobre universidade popular à *presença das classes populares na universidade*. Essa associação não resolve por completo o problema conceitual acerca do popular, até porque, conforme visto, há uma semântica diversa que o cerca. Contudo, sinalizo que a construção de uma alternativa ao modelo elitista de universidade deve ser construída *com* as classes populares, ou seja, elas precisam

estar no ambiente acadêmico, apontando os limites da instituição e possíveis caminhos para a sua reinvenção.

É importante destacar que não alimento uma visão “romântica” desse papel das classes populares no direcionamento da reforma universitária em curso no Brasil. Se em termos conceituais não nos é possível definirmos com precisão esse “popular”, o que dizer dos movimentos concretos desse segmento? Há uma pluralidade de sujeitos sociais interessados em disputar o projeto da universidade pública, desde aqueles movidos por interesses pessoais e corporativos, passando por aqueles que atrelam à reforma projetos eleitorais (por vezes *eleitóreiros*) de controle da máquina pública, chegando até aqueles que acreditam em processos revolucionários mais profundos, mesmo que, muitas vezes, ainda fiquem presos a ideologias estereis de pouca projeção social.

Assim, para entender as possibilidades e limites do *Campus* universitário público no prosseguimento dos estudos das classes populares, é relevante compreender a UFFS tanto como parte de um contexto reformista (REUNI) situado nos marcos burocráticos sob a lógica mercantil, como parte de uma possibilidade histórica de criação de um novo fazer universitário.

No horizonte das alternativas de um projeto social emancipatório, liderado pelas classes populares e demais forças políticas progressistas na América Latina, encontra-se, também, a utopia de uma universidade que priorize a formação dos setores populares, e fomente 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. Nessa perspectiva, despontam nas últimas décadas, diferentes projetos alternativos de universidade, concebidos desde o horizonte político das classes populares, dentre os quais destacamos: Universidade do Trabalhador; Universidade Solidária da Organização Popular; Universidade da Integração na América Latina (UNILA); Universidade da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) (ZITKOSKI, 2013:18-19).

Para melhor compreensão deste “projeto alternativo” da UFFS, no próximo capítulo apresento elementos de natureza histórica que estiveram presentes na construção da nova universidade. Além disso, situo a UFFS como parte das atividades do Movimento Pró-Universidade e do REUNI, assim como o *Campus* Erechim como parte do contexto do ensino superior regional (Alto Uruguai).

3 A NOVA UNIVERSIDADE E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS

Uma nova universidade não nasce no *vazio*. Isso significa que sua construção se insere em um conjunto de relações institucionais e pessoais, marcadas pelo contexto político, econômico e cultural, tanto em nível local como (inter)nacional. Por isso, neste capítulo apresento um panorama do ensino superior gaúcho, com destaque para o município e a região que acolheram a UFFS/Erechim. Em seguida, discuto os movimentos que instauraram a nova universidade e a sua organização inicial.

O desafio do projeto da universidade popular é concomitante ao desafio da própria construção da universidade, ou seja, não se trata de tornar popular uma universidade já existente, mas de criar uma nova universidade a partir de um projeto institucional pautado por uma intencionalidade política. Nesse sentido, alguns questionamentos tornam-se pertinentes dentro dos objetivos desta pesquisa: por que uma universidade federal em Erechim? Em qual cenário de ensino superior na região da universidade federal se inseriu? De fato, as classes populares ocupariam as vagas da nova instituição? Em que condições?

3. 1 Ensino superior no Rio Grande do Sul

Em sinergia com o contexto nacional, o ensino superior gaúcho passou por algumas fases ao longo do século XX. Raizer (2006) aponta cinco fases que marcaram a expansão e diversificação desta modalidade de ensino: 1) Instalação (1883/1930) – Pelotas e Porto Alegre; 2) Centralização (1930/1960) – Porto Alegre; 3) Interiorização e Modelos Regionais (1960/1980) – Santa Maria, Ijuí, Caxias do Sul e Passo Fundo; 4) Consolidação das Instituições Comunitárias (1980/1996) – Rio Grande do Sul com um todo; 5) Diversificação do Sistema de Ensino Superior (1996 em diante) – Rio Grande do Sul como um todo.

A partir da fase 4, a organização *multicampi* passava a ser uma solução nova que partia de um velho modelo, ou seja, a agregação de faculdades isoladas que passavam a constituir uma única instituição e se transformavam em *Campus* universitário. Já na quinta fase, temos o contexto inaugurado pela LDB de 1996 em plena implementação da lógica neoliberal no país, em que a diversificação do sistema apontava para construções institucionais como os Centros Universitários, algo além de uma faculdade e um pouco aquém de uma universidade. Também, é nesse momento que as instituições de caráter

empresarial passam a atuar com força nesse segmento, apostando no uso de novas tecnologias em processo de educação a distância (EAD).

Dessa forma, podemos observar que o ensino superior no Rio Grande do Sul segue os reflexos do sistema em nível nacional. A criação da principal universidade do estado (UFRGS) é um fenômeno dos anos 1930¹¹⁷, momento que, conforme discutimos no capítulo anterior, o sistema universitário brasileiro vai adquirindo seu formato básico contemporâneo. Nos anos 1960, começa a ganhar corpo o processo de interiorização da oferta de ensino superior no Rio Grande do Sul. É neste momento que temos a criação, também pelo método de associação de escolas superior isoladas, da primeira universidade pública fora de uma área metropolitana do país: a Universidade Federal de Santa Maria.

Para comemorar os 50 anos da universidade, completados em 2010, a instituição publicou uma obra chamada *Universidade hoje: o que precisa ser dito?* (MACIEL et al, 2012), remetendo para o debate sobre os rumos da universidade neste século XXI. Aliás, as datas comemorativas, além do espírito festivo, têm se mostrado importantes para retomar a história das instituições, avaliar o percurso realizado e projetar ações futuras diante dos desafios do presente.

Nesse sentido, o exame do cenário de instituições e vagas públicas dos primeiros anos de década de 2000 é pertinente, visto que ele pode ser um indicador importante para o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior, além de nos fornecer o cenário propulsor de movimentos pela expansão/criação de novas universidades, como foi o caso da UFFS. Segundo Raizer (2006:82),

em relação à oferta de cursos por Universidades públicas, até 2001 as Universidades federais do RS eram responsáveis pela totalidade de cursos oferecidos. Em 2001 a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) passou a ser responsável pela oferta de mais 48 cursos de graduação no RS. O crescimento do número de cursos oferecidos pelas universidades públicas no Rio Grande do Sul foi de 34,7% e 45,3% no período 1991-96 e 1996- 2004, respectivamente.

Além disso, com o ProUni, o governo federal está tentando implementar desde 2005 uma política de acesso ao ensino superior que, se por uma lado tem oportunizado para as pessoas de baixa renda a entrada nas instituições privadas com bolsas integrais ou parciais (RISTOFF, 2006), por outro lado se limita a isso, ou seja, não consegue oportunizar aos estudantes dos segmentos populares que estudam nas universidades privadas políticas de

¹¹⁷ Estará em curso neste ano de 2014 uma programação especial comemorativa aos 80 anos da universidade. Ver <<http://www.ufrgs.br/80anos/>>. Acesso em: 01 mar 2014.

permanência, sem falar em bolsas de iniciação científica, que são fundamentais para a excelência acadêmica (SGUISSARDI, 2006).

Porém, muito mais do que a quantidade de vagas ofertadas, mesmo públicas, a questão do acesso ao ensino superior é mais complexa e passa, necessariamente, pelos concorridos processos seletivos das instituições de ensino superior (IES) e pela permanência dos estudantes carentes nas faculdades. Sabe-se que, nas faculdades privadas, que é, como vimos, por onde o sistema se expande, há um número considerável de vagas ociosas, em muito devido ao baixo poder aquisitivo médio da população. No Rio Grande do Sul, em 2004, as universidades privadas correspondiam por cerca de 77% da oferta de cursos, ocupando, também, considerável espaço no número de matrículas (RAIZER, 2006).

Com isso, a universidade continuava inacessível e distante dos anseios de parcelas significativas da população que também contribuem, no caso das IES públicas, com o fundo público que as mantêm. Conforme apresentado no primeiro capítulo, em 2010, ano em que a UFFS começa suas atividades letivas, ainda mais de $\frac{3}{4}$ das matrículas do ensino superior eram em instituições privadas. Ou seja, mesmo com a função desempenhada pelas instituições comunitárias e com a política de bolsas do ProUni (ou até por ela), na prática, o ensino superior brasileiro, e o gaúcho não é diferente, é majoritariamente privado.

Dessa forma, é importante traçarmos o cenário atual do ensino superior público no Rio Grande do Sul, tendo em vista o tema de pesquisa em pauta.

QUADRO 1: OFERTA DE ENSINO SUPERIOR (LICENCIATURA, BACHARELADO E TECNÓLOGO) PÚBLICO E GRATUITO (PRESENCIAL) NO RIO GRANDE DO SUL (2012)¹¹⁸

Instituição	Sigla/Ano de Fundação	Municípios que possuem <i>Campus/unidade</i>
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS/1934	Porto Alegre, Imbé ¹¹⁹
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM/1960	Santa Maria, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões ¹²⁰ e Silveira Martins ¹²¹

¹¹⁸ De acordo com o cadastro e-Mec, há 152 municípios do Rio Grande do Sul com oferta de ensino superior, contando as modalidades presencial e a distância, Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo, tanto em instituições públicas e privadas, representando aproximadamente 30% do total de municípios do estado. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 fev 2014.

¹¹⁹ O Centro de Estudos Costeiros, Limnológicos e Marinhos (CECLIMAR) é um órgão auxiliar do Instituto de Biociências da UFRGS, criado em 1978. Atualmente, oferta o curso de Ciências Biológicas: ênfase em biologia marinha e costeira e gestão ambiental marinha e costeira, em parceria com a UERGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ceclimar/biomainternet.htm>>. Acesso em: 14 fev 2013.

¹²⁰ Centro de Educação Superior do Norte/RS (CESNORS), com unidades em Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, criado em 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/cesnors/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 14 fev 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPe/1969	Pelotas e Capão do Leão
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	UFCSA/1961 ¹²²	Porto Alegre
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG/1969	Rio Grande
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA/2008	Bagé, Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	UFFS/2009	Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS/2001	Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Litoral Norte (Osório), Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, São Borja, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos, Santana do Livramento e Vacaria ¹²³
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	IFRS/2009	Bento Gonçalves, Canoas, Farroupilha, Sertão, Porto Alegre, Caxias do Sul, Ibirubá, Erechim, Feliz, Rio Grande e Osório
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA	IF-FARROUPILHA/2008	Santa Maria, Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente do Sul
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIOGRANDENSE	IF-SUL/2008	Pelotas, Charqueadas, Passo Fundo e Sapucaia do Sul

Fontes: e-MEC; Sites das IES; Rossato (2005).

Assim, observamos que a oferta de IES públicas no Rio Grande do Sul é considerável, tendo em vista a realidade dos demais estados da federação¹²⁴, chegando a aproximadamente 10% do total de municípios do estado com *Campus* ou unidade

¹²¹ Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins (UDESSM), na região Quarta Colônia, criada em 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/udessm/?pag=1>>. Acesso em: 14 fev 2013.

¹²² Nesse ano, com o nome de Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre. Foi federalizada em 1980, passando a ser denominada Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFCMPA). A partir de janeiro de 2008, passou a ser universidade, denominada de UFCSA. Disponível em: <<http://www.ufcspa.edu.br/index.php/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 14 fev 2013.

¹²³ A UERGS é dividida por sete regiões e, em cada região, por unidades universitárias. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br/index.php?action=conteudo&sub=33>>. Acesso em: 14 fev 2012.

¹²⁴ O estado de Minas Gerais apresenta o maior número de IES federais no país. Por outro lado, temos o exemplo de São Paulo, que possui universidades estaduais consolidadas, fato não observado no Rio Grande do Sul.

universitária. Neste recente movimento de interiorização das instituições universitárias públicas e a oferta de cursos superiores nos Institutos Federais (ex-Escolas Técnicas Federais), sem falar nos processos seletivos via ENEM e demais políticas que diversificam o ingresso para além do tradicional concurso vestibular¹²⁵, precisamos alocar os polos presenciais de EAD via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Presente em 46 municípios gaúchos¹²⁶, a UAB é uma política de expansão que desde 2006 privilegia a formação docente, mas não fica restrita a isso. Cursos de graduação, pós-graduação e extensão passam a ser uma realidade em cidades do interior gaúcho. Como exemplo de uso da EAD, temos o Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFPel, que oferece cursos de licenciatura em cidades-polo do interior gaúcho. No caso dos cursos EAD da UFPel, mesmo antes da UAB já estavam em atividade, aproximando a universidade de municípios de pequeno porte da zona sul do Rio Grande do Sul.

Não entrarei aqui na discussão sempre presente em algumas instâncias de debate sobre a EAD no ensino superior. Os argumentos são polarizados entre os entusiastas e os contrários. Para estes, esse ensino é precário e insuficiente, não permitindo aos estudantes e professores o pleno exercício das atividades acadêmicas (LAPA; PRETTO, 2010); para aqueles, é uma forma de aproximação da universidade até quem não teria acesso aos cursos tradicionalmente ofertados nos *Campi* (SALAZAR et al, 2013).

Esse quadro de instituições públicas é construído em meio a vários movimentos de entidades da sociedade civil em todo o estado. Retomando aspectos históricos da discussão sobre a construção do ensino superior no interior gaúcho, no contexto da Reforma Universitária de 1968 o processo de criação de novas faculdades se aprofunda. A demanda crescente pelo ensino superior é encaminhada pelo governo federal da época com o fomento à iniciativa privada. São essas faculdades criadas em regiões interioranas que nos anos 1980 e 1990 vão originar as universidades comunitárias, importante fenômeno do sul do Brasil na oferta de ensino superior (MACHADO, 2009).

¹²⁵ Ver experiências do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES/UFSM) e o Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE/UFPel).

¹²⁶ Disponível em:

http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=11. Acesso em: 28 fev 2014.

Assim, em relação às instituições universitárias mantidas segundo sua vocação, temos, além das públicas estatais, as que são privadas em sentido estrito (que auferem lucros), as filantrópicas, as confessionais (ligadas a entidades religiosas) e as comunitárias.

As universidades comunitárias são originadas de um modelo que se desenvolveu com ênfase no interior dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul¹²⁷. Pela omissão do Estado brasileiro no tocante à oferta do ensino superior público, as comunitárias na fronteira entre o público e o privado – instituições públicas não-estatais (SCHMIDT, 2009), passaram a ocupar um espaço de destaque.

Mesmo com sua origem ligadas a movimentos atuantes da sociedade civil, inclusive com forte presença da Igreja Católica, as instituições comunitárias, a partir do contexto dos anos 1990, também sofrem com o contexto neoliberal que se instala no país, passando, em grande parte, a operarem dentro de uma lógica empresarial de mercado.

Contudo, esse é um setor heterogêneo, com diversidade de arranjos administrativos e de relações com a comunidade local. O caso da Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) em relação a trabalhos de extensão pelo viés da Educação Popular¹²⁸ é uma mostra do trabalho desenvolvido por esse segmento, uma vez que

são raras as universidades que se envolvem com a questão da Educação Popular nos movimentos e organizações da sociedade civil abarcante de contingentes populacionais numericamente expressivos. Dentre essas universidades se distingue a Unijuí, hoje Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, uma universidade nascida não por propostas de uma elite mas na continuidade das escolas comunitárias, criadas, mantidas e dirigidas pelas capelas de imigrantes italianos ou pelas sociedades escolares dos alemães. Nela, em 1957, a extensão universitária passa a ser entendida no sentido de levar os grupos sociais a falarem de si, de seus problemas e propósitos, entendendo-os melhor e, no crivo das discussões ampliadas, selecionando prioridades e apontando rumos com vistas a ações coletivamente programadas e assumidas (MARQUES, 2002: 17).

As atividades na UNIJUÍ foram concebidas e examinadas, entre outros, pelo Professor Mario Osorio Marques (1992, 1988), que enxergava o papel da universidade na reconstrução da modernidade, apostando em processos de democratização do acesso ao conhecimento e valorização dos saberes populares para o desenvolvimento da cidadania.

¹²⁷ “No Rio Grande do Sul, as instituições do COMUNG [Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas] abrangem cerca de 400 municípios e seus 120 mil estudantes correspondem a mais de 50% do total dos estudantes do ensino superior. Em Santa Catarina, as instituições da ACAFE [Associação Catarinense de Fundações Educacionais] reúnem mais de 130 mil estudantes, o que representa 65% dos universitários do estado” (LAZZARI; KOEHNTOPP; SCHMIDT, 2009:13).

¹²⁸ O Seminário Permanente de Educação Popular (SPEP), originado nos anos 1980, se constitui em uma experiência valiosa de diálogo entre a universidade e os movimentos populares. Sobre a sistematização dessa experiência, ver Fleuri (2002).

A presença das instituições comunitárias na oferta de cursos superiores, principalmente no interior do estado, acaba contribuindo para que as matrículas em instituições particulares (fora da esfera pública e estatal) sejam preponderantes, ou seja, mesmo com sua origem ligada a movimentos da sociedade civil e alguns projetos progressistas (como o exemplo da Unijuí), quem entrava nessas instituições deveria *pagar para estudar*.

Esse é um aspecto decisivo: pela omissão do Estado brasileiro e até mesmo por intermédio de seu incentivo (vide contextos dos anos 1960 e 1990), o ensino superior brasileiro vai se configurando de forma majoritariamente privada, em faculdades isoladas, fora do ambiente universitário (ensino, pesquisa e extensão) e acentuadamente profissionalizante. E para fazer parte dele, era preciso pagar mensalidades, o que inviabilizava ou constringia a presença das classes populares.

Políticas de bolsas e de financiamento estudantil, conhecido popularmente como “crédito educativo”, foram soluções paliativas encontradas para que o acesso às instituições privadas fosse mais *facilitado*. Um número expressivo de pessoas acabou se formando nessas condições. Aliás, em minhas atividades de extensão junto aos professores das escolas públicas de Erechim e de municípios vizinhos, é raro encontrar um professor que não tenha se formado em instituição privada, trabalhando de dia e estudando à noite.

Isso explica o que tenho ouvido repetidas vezes, não só dos professores, mas da sociedade em geral: *hoje está fácil fazer uma faculdade*. Como discutirei nos capítulos seguintes, não penso que está mais fácil, principalmente levando em conta as condições materiais objetivas dos estudantes de classe popular, além de aspetos epistemológicos e metodológicos da atividade universitária, via de regra, pautada por relações verticais e *bancárias* (FREIRE, 2005a).

Contudo, o atual contexto dos anos 2000, com a criação de novas instituições públicas, com políticas de ações afirmativas para o ingresso, com a progressiva substituição do vestibular tradicional pelo ENEM e com as bolsas do ProUni, apresenta elementos que promovem essa *sensação de facilidade*, tendo em vista o cenário vivido por muitas pessoas do interior gaúcho num passado recente, no qual ou pagava-se para estudar num instituição perto de casa ou se aventurava num vestibular competitivo numa universidade longe de casa.

O cenário dos anos 1990 é de retração do público, ou seja, por intermédio das políticas neoliberais as instituições estatais sofrem com recursos escassos, inviabilizando sua expansão. No final do século XX, o Rio Grande do Sul ainda não contava com uma universidade estadual e as federais estavam concentradas em poucos municípios: Porto Alegre, Santa Maria, Pelotas e Rio Grande. Além disso, não havia políticas de fomento ao acesso ao ensino superior em larga escala.

Assim, para um estudante do interior gaúcho conseguir uma vaga pública era necessário passar em um concorrido vestibular e, muitas vezes, ir morar longe de casa. Em muitos casos, era mais *barato* investir numa mensalidade numa instituição particular de sua região de origem, do que custear toda uma logística de moradia, alimentação e do próprio curso. Nesse sentido, as políticas de assistência estudantil cumprem um papel decisivo, pois permitiram que muitos estudantes do interior pudessem, mediante esforço pessoal e, quando possível, de ajuda familiar, estudar em uma instituição pública.

Ao considerar o ensino privado, estou falando de sua essência mercantil (compra e venda de mercadoria), na qual a educação como bem público e direito social, passa a ser tratada como uma mercadoria disponível a quem possa consumir (pagar). Essa lógica mercantil, mesmo mais evidente em instituições privadas, penetra na própria administração do Estado, criando o que alguns autores chamam de “quase mercado” (PERONI, 2007).

Contudo, é importante não criarmos uma falsa homogeneidade no setor privado. A construção histórica do ensino superior brasileiro e, particularmente o gaúcho, aponta que, entre as instituições pagas, há, como vimos, o segmento das comunitárias, que trabalham sem fins lucrativos e se inserem numa lógica pública não estatal. Por outro lado, há as instituições de mercado, com fins lucrativos e resultantes da atividade empresarial *stricto sensu*. Pela configuração política e econômica dos últimos anos, principalmente a partir da LDB/1996, as instituições não estatais convergem para práticas mercantis, seja pela preponderância da lógica de mercado na atuação das instituições, seja pelas dificuldades das comunitárias em encontrar seu espaço de atuação (BECHI, 2011) na fronteira entre o público e o privado.

Por isso, o debate em torno do acesso à universidade pública é uma bandeira permanente de vários movimentos populares e sindicais. Lutando contra o sucateamento das universidades públicas existentes e pela adoção de mecanismos de ações afirmativas,

determinados sujeitos sociais passam a fazer pressão por um quadro de reformas que possibilitasse a reversão dos efeitos das políticas neoliberais dos anos 1990.

É nesse cenário que podemos compreender a origem da UFFS nas regiões em que se instalou. No próximo tópico, vou me deter nesses movimentos de criação da universidade. Antes disso, é importante situarmos a oferta do ensino superior na região¹²⁹ que acolhe o *Campus Erechim*.

Conforme venho apresentando neste capítulo, o ensino superior no interior do Rio Grande do Sul é uma construção dos anos 1950 em diante, potencializada, em sua vertente privada, pelo contexto reformista do final dos anos 1960. A Reforma de 1968 vai criar as condições políticas e institucionais para a criação do ensino superior no norte gaúcho. Assume destaque pelo seu papel histórico a Fundação Alto Uruguai para a Pesquisa e o Ensino Superior (FAPES), criada em 1975, sendo essa instituição pioneira que está na raiz da atual Universidade Regional Integrada das Missões e do Alto Uruguai (URI).

A partir dos anos 1950 e mais precisamente nos anos 1960, a expansão do ensino superior no interior gaúcho encontrou nas *extensões universitárias* um sistema que permitiu a abertura de considerável número de faculdades que, num segundo momento, se transformaram em universidades. É a partir de uma extensão da Universidade de Passo Fundo que o ensino superior inicia em Erechim, depois de intensas tratativas de lideranças locais desde o início da década de 1960 que fundaram a “Sociedade pró-Ensino Superior de Erechim¹³⁰”.

Em outubro de 1968, foi instalada de forma oficial em Erechim a Secretaria do Centro Universitário Alto Uruguai, como extensão da Universidade de Passo Fundo. Dessa forma, em janeiro de 1969 foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de licenciatura em Letras e em Estudos Sociais. “Assim, às 15h do **dia 10 de março de 1969**, no Colégio São

¹²⁹ “Desmembrando-se do Município de Passo Fundo [...] o território que formou o Município de Erechim foi designado pelo nome de Região do Alto Uruguai [...] De acordo com a classificação do IBGE (Tomo 5, n. 22), Erechim pertence à Microrregião Homogênea n. 326, Colonial de Erechim, constituída por 26 municípios. Atualmente, é a cidade-polo da Região que abrange 32 municípios” (CONFORTIN; MENDEL, 2011:23). Assim, ao me referir ao Alto Uruguai estou me referindo a esta região composta por 32 municípios que integram o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Norte do Rio Grande do Sul, menos o município de Sertão (7ª CRE/Passo Fundo), mais dez municípios que integram o COREDE Nordeste, compondo, assim, os 41 municípios da esfera da 15ª CRE. Meu critério não é econômico, mas educacional. Ver apêndice 1.

¹³⁰ A grafia do nome da cidade com “x” é proveniente de sua origem indígena e é encontrada em documentos mais antigos.

José¹³¹, tiveram início as atividades acadêmicas do Centro Universitário Alto Uruguai [CEUAU]" (CONFORTIN; MENDEL, 2011:43-44).

É interessante ressaltar que a criação do ensino superior em Erechim está ligada à formação de professores, tendo em vista a falta desses profissionais na cidade e na região. 40 anos depois, a UFFS instala um *Campus* na cidade privilegiando a formação docente, com a maior parte de suas vagas destinadas às licenciaturas. Será uma coincidência histórica? A explicação mais plausível está nos problemas estruturais de nosso país quanto à formação docente e à própria valorização da carreira.

Com o início das atividades da extensão da Universidade de Passo Fundo, o ensino superior na cidade passa a atrair mais pessoas e o seu crescimento deveria ser acompanhado de estrutura física compatível e novos cursos superiores. Nesse sentido, o estudo histórico de Confortin e Mendel (2011) apresenta farta descrição de um conjunto significativo de eventos, acordos e parcerias que possibilitaram, em 1975, a criação da FAPES, representando um novo estágio de desenvolvimento da oferta de cursos superiores na cidade e na região do Alto Uruguai.

O local para a consolidação das atividades ensino superior em Erechim é resultado de esforços do Poder Público Municipal em articulação com a Igreja Católica. A sede escolhida foi o terreno onde funcionava o Colégio Santo Agostinho, custando Cr\$ 488.000,00. Assim, a partir de 1971, o CEUAU se transfere do Colégio São José para as novas dependências, um passo importante para a emancipação do ensino superior do Alto Uruguai em relação a Passo Fundo.

Pode-se dizer que esse primeiro momento do ensino superior, em Erechim, foi caracterizado pela interiorização (que acabou revelando o baixo suporte cultural da cidade), pela privatização (que revelou o alto custo da manutenção, fato que recaiu sobre os acadêmicos) e pela exceção do ensino superior (que refletiu na dependência do centro) (CONFORTIN; MENDEL, 2011:82).

A partir de 1975, já com a instalação autônoma da FAPES, um conjunto de empresários¹³² da região em parceria com a Prefeitura Municipal e a Igreja Católica, vão

¹³¹ Colégio católico que mantém atividades regulares na cidade desde 1923. Para maiores informações, ver <http://www.saojoseerechim.com.br/>. Acesso em: 01 mar 2014.

¹³² É interessante ressaltar que nominata que integrou (e integra) as diretorias da FAPES e depois da URI guarda proximidade com entidades empresarias do município e da região, como é o caso da Associação Comercial, Cultural e Industrial de Erechim (ACCIE), fundada em 1919. Além disso, foi nas sucessivas administrações do interventor e prefeito Eloi João Zanella (ex- Aliança Renovadora Nacional e atual Partido Progressista), formado em Administração de Empresas na primeira turma de 1972 do CEUAU, que a instituição teve o respaldo político necessário ao seu desenvolvimento.

expandir e criar as condições, dentro do ambiente legislativo do país, de criação de uma universidade. É o que ocorre em 1992, com a fundação da URI:

originada da cooperação técnico-científica de IES do Distrito Geo-Educacional¹³³ 38, da integração e inserção regional, modelo *multicampi* comunitário, no seu processo de criação, a URI congregou o conhecimento e a diversidade cultural do seu contexto e constituiu um projeto institucional que assume o compromisso do desenvolvimento pleno e integral da população, a partir do resgate cultural e da recuperação econômica [...] A universidade se identifica como comunitária porque se originou da necessidade e do anseio da população que se associou na consecução de objetivos comuns (CONFORTIN; BOEIRA, 2009:303).

A história da FAPES/CESE/URI é representativa do próprio cenário do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul, sendo sua trajetória um marco fundamental na história do ensino superior no interior gaúcho e, em especial, no Alto Uruguai. Atualmente, além de Erechim onde está sua Reitoria, a URI possui unidades em Frederico Westphalen, Cerro Largo, São Luiz Gonzaga, Santo Ângelo e Santiago. No *Campus* de Erechim, oferta 27 cursos de graduação, abrangendo várias áreas do conhecimento. A universidade está integrada ao sistema do ProUni e do financiamento estudantil, além de outras modalidades de bolsas, financiamentos e descontos.

Além da URI, no ano de 2003, a cidade de Erechim e a região passam a contar com outra importante instituição de ensino superior privada: a Faculdade Anglicana de Erechim (FAE). Sua mantenedora é a Legião da Cruz, ligada à Igreja Anglicana do Brasil. É uma faculdade privada que disponibiliza seis cursos de graduação.

Em relação às instituições públicas com oferta de ensino superior na cidade e na região, vale ressaltar que a UFFS foi a última a se instalar, sendo precedida por uma unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e por um Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

A unidade da UERGS em Erechim localiza-se no bairro São Cristóvão e integra, dentro da organização administrativa da universidade, a região 3 juntamente com as unidades de Frederico Westphalen, Sananduva e Cruz Alta. Presente na cidade desde 2001 a UERGS luta com muitas dificuldades (pelo descaso de sucessivas gestões do governo do estado) para cumprir com suas atividades acadêmicas e, atualmente, oferta dois cursos superiores:

¹³³ Os Distritos Geo-Educacionais foram criados no contexto da Ditadura Militar e estavam em sintonia com a Reforma de 1968 e seu objetivo de privilegiar a aglutinação de escolas superiores na formação de universidades. Nesse sentido, a regionalização acompanhou o processo de expansão e privatização do ensino superior brasileiro (CONFORTIN; MENDEL, 2001).

Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Fruticultura. No processo seletivo de 2014, ofertou 40 vagas via ENEM e SiSU para o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental. Segundo o *site*¹³⁴ da universidade, no semestre 2013/2 a unidade de Erechim contava com 41 estudantes, seis professores e três funcionários.

Por sua vez, o IFRS trabalha no bairro Três Vendas desde novembro de 2009. Oferta cursos técnicos de pós-médio nas áreas de vestuário, alimentos, vendas e mecânica, finanças e logística. Além disso, disponibiliza vagas públicas e gratuitas para três cursos superiores (desde 2011): Engenharia Mecânica, Tecnologia em *Marketing* e Tecnologia em *Design* de Modas.

O IFRS faz parte da reorganização da rede de escolas técnicas federais brasileiras que se tornaram Institutos Federais a partir da Lei n. 11.892/2008. Assim, assumem a oferta de ensino de nível médio, técnico e tecnológico, disponibilizando cursos superiores de graduação e pós-graduação, orientados pelo tripé (ensino, pesquisa e extensão) característico da universidade brasileira. Vale destacar que, em 2006, é criada a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, dentro do processo de expansão da rede técnica federal em voga no país. É a partir dessa escola que a unidade do IFRS é construída.

Além dessas instituições, a região de abrangência da UFFS/Erechim (área da 15ª CRE) apresenta mais um município que oferta ensino superior privado: em Getúlio Vargas há a sede e uma unidade do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (IDEAU). Também com presença em Bagé, Caxias do Sul, Marau e Passo Fundo, as Faculdades UDEAU estão em atuação desde 2004. Em Getúlio Vargas, ofertam vagas para onze cursos de graduação. Um aspecto ilustrativo da discussão que estou promovendo sobre as possibilidades de continuidade de estudo das classes populares é que consta no *site*¹³⁵ da IDEAU:

Outro diferencial da Faculdade IDEAU é a oferta de cursos no turno da noite. Dessa forma, o aluno pode trabalhar durante o dia e estudar a noite. A localização da Instituição, que tem sede em Getúlio Vargas, torna-se também um atrativo para os alunos que residem nos municípios próximos, facilitando o acesso destes ao ensino superior. Além do que já foi citado, o investimento que o aluno faz em seus estudos é baixo num comparativo com outros cursos similares. Ainda assim, a Faculdade IDEAU consciente das dificuldades econômicas de muitos, dispõe de bolsa própria – Bolsaideau –, faz parte do ProUni e Fies como forma de viabilizar os estudos daqueles que não tem como arcar com as mensalidades.

¹³⁴ Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br/index.php?action=conteudo&sub=55>>. Acesso em: 01 mar 2014.

¹³⁵ Disponível em: <<http://www.ideau.com.br/getulio/empresa>>. Acesso em: 02 mar 2014.

É nítida a preocupação institucional com um determinado público-alvo de estudantes que trabalham, ressaltando a oferta de ensino noturno. Além disso, a política de financiamentos próprios e a inserção no ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) indicam que a instituição tem claro o seu público potencial, inclusive, investe nas pessoas dos municípios vizinhos.

Essa é uma característica importante da região em pauta: no universo dos 41 municípios que integram a jurisdição da 15ª CRE apenas três ofertam ensino superior: Erechim, Sananduva e Getúlio Vargas. Em Sananduva, há uma unidade da UERGS; em Getúlio Vargas, há a IDEAU.

Na cidade de Erechim, por sua representatividade econômica e política na região, inclusive sendo conhecida como a “Capital do Alto Uruguai”, encontra-se a maior oferta de vagas no ensino superior da região. Até o momento, mencionei as instituições universitárias (UFFS, UERGS e URI), o IFRS e a FAE. Contudo, Erechim não ficou de fora da expansão das faculdades que trabalham com educação a distância (EAD).

Levantamento realizado no e-MEC (início de 2014) mostrou que há oito instituições de EAD ofertando ensino superior na cidade. São elas: Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC Salvador), Universidade Anhanguera (UNIDERP), Universidade Paulista (UNIP), Universidade Castelo Branco (UCB), Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Um detalhe interessante: no prédio do Seminário Nossa Senhora de Fátima, local de funcionamento provisório da UFFS/Erechim, funciona o polo presencial da FAEL. Para ter acesso ao espaço da UFFS é preciso passar pelas salas da FAEL, já que se localizam no térreo do mesmo bloco da universidade federal. Assim, é possível visualizar salas de aula lotadas de estudantes assistindo teleaulas. De forma impressionista, o perfil dos estudantes da FAEL é similar aos da UFFS. O curso superior ofertado pela FAEL na modalidade EAD tem na UFFS/Erechim: pedagogia. A mensalidade é de R\$ 229,00¹³⁶ e as atividades EAD promovem um curso semipresencial, indo ao encontro de horários flexíveis com uma mensalidade relativamente acessível. Algumas questões diante disso: porque estudar pedagogia na FAEL e não na UFFS? Será por causa da concorrência a partir da nota do ENEM? Por que o curso

¹³⁶ Fonte: <<http://www.fael.edu.br/>>. Acesso em: 02 mar 2014.

da UFFS é de cinco anos completamente presenciais? Isso não seria *atrativo* para quem apenas quer um diploma para se inserir no mercado de trabalho?

Mais uma vez, estamos diante de questões que remetem à complexidade do nosso tema de pesquisa. Seria o estudo apenas um *caminho* para o trabalho? Como não considerar essa dimensão na vida de um estudante de classe popular? Essas e outras problematizações serão encontradas nos capítulos quatro e cinco, a partir das considerações dos próprios *sujeitos que vivem* essa realidade.

Antes disso, é relevante ratificarmos o cenário encontrado pela UFFS quando de sua instalação na cidade de Erechim: uma universidade comunitária oriunda do processo original de oferta de graduações na região; uma faculdade privada de pequeno porte; uma unidade de pequeno porte da universidade estadual; uma unidade federal de ensino técnico e que passa, em 2011 (portanto, após a UFFS) a ter oferta de cursos superiores; e as instituições EAD de ensino privado.

Se abriremos a área de abrangência para cidades do entorno (Sananduva¹³⁷ e Getúlio Vargas¹³⁸) de Erechim, temos outra unidade da universidade estadual e uma faculdade de médio porte privada. Outras opções de ensino superior em instituições de médio e grande porte também são possíveis de ser encontradas em municípios até 100 km de distância: 1) IFRS – Sertão/RS¹³⁹ (dista aproximadamente 52 km); 2) Universidade de Passo Fundo (UPF) e IFSul – Passo Fundo/RS (dista aproximadamente 83 km); 3) Universidade do Contestado (UnC) – Concórdia/SC (dista aproximadamente 70 km); 4) Universidade Comunitária de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Centro Educacional do Oeste (CEO) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Chapecó/SC (dista aproximadamente 100 km).

Dessa forma, um estudante que está concluindo o ensino médio em uma escola pública de Erechim e região tem algumas opções para continuar a estudar. Contudo, será que cursar uma faculdade faz parte dos planos desse estudante? E a UFFS, realmente é uma opção viável? Seus cursos interessam aos estudantes? Qual a relação da universidade com o desenvolvimento regional? Quais os grupos políticos que sustentaram a construção da nova universidade?

¹³⁷ Município a aproximadamente 82 km de Erechim.

¹³⁸ Município a aproximadamente 34 km de Erechim.

¹³⁹ O município de Sertão integra os 32 municípios do COREDE Norte, mas não faz parte da 15ª CRE (Erechim), pois integra a 7ª CRE (Passo Fundo).

São questões que nos ajudam a compreender o impacto social (FLEURI, 2002) da nova instituição em sua área de abrangência local em articulação com a política nacional de expansão universitária. A seguir, apresento a UFFS e, em especial, seu *Campus* na cidade de Erechim no Alto Uruguai.

3.2 Uma universidade em três estados

A UFFS é uma instituição nova, oriunda do processo em curso de expansão e interiorização do ensino superior público brasileiro, sendo parte do REUNI. Dessa forma, integra um conjunto de quatorze universidades federais que foram construídas desde 2003, aumentando para 59 o número de instituições com esse perfil no país. Assim, além da UFFS são estas as universidades federais novas¹⁴⁰:

1. Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
2. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
3. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
4. Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA
5. Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL
6. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
7. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
8. Universidade Federal do ABC - UFABC
9. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA
10. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
11. Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
12. Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA
13. Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira - UNILAB

No ano de 2013, mais quatro novas universidades federais tiveram suas leis de criação sancionadas. São elas: Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) e por fim, a Universidade Federal do Sul da Bahia (Ufesba). Essas instituições localizem-se no norte e no nordeste do país e devem iniciar suas atividades acadêmicas em 2014. Dessa forma, teremos 63 universidades federais no Brasil.

¹⁴⁰ Dessa lista de universidades, apenas cinco são inteiramente novas: UFABC, UNIPAMPA, UNILA, UNILAB e UFFS. As demais são originárias de extensões de outras universidades federais ou de escolas técnicas.

Essa expansão volta-se ao interior do país, oportunizando mais vagas públicas e oportunidades de estudo. Com o REUNI, a partir de 2007, esse processo expansionista, conforme vimos no capítulo dois, é intensificado. Se por um lado é possível saudar a criação de universidades federais, principalmente no interior, por outro lado, essas instituições carecem de recursos adequados para suas atividades fim (ensino, pesquisa e extensão), condição que constrange o trabalho de seus servidores e as oportunidades formativas de seus estudantes.

Por isso, mesmo em universidades recentemente construídas, já é possível percebermos o surgimento de seções sindicais que buscam preservar as condições de trabalho e garantir melhorias na carreira dos docentes e dos técnico-administrativos. Na UFFS, em 2012 é criada a seção sindical (SINDUFFS) filiada à Associação Nacional dos Docentes (ANDES/Sindicato Nacional). É interessante ressaltar que a nossa seção sindical precisou se organizar a partir da estrutura *multicampi*, ou seja, se organiza de forma centralizada, mas atua de forma descentralizada. Cada *Campus* da universidade tem um perfil de colegas, de estudantes e de relação com a comunidade local. Fora isso, há um fator objetivo: as distâncias geográficas. O exemplo mais contundente ocorre entre os *Campi* de Cerro Largo (RS) e Laranjeiras do Sul (PR), distantes aproximadamente 600 km.

O certo é que cada universidade criada a partir de 2003 tem suas características próprias, mesmo que se aproximem em relação a estarem inseridas em determinada lógica de expansão ditada pelo governo federal. Nesse sentido, passo a apresentar alguns elementos da trajetória inicial da UFFS.

Criada pela Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange os 396 municípios da Mesorregião¹⁴¹ Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul, tendo seus *campi* originalmente¹⁴² nos municípios de Chapecó (SC), Realeza (PR), Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo (RS) e Erechim (RS), conforme pode ser visualizado na figura 3.

¹⁴¹ De acordo com a classificação do Ministério da Integração Nacional, disponível em <http://www.integracao.gov.br/programas/programasregionais/index.asp?area=spr_mes_frenteira#>. Acesso em: 11 jan 2012.

¹⁴² A UFFS inicia suas atividades letivas em 2010 com esses cinco *Campi*. No ano de 2013, é criado o *Campus* Passo Fundo/RS para a instalação do curso de medicina, tendo em vista plano nacional de expansão de cursos nesta área.

FIGURA 3: ESTRUTURA MULTICAMPI INICIAL DA UFFS



Fonte: <http://www.uffs.edu.br>.

Com 33 cursos em 42 turmas ingressantes anualmente, a universidade prevê ter 10 mil alunos nos primeiros cinco anos. As graduações oferecidas privilegiam as vocações da economia regional e estão em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC).

A UFFS é resultado de intensa mobilização por uma universidade pública federal na região que foi denominada de Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul. Segundo o *site*¹⁴³ do Fórum da Região da Mesofronteira do Mercosul, importante sujeito no processo de conquista da universidade,

a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul abrange o norte do Rio Grande do Sul, o oeste de Santa Catarina e o sudoeste do Paraná, compreendendo 396 municípios, com área total de 139 mil quilômetros quadrados e população de quatro milhões de habitantes. Apesar de constituir uma mesorregião de ocupação antiga, tem grau de urbanização relativamente baixo em relação ao resto do País, em torno de 65%, concentrando parcela significativa da população na zona rural. A Mesorregião possui uma identidade histórica forjada desde a chegada dos imigrantes à Região Sul. Um outro fator que determina a identidade mesorregional é a inserção nas Bacias Hidrográficas do Rio Uruguai (municípios gaúchos e catarinenses) e do Rio Paraná (municípios paranaenses), com semelhanças físicas e socioeconômicas que reforçam sua identificação histórica e cultural. O histórico de criação da Mesorregião reflete essas semelhanças.

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.mesomercosul.org.br/>>. Acesso em: 02 mar 2014.

É a partir desta compreensão regional que surge o nome da própria universidade. Depois de frustradas algumas tentativas de grupos políticos organizados em movimentos sindicais, partidários e populares do campo e da cidade, em conseguir uma universidade federal para suas regiões de forma isolada, tendo em vista o cenário de expansão presente na agenda política do Governo Lula, decidiu-se pela junção desses projetos em torno de uma universidade que pudesse dar conta das demandas regionais em pauta.

No caso do Rio Grande do sul, por exemplo, a universidade começou a ser percebida como uma necessidade e um direito a partir da constatação de que a metade sul do Rio Grande do Sul tinha quatro universidades federais e estava em curso um projeto para a criação de mais uma naquela região. Por outro lado, o norte gaúcho continuava a presenciar a omissão do Estado brasileiro (esfera federal) no tocante ao ensino superior público¹⁴⁴.

A partir de 2005 e tendo esse cenário de possibilidades de expansão promovido pelo governo federal como elemento aglutinador, começa a ganhar corpo (Movimento Pró-Universidade) o conjunto de diversas vozes em defesa de uma instituição universitária que pudesse não apenas expandir as possibilidades de acesso à universidade (fato importante), mas que estivesse em sintonia com as demandas regionais e que se desafiasse a inverter a lógica excludente do ensino superior, abarcando, com suas especificidades e saberes, segmentos populares do campo e da cidade. Assim,

o projeto se fortaleceu com a junção de forças do movimento que lutava com o mesmo objetivo no Oeste de Santa Catarina e no Sudoeste do Paraná, regiões estas com realidades sociais, culturais e econômicas muito comuns. Da confluência de intenções, emergiu a posição de uma universidade multicampi e interestadual, o que motivou tratativas com o governo federal (BENINCÁ, 2011:42).

Depois de um período de intensas negociações, foi criada, em 11 de fevereiro de 2009, pelo MEC, a comissão de implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul, presidida pelo então professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Dilvo Ristoff¹⁴⁵. A UFSC se constituiu como instituição tutora¹⁴⁶ da UFFS e o professor Ristoff foi

¹⁴⁴ Conforme discutido no tópico anterior deste capítulo, antes da instalação da UFFS na cidade de Erechim, havia uma unidade da região III da UERGS e, em 2009, entrou em funcionamento o IFRS, todavia, com a oferta de cursos superiores somente a partir de 2011. Porém, o ensino superior na região estava muito ligado ao trabalho da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Além disso, outras instituições privadas, como a Faculdade Anglicana de Erechim (FAE), o Instituto de Desenvolvimento do Alto Uruguai (IDEAU), no município de Getúlio Vargas (cerca de 30 km de Erechim) e alguns pólos de educação a distância, formavam o cenário de oferta de ensino superior “pré-UFFS”. Vale destacar, ainda, que a partir de 2006 a UFSM cria o CESNORS, a aproximadamente 200 km de Erechim.

¹⁴⁵ Para uma coletânea de textos sobre a experiência de implantação da UFFS sob a ótica de seu primeiro reitor ver Ristoff (2011).

indicado Reitor *pro tempore* da nova universidade¹⁴⁷. Já no ano de 2009, foi realizado o primeiro concurso público para provimento de servidores técnico-administrativos e docentes, e teve início o primeiro processo seletivo para estudantes, tendo em vista a intenção de início das atividades letivas da UFFS no ano de 2010.

Neste concurso para docentes¹⁴⁸, realizado em novembro de 2009, as 165 vagas em todos os *Campi* foram disputadas por aproximadamente 3000 candidatos (18 candidatos por vaga). Todas as etapas do processo seletivo ficaram a cargo do setor específico da UFSC e foram realizadas em Florianópolis. A abstenção na primeira etapa (prova de conhecimentos gerais, com questões objetivas e uma questão discursiva) chegou a 15%.

Para a segunda etapa (prova didática e de títulos), 619 candidatos foram selecionados, representando cerca de 21% do total de inscritos. Entre os docentes aprovados e que iniciaram as atividades letivas da universidade, a média de idade ficou em 35 anos e a origem preponderante foi Santa Catarina. Neste concurso, todas as vagas eram para professores assistentes, com exigência mínima de mestrado. Talvez, essa característica explique a média de idade, pois muitos professores eram jovens que recém concluíram o mestrado e muitos estavam com o doutorado em andamento.

Esse perfil jovem dos docentes é encontrado também entre os servidores técnico-administrativos. O primeiro concurso ocorreu concomitante ao dos docentes e selecionou 220 servidores de nível médio e superior. Quase 6000 candidatos se inscreveram no processo seletivo e, entre os selecionados, a média de idade ficou em 30 anos, a maioria do sexo masculino e originária de cidades gaúchas.

Além dos servidores da UFFS, outro segmento fundamental também começou a ser recrutado ainda em 2009: os estudantes. Entre 1º de dezembro e 15 de janeiro de 2010, 11.212 candidatos se inscreveram para 2.160 vagas em 42 opções de cursos de graduação nos cinco *Campi*. A média da disputa ficou em 5,19 candidatos por vaga. O curso mais procurado da nova universidade foi Engenharia Ambiental e Energias Renováveis do *Campus* Chapecó, com 22,3 candidatos por vaga.

¹⁴⁶ A reitoria da UFFS funcionou na UFSC até o dia 26 de fevereiro de 2010. Até meados de 2011, nosso vínculo como servidores era na UFSC.

¹⁴⁷ No início de fevereiro de 2011, o Prof. Dr. Jaime Giolo substituiu o Prof. Dr. Dilvo Ristoff na reitoria *pro tempore* da UFFS.

¹⁴⁸ Todas as informações acerca dos primeiros processos seletivos da UFFS foram extraídas de publicação institucional que agregou os 50 primeiros números do *Boletim Informativo*, que foi criado em 20 de outubro de 2009 para ser um canal de divulgação das ações da universidade. Ver UFFS (2011), em especial, os números 4 ao 17 do ano 1.

Outro dado interessante do perfil dos inscritos no primeiro processo seletivo da UFFS é que cerca de 87% fizeram todo ou parte do ensino médio em escola pública. Essa é uma característica que vai ao encontro dos propósitos da instituição, pois desde esse processo seletivo a universidade trabalha com uma política de bonificação ao aluno que cursou o ensino médio na escola pública.

Essa política do “fator escola pública”, que será melhor examinada no quarto capítulo deste estudo, aprofundou o percentual de alunos oriundos da escola pública na UFFS: mais de 90% dos estudantes que iniciaram a nova universidade cursaram todo ou parte do ensino médio na rede pública.

[...] os números sobre a primeira turma que iniciou suas aulas em março de 2010 são animadores: 93,68% dos estudantes da UFFS são oriundos da escola pública; 79% não cursaram pré-vestibular; 87% são oriundos de famílias com renda de até cinco salários mínimos; em sua maioria são trabalhadores assalariados e 87% representam a primeira geração da família a chegar a um curso universitário. No ano de 2011 o índice foi um pouco superior a 2010, chegando a 95,55% de alunos oriundos de escola pública (ROTTA; VITCEL; ANDRIOLI, 2012:61-62).

A UFFS ensaiava, já em seus primeiros processos seletivos, o tensionamento do quadro tradicional das universidades públicas federais brasileiras que, em sua maioria, abrigam, principalmente nos cursos de maior “prestígio”, estudantes provenientes do ensino básico privado e de famílias de maior renda. Dessa forma,

apesar da expansão dos últimos anos, o *campus* brasileiro é, sabidamente, bem mais rico que a sociedade e, nem de longe, a origem de seus estudantes reproduz os 89% de matrículas públicas que temos no ensino médio do país. Em alguns cursos de graduação, especialmente nos de alta demanda, 92% dos estudantes são oriundos dos 11% do ensino médio privado (RISTOFF, 2011:306).

Assim, além de majoritariamente estudante de escola pública no ensino médio, a grande maioria dos estudantes aprovados no primeiro processo seletivo da UFFS é das regiões onde os *Campi* foram instalados. Dados da universidade revelam que no *Campus* Laranjeiras do Sul, 97% dos estudantes são do estado do Paraná e, principalmente, de cidades vizinhas. O menor percentual e, ainda assim, relevante, é observado no *Campus* Chapecó, no qual 67% dos estudantes são de Santa Catarina.

Dessa forma, no ano de 2010 a UFFS se apresenta ao contexto universitário brasileiro como uma instituição pública marcada pela origem de escola pública de seus alunos e basicamente moradores das regiões em que a universidade se instalou. Quanto aos corpos

docente e técnico-administrativo, a média de idade perto dos 30 anos é indicativa de que a nova instituição seria construída por pessoas jovens.

Contudo, não apenas por seus servidores e estudantes a UFFS seria vivida e pensada, mas, fiel ao movimento que atuou politicamente para sua criação, a universidade desde seu início se preocupou em agregar as pessoas que lideram o Movimento Pró-Universidade. Isso fica expresso em uma de suas primeiras publicações institucionais:

nascida da organização dos movimentos sociais e das lideranças políticas e comunitárias da Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL e seu entorno, a UFFS é a mais viva e recente expressão da capacidade de mobilização dos atores sociais que, há décadas, lutam em defesa dos ideários mais importantes de emancipação social [...] Ela nasce de “fora para dentro”; surge dos movimentos sociais e, na sequência, legitima-se como instituição pública estatal por meio da Lei Federal 12.029/2009 (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011:31).

Diante deste “casamento” entre a organização social e a política governamental, nasce uma universidade que adota como um de seus princípios ser “popular”. Essa orientação vai estar expressa em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), disponível para consulta no portal da universidade¹⁴⁹. A seguir, apresento na íntegra o PPI da UFFS:

São princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul:

1. *Respeito à identidade universitária da UFFS, o que a caracteriza como espaço privilegiado para o desenvolvimento concomitante do ensino, da pesquisa e da extensão;*
2. *Integração orgânica das atividades de ensino, pesquisa e extensão desde a origem da instituição;*
3. *Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo DECRETO No. 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada;*
4. *Universidade de qualidade comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País;*
5. *Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos social.*
6. *Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade;*
7. *Uma Universidade que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento;*
8. *Uma universidade que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente;*
9. *Uma universidade pública e popular;*
10. *Uma universidade comprometida com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos.*

¹⁴⁹ Disponível em:

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=825>. Acesso em: 13 mar 2010.

No âmbito da graduação, além das atividades de extensão e de pesquisa, que devem necessariamente estar em sintonia com orientações institucionais coletivamente construídas, o currículo deverá ser organizado em torno de um:

Domínio comum

Domínio conexo

Domínio específico

Tal forma de organização curricular tem por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando otimizar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade. A finalidade do **domínio comum**¹⁵⁰ é:

- a) desenvolver em todos os estudantes da UFFS as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação) e
- b) despertar nos estudantes a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorações sociais, à organização sócio-político-econômica e cultural das sociedades, nas suas várias dimensões (municipal, estadual, nacional, regional, internacional).

Entende-se por Domínio Conexo o conjunto de disciplinas que se situam em espaço de interface de vários cursos, sem, no entanto, poderem ser caracterizadas como exclusivas de um ou de outro.

Na consolidação do modelo de pesquisa institucional, deverão ser implementadas e incentivadas práticas de iniciação científica, com avaliação quanti-qualitativa e relevância da investigação científica, em sintonia com os Domínios Conexos que caracterizam a identidade acadêmica da instituição. Assim, contempla-se o incentivo à criação de núcleos de pesquisa e de iniciação científica e das práticas investigativas interdisciplinares, fortalecendo linhas de pesquisa institucionais num primeiro momento, para serem sucedidas pelas práticas de pesquisa em seu sentido mais amplo, de modo a traduzir e atender efetiva e prioritariamente às demandas regionais e às necessidades da coletividade.

É possível percebermos a preocupação normativa da universidade com o perfil de seus estudantes, conforme os pontos 6 e 9 acima e, como veremos, na definição de suas metas e de seu perfil. Para de fato ser popular, conforme discuti no segundo capítulo deste estudo, é importante se voltar às classes populares que sofrem com a desigualdade social. Assim, desde seu PPI a UFFS fala das condições de acesso e permanência de forma indissociável, buscando estar *aberta* a este segmento social historicamente alijado da universidade.

Ainda para uma adequada caracterização institucional, apresento, também na íntegra, as metas e o perfil buscados pela nova instituição.

Em relação a metas, a universidade busca:

- Promover o desenvolvimento regional integrado — condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos na região;
- Assegurar o acesso ao ensino superior como fator decisivo para o desenvolvimento das capacidades econômicas e sociais da região, a qualificação profissional e o compromisso de inclusão social;

¹⁵⁰ Originalmente, a designação do Domínio Comum era “Tronco Comum”. A nomenclatura sofreu alteração ainda no primeiro ano de funcionamento da UFFS. Sobre a experiência do Domínio Comum nos primeiros anos da universidade, ver Silva (2011a).

- Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão como condição de existência de um ensino crítico, investigativo e inovador e a interação entre as cidades e estados que compõem a grande fronteira do Mercosul e seu entorno.

A Universidade Federal da Fronteira Sul terá como característica um perfil voltado às necessidades da mesorregião em que se situa.

Assim pretende-se que a UFFS seja uma universidade:

- Pública e Popular;
- Universidade de qualidade comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País;
- Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais.
- Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade;
- Uma Universidade que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento;
- Uma universidade que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente.

O estabelecimento do perfil e das metas acima descritos é uma preocupação constante dos gestores *pro tempore* neste período de instalação da UFFS. Atividades formativas acerca do tema “universidade pública e popular” são constantes na agenda¹⁵¹ da administração superior da instituição, bem como a lembrança permanente do papel desempenhado pelos movimentos sociais na construção da universidade.

Aliás, foi instituído no âmbito da universidade o Conselho Estratégico Social (CES), com caráter consultivo, sendo resultado da participação do Movimento Pró-Universidade na construção da UFFS, atendendo ao princípio institucional de assegurar a inclusão e o controle social, segundo a Portaria n. 172/GR/UFFS/2010.

Há uma expectativa de que o controle social na UFFS, além dos meios legais tradicionais, seja desempenhado a partir do papel das organizações da sociedade civil que se envolveram com a criação da universidade (LIMA FILHO, 2011). Para que esse diálogo aconteça, a universidade estruturou já nos seus primeiros meses de atividades um evento que indicasse as principais ações a serem realizadas para sua consolidação. A I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) teve como propósitos fundamentais a mobilização da comunidade acadêmica para a definição das políticas de ensino, pesquisa e extensão,

¹⁵¹ A Diretoria de Organização Pedagógica (DOP), órgão da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), apresentou no segundo semestre de 2011 um calendário de formações sobre Educação Popular e universidade, tendo em vista o processo de revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPCs). Em fevereiro de 2012, a DOP, via correio eletrônico, disponibilizou uma compilação de textos sobre matriz curricular, construção do conhecimento, Educação Popular e outros aspectos relativos ao projeto “popular” que se pretende na UFFS.

além de aprofundar o diálogo com a comunidade regional (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011).

Desenvolvida entre junho e setembro de 2010, a I COEPE ocorreu em todos os *Campi* da UFFS e se organizou a partir de onze eixos temáticos (fóruns) de discussão (conhecimento, cultura e formação humana; história e memória regional; movimentos sociais, cidadania e emancipação; agricultura familiar, agroecologia e desenvolvimento regional; energias renováveis, meio ambiente e sustentabilidade; desenvolvimento regional, tecnologia e inovação; gestão das cidades, sustentabilidade e qualidade de vida; políticas e práticas de promoção da saúde coletiva; educação básica e formação de professores; juventude, cultura e trabalho; língua(gem) e comunicação: interfaces), palestras e, em sua sessão final, a aprovação de um documento de referência que buscou sistematizar as inúmeras questões propostas. Quase 4000 pessoas estiveram envolvidas com a Conferência, mobilizando diversos segmentos da comunidade universitária e regional.

De certa forma, o documento final da Conferência serviu de base para um conjunto de ações que foram se sucedendo na construção da universidade. Ainda em 2010, a UFFS teve seu Estatuto¹⁵² construído e aprovado pelo MEC. No processo de construção do Estatuto, começaram a aparecer posições políticas acerca do *projeto de universidade* no seio da comunidade acadêmica. Muitos dos pressupostos políticos e pedagógicos já estavam colocados *antes*¹⁵³ da constituição dos corpos de servidores e estudantes.

Desde 2008 de forma mais orgânica, diversos sujeitos políticos que constituíram o Movimento Pró-Universidade estavam pensando as linhas de atuação da nova universidade federal. Com a liderança da Comissão de Implantação, o PPI começou a tomar forma. Em certo sentido, todo esse movimento inicial de luta pela universidade já veio acompanhado de uma *concepção institucional*. E essa concepção vai estar presente nas orientações institucionais para a montagem dos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e na minuta que originou o debate sobre o Estatuto.

Ao serem nomeados e entrarem em exercício, os servidores da UFFS já encontravam uma instituição que foi pensada por um grupo composto pelos integrantes do Movimento

¹⁵² Foi instituída no âmbito do Conselho Universitário (Resolução 35/2013) uma comissão para elaborar a minuta de revisão do Estatuto da UFFS. Assim, o atual Estatuto constituído em 2010 deverá ser modificado em 2014.

¹⁵³ De acordo com o observado na leitura de Ristoff (s/d), na qual ficam claros todos os movimentos de construção do PPI da UFFS.

Pró-Universidade com assessoria de professores e pesquisadores da área da educação simpáticos ao campo político hegemônico pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Não é meu objetivo promover uma análise do Governo Lula e suas relações de apoio e cooptação com movimentos sociais. Contudo, a UFFS é parte deste contexto político, no qual a Central Única dos Trabalhadores (CUT), MST, FETRAF e MAB e setores da Igreja Católica vão estar em aliança com vereadores, prefeitos, deputados e senadores do bloco governista.

A própria localização dos *Campi* iniciais da universidade vai acontecer a partir da correlação de forças políticas interessadas no projeto da UFFS. Em muitos casos, a instalação da UFFS ia ao encontro de objetivos eleitorais, para os quais, sem dúvida, uma universidade federal poderia contar votos. Não foram raros os conflitos acerca do *verdadeiro* papel do Movimento Pró-Universidade na instituição.

Mesmo contando com a simpatia¹⁵⁴ de diversos docentes, estudantes e técnicos, a relação com as lideranças políticas que se apresentavam como parte do Movimento Pró-Universidade nem sempre ratificava o compromisso institucional com esse diálogo de saberes. Partindo da “ecologia de saberes” proposta por Boaventura de Sousa Santos (2005a, b, c), muitas vezes mencionada por dirigentes da UFFS, o que deveria ser uma *troca*, às vezes, aparecia como *imposição*.

Esse autoritarismo de algumas “lideranças” políticas contrasta com a essência do projeto da UFFS de ser popular e baseada em princípios plurais e democráticos, conforme seu PPI. A supervalorização das pessoas da região¹⁵⁵, a tentativa de ocupação de espaços de deliberação sem a devida negociação e o apoio ao atrelamento sem limites da gestão *pro tempore* ao governo federal, que se materializa na lógica da expansão da UFFS¹⁵⁶, são fatos tornam conflituosas algumas relações que deveriam ser potencializadas.

¹⁵⁴ Nesses primeiros anos da UFFS, foram construídos diversos projetos de extensão e de pesquisa que dialogam com movimentos sociais do campo e da cidade, fora a atuação da SINDUFFS em diálogo permanente com movimentos populares e sindicais. Contudo, é importante ressaltar que a comunidade universitária apresenta distintas orientações políticas. É fato que há colegas que não nutrem simpatia pela proposta popular da UFFS, muitas vezes, até por não compreenderem o que isso, de fato, significa.

¹⁵⁵ O ex-reitor, Dilvo Ristoff, em seu discurso ao deixar a reitoria da UFFS, exalta a condição do reitor que assumia em seu lugar de ser “da região” (RISTOFF, 2011:310). Evidentemente, tenho o maior respeito e valorizo as pessoas que nasceram e trabalharam nas regiões que a UFFS se instalou. Contudo, assinalo esse aspecto por ser uma marca discursiva inicial da instituição.

¹⁵⁶ Vide o polêmico contexto do anúncio da criação do curso de medicina e do *Campus* Passo Fundo em 2013, em decisão que não passou pelo Conselho Universitário. Além disso, o CES promove audiências públicas nos *Campi* da universidade, objetivando ouvir a comunidade sobre as ações da UFFS. Na audiência realizada no dia 15 de junho de 2013, em Erechim, o tema central foi a expansão da universidade e a criação de novos *Campi*. Pelo debate realizado, ficou claro que a UFFS foi pensada em onze (11) *Campi*. Nesse momento, praticamente

Por outro lado, no contexto da greve docente de 2012, convidamos integrantes de movimentos sociais para participar de debates acerca da universidade e da educação em geral. Foi possível verificar como, em muitos casos, há um descolamento de algumas lideranças com relação a sua base. Uma integrante do MAB chegou a falar que “os movimentos sabem melhor lutar pela universidade do que construí-la”. Destaco que além do CES, pessoas indicadas pelos seus movimentos participam de espaços deliberativos como o Conselho Universitário (CONSUNI) e o Conselho de *Campus*, além do Conselho Comunitário (consultivo) que replica nos *Campi* a ideia do CES.

O CONSUNI foi instaurado no início de 2011 e teve a sua primeira composição definida no final de 2010. Tive a oportunidade de participar das duas primeiras composições deste Conselho, na qualidade de representante docente pelo *Campus* Erechim. Integrei as Câmaras de Extensão e Cultura e de Graduação. É uma arena de embates sobre o projeto da universidade. No momento da redação final deste trabalho (março de 2014), estamos envolvidos com o Regimento Geral da universidade, já em fase final de construção.

Meu objetivo ao trazer à tona algumas costuras políticas neste momento inicial de construção da UFFS foi avançar em relação a um exame somente normativo, ou seja, o que vem dando vida à instituição é, em grande parte, o resultado das definições que ocorrem no âmbito dos órgãos deliberativos, das pessoas e movimentos envolvidos com o projeto da UFFS desde a sua origem e das diretrizes adotadas pela MEC.

Muito embora tenha apresentado alguns argumentos que apontaram para as tensões iniciais na relação entre a comunidade universitária e alguns sujeitos políticos internos e externos à UFFS, não tenho dúvida sobre o papel fundamental dos movimentos sociais nas possibilidades que a universidade tem de se constituir como pública e popular.

O controle social é algo importante e, no caso da UFFS, uma instituição que está constituindo seu perfil de atuação, torna-se decisivo na disputa por seu projeto (BENINCÁ, 2011). As possibilidades de trabalho com a Educação Popular no âmbito da universidade também passam, em grande medida, pela participação dos movimentos sociais (ZITKOSKI, 2011) ao apresentarem *novas leituras da realidade* (STRECK; ADAMS, 2012).

foi anunciado o novo *Campus* de Ijuí/RS. Está previsto no Estatuto da UFFS a sua expansão, quando isso contribuir para o “desenvolvimento regional” (art. 7º, § 3º), e as comunidades pleitearem novos *Campi* é legítimo. Contudo, a forma que a expansão está acontecendo é que preocupa a comunidade universitária, pois as negociações são diretamente realizadas entre “lideranças” políticas, a reitoria e o MEC (governo federal). Fora isso, um crescimento não planejado pode redundar em dificuldades de condução das atividades fim da instituição.

Dessa forma, é possível percebermos as contradições presentes no processo de construção de uma universidade federal. No espaço temporal definido para essa pesquisa (2010 – 2012), a UFFS foi avançando em termos institucionais e no desenvolvimento da sua vida acadêmica. Em 2012, portanto no terceiro ano de funcionamento da universidade, dados do Relatório de Gestão disponível no portal da UFFS indicavam que 4.441 estudantes estavam regularmente matriculados, compondo a comunidade universitária juntamente com 430 docentes, 514 técnicos e 229 funcionários terceirizados. A Lei 12.029/2009 que cria a UFFS sinaliza, em seu artigo 8º, 500 cargos de Professor da Carreira de Magistério Superior, número que deverá ser extrapolado para o pleno funcionamento dos atuais cursos e, principalmente, pelo crescimento projetado da UFFS.

Ainda carente de seu Regimento Geral e da versão final do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que estão em tramitação interna, a universidade vai realizando processos seletivos anuais, desenvolvendo seus cursos de graduação iniciais e criando novos cursos, construindo a pós-graduação, abrindo espaço para programas de extensão, iniciação científica e para bolsas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e do Programa de Educação Tutorial (PET/FNDE).

Cada *Campus* possui uma biblioteca (em permanente expansão) e laboratório de informática. Talvez, um grande desafio inicial da UFFS seja o trabalho em *espaços provisórios*. Todos os *Campi* iniciaram suas atividades em espaços alugados à espera da construção dos chamados *Campi* definitivos. Invariavelmente, convivemos com atrasos no cronograma de execução das obras. Nos três primeiros anos de atividades da universidade, nenhum *Campus* definitivo estava em condições de ser utilizado. De certa forma, o trabalho da universidade em espaços provisórios é mais um desafio para a construção da identidade institucional.

Em linhas gerais, a UFFS está apresentada em seus aspectos políticos e pedagógicos como parte do REUNI, na sua localização em municípios dos três estados da região sul, no seu perfil inicial de estudantes e funcionários, na sua proposta institucional, na sua matriz curricular e na disputa de seu projeto entre diversos sujeitos políticos. Nos três primeiros anos de funcionamento, a UFFS caminhou, mas há um longo caminho ainda a percorrer. E no *Campus* Erechim, como parte constituinte original da nova universidade, isso não é diferente.

3.3 UFFS/Erechim

O município de Erechim¹⁵⁷ foi um dos locais que se habilitou para receber um *Campus* da UFFS. Influenciaram na indicação deste município aspectos políticos, tanto em nível de movimentos sociais e populares, como em nível partidário e institucional. Além disso, a posição de referência da cidade na região do Alto Uruguai, composta por 32 municípios com base na agricultura familiar e no setor industrial, contribuiu para que reunisse as condições necessárias para ser uma das sedes da UFFS.

Segundo dados¹⁵⁸ da Fundação de Economia e Estatística (FEE) do Rio Grande do Sul, a população no ano de 2012 chegou a 97.181 habitantes, que vivem numa área de 430,8 km² (2011). A densidade demográfica (2011) é de 224,4 hab/km². Já a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais está em 3,28% (2010). Em relação ao PIB *per capita* (2011) do município, temos R\$ 27.911,00. A distância de Erechim em relação à capital do estado (Porto Alegre) é de aproximadamente 370 km.

Na área educacional, o município possui escolas de educação básica públicas e privadas, atendendo tanto a área urbana como a rural. Em relação às escolas privadas, cinco instituições ofertam ensino fundamental e ensino médio, sendo que apenas uma não é confessional. Neste segmento, duas escolas estão integradas à oferta de ensino superior: URI e FAE.

Em relação à rede pública municipal, há oito escolas de educação infantil, seis escolas de ensino fundamental e uma escola de belas artes, totalizando quinze escolas sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. O município também oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental.

¹⁵⁷ “Inicialmente chamado de Paiol Grande e depois, sucessivamente, de Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e, finalmente, Erechim, como muitos outros povoados do Brasil, Erechim surgiu à margem da estrada de ferro. No caso, a estrada de ferro que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo. Colonizado basicamente por imigrantes de origem polonesa, italiana e alemã, o povoado formou-se em 1908 à margem e arredores da estrada de ferro. Foi neste ano que 36 pioneiros, entre imigrantes europeus e outros vindos das terras velhas (Caxias do Sul), vieram pela estrada de ferro e habitaram o lugar, que logo tornou-se um Distrito de Passo Fundo. Com o crescimento do povoado e de sua economia - agricultura, pecuária, comércio e serviços - o município de Erechim foi criado no dia 30 de abril de 1918, através do Decreto nº 2343, de 30 de abril, assinado por Borges de Medeiros, então governador do Estado do RS”. Fonte: Prefeitura Municipal de Erechim. Disponível em: <<http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/149/como-tudo-comecou>>. Acesso em: 01 mar 2014.

¹⁵⁸ Disponíveis em:

<http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Erechim>. Acesso em: 03 mar 2014.

Na rede pública estadual há 28 escolas em atividade no município. Sete escolas estão localizadas na zona rural, ofertando o ensino fundamental. As demais, estão na área urbana, tanto no centro como nos bairros. Dez escolas ofertam ensino médio, sendo que metade delas junto com o fundamental. Duas escolas possuem EJA de ensino médio e uma escola forma professores em nível médio (magistério).

A sede da 15ª CRE está localizada em Erechim, coordenando o ensino público estadual em 41 municípios (a partir de 2012, 115 escolas). Conforme já assinalai, engloba todos os municípios do COREDE Norte, menos Sertão, mais dez municípios do COREDE Nordeste. Tendo em vista a relevância do ensino público e a minha preocupação com o percurso escolar das classes populares *até e na* universidade, optei por estabelecer a área de abrangência da 15ª CRE como a área de abrangência mais direta do *Campus* Erechim.

Em termos de matrículas no ensino médio nesta região, dados dos Censos da Educação Básica nos anos de 2010, 2011 e 2012 (compilados pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul e disponíveis em seu portal - <http://www.educacao.rs.gov.br/>) indicam que vem ocorrendo um ligeiro decréscimo no número de estudantes neste nível de ensino. Considerando as matrículas iniciais públicas e privadas no ensino médio regular, EJA e normal, de 11.406 matrículas em 2010, chegamos a 10.931 em 2012.

Esses números são importantes para a realidade da UFFS/Erechim, pois evidenciam que há um público universitário em potencial relevante e que o número de escolas nesta área nos implica com uma das propostas centrais de intervenção do novo *Campus*: a formação docente. E essa formação deve ser pensada tanto em termos iniciais (cursos de licenciatura) como de forma contínua, a partir de cursos de extensão e de pós-graduação. Em 2010, ano de instalação da UFFS/Erechim, 1.610 professores estavam em atuação nas escolas da rede pública estadual da região.

Para uma melhor compreensão de alguns aspectos importantes deste início de atividades da UFFS em Erechim e região, organizei em três etapas a discussão seguinte: 1) a conquista do *Campus*, 2) a instalação de suas atividades e 3) o desafio atual de sua consolidação.

3.3.1 A conquista

No ano de 2010, uma faixa nas cores da universidade (verde e branco) ficou um tempo significativo afixada na instituição, primeiro na parte externa do prédio da universidade, depois no saguão do primeiro andar. Nesta faixa continham os seguintes dizeres: “UFFS: do sonho e da luta à conquista”. De certa forma, essa faixa daria o tom inicial da nova universidade.

Portanto, a “conquista” da UFFS nasceu de um sonho e se materializou pela luta. Certamente, essa luta tomou proporções efetivas a partir da entrada em vigor, em 2007, do REUNI. Por isso, no capítulo um e no tópico anterior falava de um “casamento” entre a organização política da sociedade civil com a intencionalidade do governo federal de levar adiante uma política de expansão do acesso ao ensino superior público no Brasil.

As ações pela possibilidade da região do Alto Uruguai ter uma universidade pública federal começaram a ganhar corpo em 2005. Dirceu Benincá (2011) reflete sobre o processo de conquista (“emergência”) da UFFS e, em especial, do *Campus* Erechim. Ele apresenta um diagnóstico inicial que serviu para aglutinar o movimento reivindicatório de uma nova universidade federal: a presença de quatro instituições na metade sul do estado e a ausência no norte. Benincá realiza em seu estudo um conjunto de entrevistas com sujeitos políticos (deputados do PT, integrantes do MAB, da FETRAF e do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS/Sindicato) da região do Alto Uruguai que integraram o Movimento Pró-Universidade Federal do Norte do Rio Grande do Sul.

A partir da construção do Movimento, um conjunto de ações passou a ser desenvolvido. Reuniões, palestras, seminários, audiências (vide anexo 1) e encontros com parlamentares e com o próprio Ministro da Educação de então, o gaúcho Tarso Genro, mobilizaram várias pessoas. Assim,

com a participação de movimentos sociais, setores da Igreja Católica, lideranças políticas, governamentais, sindicais e empresariais, representantes de entidades e de instituições de ensino, o “multirão” regional pela universidade federal e popular ganhava corpo (BENINCÁ, 2011:41-42).

Em novembro de 2007, mais um passo decisivo para a conquista da universidade federal foi dado: A Portaria n. 948/2007 do MEC constituía comissão para elaborar o projeto de criação da nova universidade. Composta por vinte e dois membros, metade do Movimento Pró-Universidade (neste momento já articulado nos três estados: norte do Rio

Grande do Sul, oeste de Santa Catarina e sudoeste do Paraná) e metade de órgãos do governo federal, esta comissão conseguiu sustentar o diagnóstico do papel que uma universidade federal teria no desenvolvimento regional.

Dessa forma, em julho de 2008 foi aprovado o Projeto de Lei que criava a nova universidade, tendo sido nomeada pelo MEC, em fevereiro de 2009, a Comissão de Implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Ainda em 2009, conforme apresentei no tópico 3.1, é sancionada no dia 15 de setembro a Lei 12.029, criando oficialmente a UFFS. Um mês depois, no dia do professor, assume a reitoria *pro tempore* o Prof. Dilvo Ristoff, que já estava ocupando a presidência da Comissão de Implantação.

Depois disso, em cinco meses as aulas começaram nos cinco *Campi* da UFFS. A nova universidade federal estava, assim, conquistada. Para muitos de seus idealizadores e alguns pesquisadores nas áreas da educação e das ciências sociais, é a primeira universidade do país que foi conquistada a partir dos movimentos sociais.

A UFFS foi a primeira universidade pública federal cuja criação deveu-se, diretamente, ao poder de mobilização e de convencimento público pelos movimentos sociais e pelas lideranças políticas e comunitárias. As redes de associativismo civil e o denso tecido de organizações sociais da região – berço de alguns dos principais movimentos sociais do campo do Brasil – foram mobilizados para a formulação do projeto de universidade e sua subsequente concretização (ROMÃO; LOSS, 2014:150).

Com a confirmação da vinda da universidade federal para Erechim e região, muitos atos comemorativos foram realizados por parte dos grupos sociais envolvidos com o processo político que culminou positivamente. Um dos maiores eventos ocorreu no dia 15 de maio de 2010, menos de dois meses depois do início das aulas na UFFS. Contou com a participação de estudantes, professores e técnicos da universidade, além de representantes de movimentos sociais que integram o Pró-Universidade.

Nesse ato público, para além da comemoração desse segmento envolvido, muitos olhares de desconfiança da população da cidade podiam ser notados. A UFFS em Erechim era uma novidade, estava começando a se instalar.

3.3.2 A instalação

O dia 29 de março de 2010 marca o início efetivo das atividades letivas da UFFS. No *Campus* Erechim, oito cursos iniciaram as aulas: Licenciaturas (noturnas) em ciências sociais,

filosofia, pedagogia, história e geografia; Bacharelados (integrals – manhã e tarde) em agronomia (ênfase em agroecologia), arquitetura e urbanismo e engenharia ambiental e energias renováveis (com entrada em 2010/2). Cada curso disponibilizou uma turma com 50 vagas, totalizando 400 vagas. O processo seletivo observou a nota do ENEM, concedendo bônus (“fator escola pública”) aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Contudo, o trabalho no *Campus* iniciou antes do início das aulas. Os primeiros servidores realizaram concurso público em dezembro e foram nomeados a partir de Portaria que data do último dia do ano de 2009. Oito servidores foram nomeados e sete tomaram posse (um administrador, um bibliotecário, uma engenheira civil, um pedagogo, duas secretárias executivas e um técnico em assuntos educacionais). Com o prazo legal de até 30 dias para tomarem posse de seus cargos, alguns colegas já iniciaram o trabalho no mês de janeiro de 2010.

Assim, o ano de 2010 foi marcado pelo processo de instalação da UFFS, com as nomeações (já desde o final de 2009) dos servidores, criação de normas, estatutos e regimentos e o aluguel de estruturas provisórias para o funcionamento da instituição. Em Erechim, a partir de uma articulação da prefeitura local com a Mitra Diocesana da cidade, foi possível estabelecer o *Campus* provisório nas dependências do Seminário Nossa Senhora de Fátima (3.400 m²).

O Seminário Fátima é um local arborizado que fica na avenida central da cidade, próximo a supermercado, cinema, lojas e restaurantes. É vizinho, também, do *Campus* central da URI e de sua reitoria. Pela sua localização central, é facilmente visualizado na entrada da cidade e está integrado como área de lazer e de realização de eventos, não apenas religiosos, sendo sede de festas da agricultura familiar e do acampamento farroupilha.

Nos primeiros tempos, as atividades da UFFS ficaram restritas a uma pequena sala ao lado da recepção principal do Seminário. Foi nessa sala que alguns colegas, entre os quais me incluo, que entraram em exercício nos meses de fevereiro e março, eram recebidos. Vale destacar que a estrutura do Seminário é multiuso, na qual encontramos além dos setores ocupados pelos seminaristas, um salão de festas, uma rádio FM e um polo de EAD que oferta cursos superiores. A UFFS passaria a compartilhar esse espaço.

O desafio de iniciar a nova universidade *multicampi* em cinco cidades dos três estados do sul do Brasil, em pouco mais de cinco meses depois da posse de seus primeiros dirigentes (*pro tempore*) da administração centralizada, sem dúvida, não foi um processo simples. Certamente, a UFFS já vinha sendo debatida e amadurecida pela sua Comissão de Implantação e havia alguns eixos estruturantes postos (política de acesso, matriz curricular, concursos públicos realizados). Entretanto, a questão seria receber novos funcionários e preparar as estruturas provisórias para o início das atividades.

Diferente de outras IFES que foram criadas recentemente, a UFFS não parte de uma escola superior já constituída ou até mesmo de uma extensão universitária. No caso do *Campus* Erechim, o diretor tomou posse no dia 1º de março, portanto, há menos de um mês do início previsto das aulas. A estrutura administrativa no modelo *multicampi* indicava que o *Campus* seria gerido por um diretor, um coordenador acadêmico e um coordenador administrativo. Ressalto que o primeiro diretor e o primeiro coordenador acadêmico eram servidores docentes de carreira da UFFS e foram indicados pela reitoria *pro tempore*. Por sua vez, o cargo de coordenador administrativo foi ocupado por indicação do Movimento Pró-Universidade.

Assim, nós éramos recebidos pelos colegas “mais antigos” na recepção do Seminário e, pela falta de estrutura, não ficávamos muito na “universidade”, saindo para tratar de nossa instalação na cidade (onde morar?). Esse é um dado interessante: não foi apenas a instituição que se instalou em Erechim e região, mas, sobretudo, seus servidores passaram por essa etapa inicial. Poucos colegas moravam em Erechim ou em cidades próximas. Fora isso, tínhamos que tomar posse em Chapecó, pois a sede da UFFS é nesta cidade. Nos *tempos fundantes* da UFFS/Erechim foi assim: a realização do concurso em Florianópolis, a posse em Chapecó e a entrada em exercício em Erechim.

Os primeiros concursos da UFFS atraíram candidatos de várias partes do país. Esse é um dos efeitos da expansão: a migração dos servidores concursados. Com todos os seus problemas, a carreira do magistério superior federal, com Dedicção Exclusiva (DE) e estabilidade, ainda é atrativa. O mesmo pode ser estendido às carreiras dos técnico-administrativos. Por isso, as 25 vagas inicialmente disponíveis para docentes foram disputadas por 329 candidatos (um pouco mais de 13 candidatos por vaga). Destes, cerca de 24% passaram à segunda fase do concurso.

Entre os docentes aprovados neste primeiro concurso, a média de idade ficou em 32 anos, com a preponderância de homens (73%). Essa média de idade para a entrada na carreira do magistério superior federal é relativamente baixa, explicada, talvez, pela exigência do título de Mestre e não de Doutor. Na realidade, um número significativo deste primeiro grupo de colegas que iniciou as atividades em Erechim era recém-doutor ou doutorando. Como principal desdobramento desse perfil médio, muitos colegas iriam ter sua primeira experiência docente na UFFS. Com o segundo concurso para docentes realizado em 2010 e o terceiro em 2011, esse perfil se altera um pouco, pois colegas com um pouco mais de idade e experiência na docência e na pesquisa chegaram ao *Campus*. Ao final de 2012, a UFFS/Erechim contava com 84 docentes em exercício.

Em relação aos estudantes, as primeiras 400 vagas atraíram a inscrição de 2.465 candidatos, totalizando uma média de 6,16 candidatos por vaga. Um dos argumentos que sustentaram a criação do *Campus* da universidade federal na região parecia estar se confirmando: há demanda por ensino superior público na região.

O curso mais procurado no *Campus* Erechim foi o curso de arquitetura e urbanismo, tendo 1.071 inscritos (21,4 por vaga). Este curso integrou uma estratégia inicial da universidade de colocar em cada *Campus*, pelo menos, um curso de “maior reconhecimento” e que teria uma oferta específica na UFFS, ou seja, não seria replicado em outro *Campus*. Assim, em Realeza, temos o curso de medicina veterinária; em Chapecó, o de enfermagem. Em Cerro Largo, inicialmente havia o curso de Licenciatura em ciências, com habilitação em química, física e biologia (as ênfases desse curso deram origem a três cursos distintos) e em Laranjeiras do Sul, os cursos de ciências econômicas e engenharia de alimentos e de engenharia em aquicultura.

Além do curso de arquitetura e urbanismo, o *Campus* Erechim ofertou mais dois cursos de Bacharelado de turno integral (manhã e tarde): agronomia, com ênfase em agroecologia e engenharia ambiental e energias renováveis (posteriormente, foi excluído do nome do curso “Energias Renováveis”). O curso de agronomia se inseria perfeitamente na estratégia da UFFS de privilegiar em seus cursos a demanda local. A região do Alto Uruguai e os municípios vizinhos do noroeste gaúcho e de Santa Catarina têm uma base agrícola forte, baseada na agricultura familiar. Assim, o curso de agronomia cumpre um papel fundamental na formação de pessoas que vivem nestas regiões. Por sua vez, o curso de engenharia ambiental vai ao encontro de outro eixo articulador presente na construção da UFFS: a

noção de sustentabilidade. Este foi o segundo curso mais concorrido do *Campus* no primeiro processo seletivo.

Ponto fundamental para a atração de segmentos das classes populares, a oferta de ensino noturno (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2009) foi realizada por cinco cursos da área de formação de professores: Licenciaturas em pedagogia, história, geografia, filosofia e sociologia (mudando posteriormente o nome do curso para Ciências Sociais). A formação inicial de professores em nível de graduação é uma meta da LDB/1996 e assumida pela UFFS como compromisso institucional. Neste caso, a oferta recaiu na área das humanidades, restringindo (ou direcionando) a escolha dos estudantes, ou seja, quem poderia estudar apenas à noite, para estudar na UFFS/Erechim teria que cursar uma Licenciatura. Voltarei a examinar essa situação nos capítulos quatro e cinco, a partir das circunstâncias dos próprios estudantes das Licenciaturas da instituição.

Por hora, encaminho o exame da constituição do corpo discente do *Campus* Erechim, apresentando o quadro a seguir com a procura pelas vagas nos três primeiros processos seletivos, que correspondem ao período temporal definido neste estudo.

QUADRO 2: PROCURA PELOS CURSOS DA UFFS/ERECHIM (2010/2012)

Cursos	Processo seletivo 2010		Processo seletivo 2011		Variação (%) em relação à 2010	Processo seletivo 2012		Variação (%) em relação à 2011
	Nº de inscritos	Candidatos por vaga	Nº de inscritos	Candidatos por vaga		Nº de inscritos	Candidatos por vaga	
Agronomia	284	5,68	378	7,56	33,1	441	8,82	16,66
Arquitetura	1070	21,4	1366	27,32	27,6	1858	37,16	36,01
C. Sociais	72	1,44	117	2,34	62,5	162	3,24	38,46
Eng. Ambiental	650	13	623	12,46	-4,1	625	12,5	0,3
Filosofia	36	0,72	67	1,34	86,1	82	1,64	22,38
Geografia	57	1,14	140	2,8	145,6	108	2,16	-29,62
História	95	1,90	148	2,96	55,7	142	2,84	-4,22
Pedagogia	201	4,02	278	5,56	38,3	314	6,28	12,94
Total	2465	6,16	3117	7,79	26,45	3732	9,33	17,93

Fonte: Coordenação Acadêmica do *Campus* Erechim.

Nos três processos seletivos, em termos gerais, o número de candidatos por vaga no *Campus* Erechim seguiu em constante crescimento, passando de 6,16 em 2010, para 7,79 em 2011, chegando a 9,33 em 2012. Este quantitativo geral em relação à disputa pelas 400 vagas anuais públicas e gratuitas mostra a demanda por acesso ao ensino superior na região

do *Campus* Erechim. Quando examinamos por curso, é possível notar como o curso de arquitetura e urbanismo espelha essa crescente procura, ao passo que a engenharia ambiental apresenta certa estabilidade e os cursos de geografia e história conheceram maiores decréscimos na procura por uma de suas vagas. No caso da geografia, é importante considerar que há um salto muito grande na procura de 2010 para 2011, chegando em 2012 com uma menor procura de aproximadamente 30% se comparada a do ano anterior, mas de mais de 98% se comparada a 2010.

O curso de pedagogia é a Licenciatura mais concorrida do *Campus*, corroborando com sua posição de um dos cursos com o maior número de estudantes de graduação do Brasil. Essa procura vai de encontro à previsão do então Coordenador Regional de Educação da 15ª CRE durante o fórum de debate sobre Educação Básica e Formação de Professores, na I COEPE. Nesta mesa no *Campus* Erechim, o Coordenador disse não entender porque a UFFS estava ofertando pedagogia, pois o curso já era oferecido pela URI, FAE e na modalidade EAD. Talvez, o Coordenador não tenha levado em consideração o perfil do aluno da UFFS e do curso de pedagogia em específico. Uma vaga pública carrega consigo algumas especificidades.

Uma universidade é uma obra permanentemente inacabada. Por isso, é complexo determinar até onde vai o período de instalação da UFFS. Dependendo do ponto de vista, a universidade durante muitos anos estará se instalando, criando novos cursos, desenvolvendo extensão, pesquisa e pós-graduação. Por isso, minha ênfase foi neste processo inicial das primeiras atividades e da chegada dos primeiros servidores e alunos.

Um conjunto significativo de momentos, situações, eventos e, sobretudo, contradições entre o pensado e o executado, entre o ideal e o possível, entre o discurso e a prática, foi se sucedendo nestes primeiros tempos. Meu objetivo neste trabalho não é descrever detalhadamente cada etapa, mas buscar compreender como a universidade pública nesta região do país, inserida em um projeto nacional, está presente (ou não) e de que forma na vida dos estudantes de classe popular.

Com a entrada anual de mais estudantes, a universidade ia sendo constantemente desafiada a dar conta de suas atividades formativas nestes primeiros anos de trabalho. O espaço original no Seminário Fátima já não estava comportando as atividades acadêmicas do *Campus* Erechim ao final do segundo semestre de 2010. Para a entrada de novas turmas em 2011, um novo bloco anexo ao setor ocupado pela UFFS no Seminário Fátima foi construído

para que mais salas de aulas pudessem estar à disposição da comunidade acadêmica. Além disso, devido às questões burocráticas envolvendo a construção do *Campus* definitivo e a perspectiva de não utilizarmos aquele espaço nos próximos meses, a universidade buscou algumas soluções emergenciais.

A primeira delas foi um convênio com a 15ª CRE para a utilização de espaços na Escola Estadual Érico Veríssimo, situada nas imediações do Seminário Fátima. Mediante essa parceria, a UFFS utilizaria cinco salas de aula da escola e em contrapartida, realizaria melhorias na estrutura dessas salas e projetos de extensão e pesquisa junto à escola. Vale destacar que as aulas da UFFS na Escola Érico Veríssimo seriam apenas no turno da noite (cursos de Licenciatura). Mediante agendamento prévio, seria possível utilizar uma das cinco salas para reuniões e demais atividades pertinentes.

Outra solução encontrada para as atividades com os laboratórios nos cursos de bacharelado foi uma parceria com o IFRS de Sertão. Da mesma forma, as necessidades específicas do curso de arquitetura e urbanismo foram encaminhadas com a construção de um pequeno bloco em meio às árvores do Seminário Fátima para ser utilizado como ateliê (outra sala do anexo ao Seminário também tem esse fim) e a utilização da Escola Érico Veríssimo para a construção do canteiro experimental.

Uma universidade não nasce pronta. Muitas universidades pelo mundo a fora, que hoje são reconhecidas como de excelência, começaram em espaços acanhados e provisórios (BUARQUE, 1994). Seria curioso que a UFFS escapasse de condições adversas em seu período de instalação. Porém, a construção de uma universidade é algo complexo, que precisa envolver o aporte de recursos necessários. Uma universidade pública, pelo seu compromisso histórico, não pode ser pensada apenas para a sala de aula, num processo enciclopédico e *bancário*. Para dar conta dos anseios que acompanharam a luta pela sua conquista numa região carente de sua presença, a UFFS necessita de investimentos em estrutura física e humana.

No segundo capítulo, apresentei o contexto contraditório do REUNI como política de expansão. A UFFS é parte desse cenário, pelo qual passará a sua consolidação. A universidade que foi sonhada e conquistada por vários sujeitos sociais precisa, para sua plena efetivação, de uma *nova e permanente luta*, que passa pelo reconhecimento do ensino superior como um direito social, não como uma mercadoria qualquer.

3.3.3 O desafio da consolidação

Consolidar é crescer. Para crescer, a instituição precisa de recursos adequados, conforme venho destacando. Contudo, há outro aspecto importante que dialoga com o desafio de sua consolidação: a sua *presença* na vida das pessoas.

Para quem está vivendo diariamente a construção da UFFS pode parecer que a universidade está afirmada como instituição presente na vida da cidade e da região. Nossa vivência é muito intensa no trabalho na universidade. Contudo, algumas experiências¹⁵⁹ e pesquisas mostram (ARENHALDT, 2012a) que mesmo em locais em que as universidades federais estão consolidadas há mais tempo, como é o caso da UFRGS na região metropolitana de Porto Alegre, muitas pessoas desconhecem o caráter público e gratuito da instituição e os mecanismos de entrada (política de cotas, bonificações etc).

Esse é um grande desafio: dar *visibilidade* à UFFS em Erechim. Nos próximos dois capítulos me deterei na análise das formas como a UFFS foi se tornando (ou não) visível, presente na vida da região. Ser visível é fundamental para que a universidade passe a fazer parte dos projetos de vida de jovens e adultos do campo e da cidade. Esse desafio da visibilidade/presença está seminalmente articulado com a construção dos espaços definitivos do *Campus*, pois isso possibilita processos de *identidade* com a nova universidade. Divulgar a UFFS na comunidade regional é parte importante de sua consolidação.

Nos primeiros momentos da vida institucional, o *Campus* provisório permitiu a instalação das atividades universitárias. Com a entrada de mais estudantes e o ingresso de mais servidores, esse mesmo espaço cria constrangimentos à consolidação da universidade. Certamente, a transferência para o espaço definitivo¹⁶⁰ não resolverá, de imediato, as questões estruturais da instituição. Pelo contrário, deverá criar *outras contradições*. O debate já posto desde 2010 envolve questões de transporte, alimentação, estrutura das edificações, entre outras, que deverão estar presentes na transferência das atividades.

Assim, os desafios de uma universidade em construção inicial são diversos: consolidar os cursos de graduação e pós-graduação existentes; expandir a oferta de cursos de graduação e a oferta de cursos de pós-graduação - especialização, mestrado e doutorado -;

¹⁵⁹ Ver o blog <http://queroentrarnaufgs.blogspot.com.br/>. Acesso em: 04 mar 2014.

¹⁶⁰ Trata-se de um terreno de 934.533 m² na ERS 135 (Km 72), distante aproximadamente 12 km do Seminário Fátima (*Campus* provisório) e do centro da cidade. Foi doado pela Prefeitura Municipal de Erechim no processo de conquista da universidade.

aprofundar mecanismos de permanência dos estudantes a partir de política consistente de assistência estudantil; garantir adequadas condições de trabalho nas instalações definitivas; realizar concursos públicos para provimentos de cargos docentes e técnico-administrativos, garantindo a excelência do serviço público; inserção plena na vida da comunidade, por meio de atividades de extensão; buscar parcerias em termos de grupos de pesquisa com instituições de ensino da cidade, da região, do estado e do país; aprofundar a relação da universidade com a educação básica.

Outro aspecto condizente com a consolidação da universidade federal é a oferta de pós-graduação *stricto sensu*, que se faz em programas de pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado. Há um diagnóstico apontado pela I COEPE da escassez de vagas deste perfil na grande Mesorregião do Mercosul. E as possibilidades existentes são majoritariamente em instituições privadas e, em grande parte, de cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*).

No *Campus* Erechim, tivemos dois cursos pioneiros na oferta de vagas públicas de pós-graduação: *Especialização em História da Ciência* e *Especialização em Processos Pedagógicos na Educação Básica*. Ambos iniciaram em 2011 e terminaram em 2013. Por isso, já temos estudantes diplomados em nível de pós-graduação, sem contar que temos outras três especializações em andamento (2014): *Especialização em Epistemologia e Metafísica*, em *Teorias Linguísticas Contemporâneas* e em *Educação Integral*. Em quatro anos de atividades, abrimos cinco cursos de especialização públicos e gratuitos em Erechim. Estamos falando de cerca de uma centena de pessoas pós-graduadas pela universidade até 2015.

Em 2013, o *Campus* Erechim aprovou seu primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*: *Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental*. Esse curso associa-se a outros três que fundaram essa linha de atuação na UFFS: *Mestrado em Educação*¹⁶¹ e *Mestrado em Estudos Linguísticos* (Chapecó); *Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável* (Laranjeiras de Sul). Os cursos de mestrado são provenientes do trabalho de muitos meses de comissões instituídas com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Outros projetos de mestrados foram apresentados à CAPES neste primeiros anos da universidade, mas não conseguiram aprovação neste momento.

¹⁶¹ Em seu primeiro processo seletivo, o Mestrado em Educação teve mais de 500 inscritos para 20 vagas.

Por fim, a consolidação da UFFS passa pela sua organização interna e pela gestão democrática. O desafio de gestão de uma universidade *multicampi* é grande. A designação de gestores *pro tempore* é típico de processos instituintes, sendo prerrogativa do MEC. Na Lei de criação da UFFS (12.029/2009), em seu parágrafo único do artigo 11, observa que “os cargos de Reitor e de Vice-Reitor serão providos *pro tempore*, em ato do Ministro de Estado da Educação, até que a UFFS seja implantada na forma de seu estatuto”.

Há (in)ensas discussões na comunidade universitária sobre a duração do mandato *pro tempore* e no horizonte institucional está colocado processos de consulta à comunidade universitária que escolherá seu dirigentes. Junto a isso, o fortalecimento dos órgãos de base e dos órgãos superiores é uma tarefa importante. A garantia da livre atuação sindical e estudantil também constituem elementos-chave para a promoção da democracia na instituição, indo ao encontro de seus princípios expressos no PPI.

A aposta principal da universidade é na democratização do acesso ao ensino superior, historicamente elitista em nosso país. Expandir e interiorizar a universidade pública são passos importantes para alcançar esse ideal. Resta avaliar e compreender (para melhor intervir) como o processo inicial da UFFS, em especial do *Campus* Erechim, foi percebido e influenciou novas possibilidades formativas às classes populares no norte do Rio Grande do Sul.

4 UNIVERSIDADE PARA QUEM? A universidade pública como possibilidade

Participar da construção de uma nova universidade pública é um convite ao novo, a repensar nossa atuação como docente e pesquisador. É um momento, também, de reafirmar convicções e buscar viabilizar um projeto diferente. Afinal, o novo é um espaço que se abre em possibilidades. E essa possibilidade de fazer diferente passa, em grande parte, pela consideração do que a nova universidade tem de diferente.

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

Essa presença dos estudantes da escola pública na universidade é que enseja as questões colocadas por essa pesquisa. É um *inédito-viável*, na acepção freireana, que estamos construindo, tendo em vista a superação de algumas situações-limite. No primeiro capítulo realizei a discussão teórica que sustenta essa linha argumentativa, destacando que a construção da UFFS é permeada por contradições.

Nesse sentido, depois de examinar a instituição universidade e o cenário de construção do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Sul, apresentei a UFFS como parte de um movimento de expansão do ensino superior público. Essa expansão encontra acolhida na política governamental do REUNI. Como observei, não pretendo realizar uma avaliação da política governamental ou historicizar a construção da universidade, embora disponha desses elementos para realizar uma aproximação substantiva ao propósito central deste estudo: dialogar (*ouvir*) aqueles/as a quem a universidade se destinaria – os estudantes das classes populares da região em que o *Campus* se instalou. Exatamente aqueles e aquelas que estão “fora” (DUSSEL, 1979) do perfil tradicional do estudante da universidade pública.

Por isso, pesquisar os processos de continuidade do estudo das classes populares da região de abrangência da 15ª CRE a partir da instalação de um *Campus* de uma universidade federal nova é um grande desafio. Ainda mais quando se quer compreender sujeitos historicamente ausentes da universidade pública para poder incidir sobre a construção dessa alternativa.

Aparentemente, ao definir como objeto de pesquisa a instituição em que trabalho, muitos podem pensar que se trata de um trabalho simples, envolvendo a descrição de alguns fatos, o exame de legislações e a síntese de algumas conclusões parciais. Entretanto, produzir conhecimento a partir do estranhamento do que nos é próximo e familiar é uma atitude complexa, exigindo do pesquisador rigorosidade em sua tarefa.

No primeiro capítulo deste estudo procurei demonstrar minhas opções políticas e seus desdobramentos epistemológicos, teóricos e metodológicos. Entendo que a rigorosidade da pesquisa se encontra nesses fundamentos e não em questões formalísticas¹⁶². E a produção de conhecimento a partir de nossas práticas é fecunda para a qualidade de nossa intervenção profissional e militante.

Aliás, muitos estudos têm sido construídos a partir de experiências de seus autores. Neste trabalho, me cerquei de alguns deles para tentar entender a construção de sua lógica argumentativa. Entre tantas fontes, cheguei até Marlene Ribeiro (1999) e sua experiência na Universidade do Amazonas a partir do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE); tentando compreender o papel da extensão para a popularização da (pluri)universidade, encontrei o Seminário Permanente de Educação Popular da UNIJUÍ, sistematizado por Reinaldo Fleuri (2002); as trajetórias de vida entrecruzadas que deram vida ao Programa Conexões de Saberes da UFRGS foram *sentidas* e examinadas por Rafael Arenhaldt (2012a), assim como as portas *entreabertas* da universidade aos estudantes das classes populares que estudaram em escola pública foram examinadas por João Vicente Silva Souza (2009b).

¹⁶² Não compreendo o trabalho de uma tese como algo burocrático e instrumental. Evidentemente, isso não me leva a descuidar de sua formatação e apresentação como trabalho acadêmico. Mas afirmo a tese como uma obra (HESS, 2005) na qual estou implicado pessoalmente. Freire (2006a: 18) resume: “gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”.

Nestas pesquisas, percebi como a presença/ausência dos estudantes de origem popular nas universidades é fruto de um processo histórico e de decisões políticas, com repercussões pedagógicas. Nesse sentido, a atual expansão das universidades públicas e seus desafios são objetos de análise de muitos pesquisadores, inclusive, alguns implicados com a construção de novas universidades. É o caso de Vanessa Juliana da Silva (2011b), professora da UFVJM e doutoranda na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que examina a condição juvenil e estudantil dos estudantes da nova universidade federal mineira. Nessa linha, vale destacar o quantitativo de trabalhos sobre a expansão do ensino superior no Brasil apresentados nos dois últimos Congressos Brasileiros de Sociologia (2011 e 2013), especialmente nos grupos de trabalho “Educação e Sociedade” e “Educação Superior na Sociedade Contemporânea”¹⁶³.

A própria experiência da UFFS começa a ser examinada por seus professores. Ilustrativo disso são os trabalhos de Loss (2013) e Romão e Loss (2014), dos professores de Laranjeiras do Sul (MOHR; MONTEIRO; COSTA; OLIVEIRA, 2012) e de Cerro Largo (ROTTA, VITCEL; ANDRIOLI, 2013), fora a publicação pioneira sobre a nova universidade organizada por Benincá (2011). Neste esforço de produção do conhecimento a partir da experiência na nova universidade, os colegas destacam os princípios da UFFS, indicam o perfil inicial dos estudantes de seus *Campi* e apontam para alguns desafios para a consolidação da universidade.

Dessa forma, assumo o lugar de quem faz parte desta construção da nova universidade e passo a discutir as percepções dos estudantes das classes populares em relação à UFFS/Erechim. No primeiro momento, (re)apresento aspectos metodológicos de meu trabalho com os estudantes em suas escolas. Em seguida, reflito sobre o que essas vozes e silêncios dizem sobre a universidade.

4.1 A escuta sensível dos estudantes da escola pública

Minha opção em dar relevo aos estudantes provenientes da escola pública é decorrente da orientação política desta pesquisa. Conforme discuti no primeiro capítulo, estou implicado com o tema da democratização do acesso ao ensino superior, pois parto de

¹⁶³ Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=171>. Acesso em: 05 mar 2014.

minha própria trajetória de aluno de escola pública na educação básica e de quem teve muitas dificuldades em ingressar na universidade pública federal.

Ao me inserir, já como aluno da UFRGS, na proposta dos cursinhos pré-vestibulares populares em Porto Alegre, vivi outras experiências marcantes que foram me construindo no campo da educação. Questões políticas, epistemológicas e didáticas passaram a fazer parte do meu cotidiano. Ao compartilhar o Programa Conexões de Saberes da UFRGS, atuando no Território do Pré-Vestibular Esperança Popular, no bairro Restinga, na capital gaúcha, conheci novas realidades e me reconheci como estudante de origem popular. A militância pela educação pública como um direito social me levou à pesquisa do universo cultural e escolar das classes populares.

A oportunidade de viver, desde os primeiros dias, a construção da UFFS e, em especial, do *Campus* Erechim, sinalizou para novas questões de pesquisa. O desafio de construção de uma universidade pública nos exige muitos em termos administrativos e burocráticos, afinal, como vimos, a universidade é uma instituição social (CHAUÍ, 2001). Contudo, é *muito mais do que isso*, pois é construída por pessoas que se encontram mediadas por objetivos, necessidades, idiosincrasias e sonhos.

Como parte deste todo, senti que estava diante de uma possibilidade nova e original de pesquisa, pois, se o REUNI é uma política nacional de governo, os sujeitos que a produziram em seus limites e possibilidades no norte gaúcho são específicos, únicos. Em outras palavras: os movimentos políticos que conquistaram a universidade e a política governamental que a orienta são elementos que conformam o *Campus* Erechim como uma possibilidade inédita na região para as classes populares.

Os debates que precederam a conquista e a instalação da UFFS na Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL sempre tiveram esse horizonte: oportunizar que a comunidade local tivesse uma universidade pública e gratuita *perto de casa*, tornando desnecessários deslocamentos para áreas metropolitanas em busca de uma instituição pública. Além disso, que as pessoas *não precisassem pagar* para estudar nas instituições privadas e comunitárias da região.

Para isso, a política de expansão deveria ser orientada para o interior, para aquelas áreas afastadas dos grandes centros dinâmicos do país. Assim, a presença da universidade pública abriria a possibilidade da presença de segmentos sociais que pouco chegavam à universidade. Igualmente, ao buscar esses objetivos, a nova universidade deveria se

comprometer com o desenvolvimento regional, formando pessoas capacitadas a intervir no meio onde vivem e apresentando projetos de extensão e pesquisa em diálogo com as demandas regionais. Esses aspectos estão na raiz da *concepção popular de universidade*. Mas, de fato, nos primeiros anos da UFFS, como isso se materializou? Além disso, a universidade federal é um projeto viável para as classes populares? Para além da ideia de universidade (do ponto de vista institucional), qual ideia as pessoas estão formando sobre a UFFS? Sabem da presença da universidade na região? Afinal, o que justifica que um/uma estudante de classe popular entre na UFFS? Qual a relação da universidade com os projetos de vida dos jovens da região? É possível conciliar trabalho e estudo? Vale esse esforço?

Mais do que especulações, essas perguntas inquietantes me levaram até *aqueles que têm as melhores respostas porque vivem o cenário que gera as perguntas*: os estudantes das escolas públicas da área de abrangência do *Campus Erechim*. Em especial, aqueles que estavam concluindo o ensino médio e, portanto, *estudantes potenciais da universidade pública*. Se a UFFS é, de fato, uma possibilidade de continuidade de estudos para as classes populares, é para esses estudantes que devemos perguntar (e compreender) sobre a universidade.

Partindo das concepções epistemológicas de Paulo Freire, compreendo que a realidade é construída na relação dialética entre a materialidade e a subjetividade. Nesse sentido, objetivamente há uma nova universidade e vagas públicas e gratuitas disponibilizadas a partir de 2010, mas, o que elas representam na subjetividade desses estudantes que estão concluindo o ensino médio nas escolas públicas da região? Como se *percebem* em relação à continuidade dos estudos?

Diante dessas problematizações, resolvi apostar na *escuta sensível* desses estudantes. Essa é uma possibilidade metodológica que dialoga com a perspectiva de que as pessoas produzem conhecimento a partir do que vivem, remetendo o pesquisador a processos interativos de troca, de partilha do conhecimento com os sujeitos sociais. A consciência é resultado deste viver, e vai sendo carregada de intencionalidade. Essa é a compreensão de Álvaro Vieira Pinto (2005, 1979) que influencia Paulo Freire em sua concepção antropológica do inacabamento e da vocação ontológica a *ser mais*.

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire dialoga com o livro “Ciência e Existência” (PINTO, 1979) ao discutir o caráter político e social do conhecimento e, com base nisso, sustenta o diálogo como compromisso e estratégia metodológica na libertação dos

oprimidos. Assim, a educação é entendida como *conscientização*, processo fomentado por uma pedagogia problematizadora. Conforme destaquei em outro trabalho (PEREIRA, 2013c), essa pedagogia do encontro entre Freire e Pinto é provocada por algumas afinidades ontológicas e teóricas, como a dialética e o desvelamento da realidade como tarefa principal da filosofia.

Se a consciência é produzida pela experiência de vida e a vida impõe aos seres humanos desafios vitais para a sobrevivência (alimentação, por exemplo), a natureza precisa ser compreendida, pesquisada. Assim, para Pinto (1979) a condição existencial humana implica a busca de meios para a sobrevivência, sendo dessa busca e do enfrentamento das *situações-limites* que surge a consciência.

A consciência é parte do *sujeito cognoscente*, aquele que vive e produz um saber que brota dessa vivência. Assim, “basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Basta ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 2007b: 113). O desafio está em possibilitar aos sujeitos, a partir de processos emancipatórios, o desenvolvimento de percepções mais críticas dessa realidade que os cerca, que os influencia, mas não os determina. Nesse sentido,

a forma de Freire conceber o *sujeito cognoscente* é sempre a partir de um ser situado em sua cultura, sociedade e instituições a que pertence existencialmente. A consciência desse sujeito, portanto, não é uma *consciência pura*, abstraída do contexto social. Ao contrário, o contexto *condiciona* a consciência porque o conteúdo constitutivo dela (que se ilustra no “DE” de sua estrutura intencional) advém desse contexto podendo fazê-la servil, alienada, mistificada, fanática, ou como Freire caracteriza de consciência *semi-intransitiva* (ZITKOSKI, 2007:238).

Também preocupado com a consciência dos sujeitos em processos de opressão, Barbier (2007, 1998) desenvolve a perspectiva metodológica da escuta sensível dentro do que denomina “análise transversal” na perspectiva da psicossociologia. Para o autor,

a abordagem transversal reconhece a importância primordial do imaginário tridimensional (pulsional, social e sacra!) que ultrapassa as categorias classificatórias habituais em ciências humanas. Dentro da perspectiva da complexidade, tão cara a Edgar Morin, ela desenvolve uma teoria da escuta-ação deste imaginário nos planos científico, filosófico e poético (BARBIER, 2007:15).

Se a consciência crítica orienta a educação emancipatória e se ao viver somos impelidos a designar o mundo, seja da forma que for, é partindo da *leitura de mundo* das pessoas que vamos chegar ao entendimento de suas possibilidades e limites dentro do

contexto social. Ao realizar esse movimento, o pesquisador não realiza simplesmente um trabalho acadêmico, mas engaja-se no próprio processo de conhecimento das pessoas que os circunda. Em outras palavras, essa perspectiva metodológica implica o pesquisador com aqueles que compartilham a produção do conhecimento sobre determinada realidade. Assim,

a pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. Mais e mais ele percebe que as metodologias tradicionais em ciências sociais devem ser retomadas, desenvolvidas e reinventadas sem cessar no âmbito da pesquisa-ação. Esta não exclui os sujeitos-atores da pesquisa. O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros (BARBIER, 2007:14).

Portanto, para Barbier (1998), a escuta sensível se articula com a pesquisa-ação a partir de seu tipo *científico-clínico*¹⁶⁴, no qual a escuta está implicada a uma problemática de pesquisa. Dessa forma, a escuta sensível seria uma forma de relação entre o pesquisador e os sujeitos de sua pesquisa. É uma *atitude radical* pautada pelo compromisso ético e político do pesquisador com o seu trabalho, indo ao encontro das premissas epistemológicas e metodológicas assumidas nesta pesquisa no primeiro capítulo.

É possível estabelecer relação entre as concepções de Pinto e Barbier (CANCHERINI, 2010) no que concerne ao desvelamento da realidade pela pesquisa, ou seja, como vimos, a pesquisa é uma forma de pronunciar o mundo. Cada pessoa está apta a fazer esse movimento cognitivo, partindo de sua apreensão imediata e objetivando a realidade que a cerca.

Partindo desse entendimento, optei pela realização da escuta sensível dos estudantes a partir de duas direções e três estratégias. As duas direções são: 1) estudantes potenciais da UFFS/Erechim (para quem a universidade é uma possibilidade) – jovens e adultos que estão concluindo o ensino médio em 2013; 2) estudantes da UFFS/Erechim (para quem a universidade é uma realidade) – jovens a adultos que ingressaram nos cursos noturnos de licenciatura da universidade nos primeiros processos seletivos (2010-2012).

¹⁶⁴ René Barbier elenca mais dois tipos de escuta dentro da teoria psicossociológica existencial e multirreferencial: *poético-existencial* e *espiritual-filosófica*.

Para *ouvir* esses estudantes, realizei três estratégias: 1) na primeira direção, realizei a escuta (e falei) nas escolas públicas da região da 15ª CRE; 2) na segunda direção, adotei duas estratégias: a) examinei os memoriais formativos de dez estudantes vinculados ao Grupo Práxis (PET/Conexões de Saberes) publicados em formato de livro em 2012 (PEREIRA, 2012) e b) analisei os dados da *Pesquisa Perfil dos Calouros 2012*, realizada pelo Grupo PET que foi mencionada anteriormente.

No capítulo cinco, apresentarei mais elementos metodológicos das duas estratégias da direção dois. Antes disso, ainda é importante algumas considerações sobre o trabalho de escuta sensível realizado em escolas públicas estaduais da área da 15ª CRE (direção um), estabelecendo os critérios de escolha das escolas e turmas participantes da pesquisa, tendo em vista questões relativas ao acesso à UFFS/Erechim.

4.2 O acesso à universidade e a escolha das escolas

Ao falar de acesso estou me referindo diretamente ao ingresso na universidade. O ingresso na UFFS é, desde seu primeiro processo seletivo, via nota do ENEM. Dessa forma, a universidade não adotou provas próprias em suas seleções, aos moldes do tradicional vestibular. Como nova instituição, se inseriu na proposta atual de valorização do ENEM como mecanismo de entrada ao ensino superior brasileiro.

Além disso, desde o processo seletivo de 2010 a UFFS adota uma política denominada “fator escola pública”. É um mecanismo que esteve presente nos três primeiros anos de funcionamento da universidade, sendo substituído em 2013 pela adoção de novos critérios a partir da Lei das Cotas¹⁶⁵.

O fator escola pública (EP) consiste em um acréscimo na nota do ENEM do candidato a partir do número de anos que cursou durante seu ensino médio na escola pública:

- I) Fator EP = 1,3 – para candidato(a) que frequentou todo ensino médio em escola pública;
- II) Fator EP = 1,2 – para candidato(a) que frequentou duas séries do ensino médio em escola pública;

¹⁶⁵ Lei n. 12.711/2012. Segundo o portal do MEC, “garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 06 mar 2014.

III) Fator EP = 1,1 – para candidato(a) que frequentou uma série do ensino médio em Escola Pública;

IV) Fator EP = 1,0 – para os demais candidatos.

É possível perceber que a cada ano a bonificação é de 10% sobre a nota do ENEM. Dessa forma, se um estudante realizou todo o ensino médio na escola pública, sua nota final será a nota do ENEM multiplicada por 30% (1.3). Esse mecanismo foi criado a partir da concepção inicial da UFFS em estabelecer critérios que permitissem o acesso à comunidade regional às vagas da instituição.

Vale destacar que uma das metas da nova universidade é *assegurar o acesso ao ensino superior como fator decisivo para o desenvolvimento das capacidades econômicas e sociais da região, a qualificação profissional e o compromisso de inclusão social*. Por isso, essa política foi denominada como “cota social” (ROTTA; VITCEL; ANDRIOLI, 2012) que promove uma “discriminação positiva” (ROMÃO; LOSS, 2014). Dessa forma,

o “Fator Escola Pública” se constituiu em uma modalidade de cota social com o objetivo de proteger o estudante em situação de hipossuficiência educacional. Parte da ideia de que o Brasil enfrenta hoje uma precariedade da Educação Básica pública, o que coloca os alunos provenientes da mesma em condições desfavoráveis para tentar o acesso ao Ensino Superior público pelos mecanismos convencionais existentes. [...] Dados apontam que 89% dos alunos do Ensino Médio estão nas escolas públicas, enquanto nas universidades públicas, federais e estaduais, 76% das vagas são ocupadas por alunos oriundos de escolas particulares (ROTTA; VITCEL; ANDRIOLI, 2012:61).

A constatação de que a escola pública sofre com problemas na atualidade não significa que as escolas privadas sejam todas de melhor “qualidade”, mas que estas ao operam na lógica de *clientela*, vendendo um serviço, desenvolvem preocupações instrumentais com a aprovação de seus alunos em processos seletivos às universidades. Se uma universidade federal apenas criar vagas e realizar processos seletivos, seja por provas próprias ou pelo ENEM, desconsiderando as assimetrias no percurso escolar dos estudantes, poderá estar reproduzindo uma lógica excludente que se esconde atrás da aparente “justa concorrência” de testes *iguais* para candidatos *iguais* (com o ensino médio concluído).

Por isso, essa bonificação criada pela UFFS representa um avanço importante em relação à meritocracia que marca a entrada na universidade no Brasil. Certamente, o mérito individual é um elemento que integra as possibilidades de inserção em distintas esferas da vida coletiva, contudo, em cenários desiguais como o verificado na sociedade brasileira

temos a manutenção de clivagens sociais quando o mérito é tomado de forma isolada de seus condicionantes.

Esse mecanismo de ingresso contribuiu para que os estudantes oriundos de escola pública fossem preponderantes na nova universidade. Ainda assim, nos três primeiros processos seletivos a universidade não adotou nenhuma política em relação ao pertencimento étnico, ou seja, para o ingresso de negros e indígenas. Apenas com a mudança do processo seletivo em 2013, a partir da legislação nacional de 2012, é que a UFFS passou a afirmar a presença de estudantes não brancos, fato importante para o seu projeto popular de universidade.

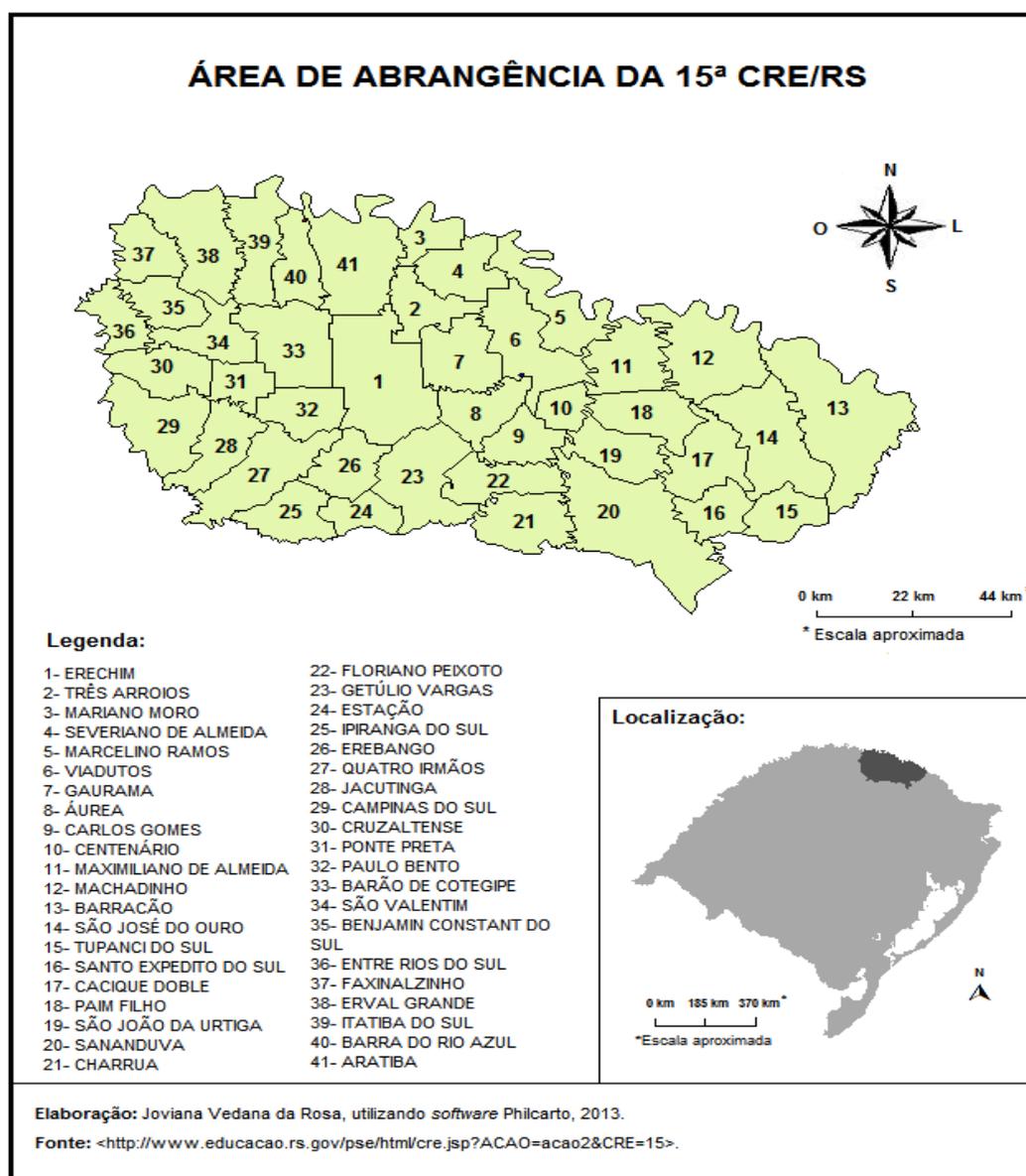
Talvez, a discussão das políticas afirmativas em relação ao pertencimento etnicorracial não tenha estado presente nos processos inaugurais da UFFS em virtude da preponderância de brancos na Mesorregião em que se instalou a universidade. A colonização de matriz europeia é muito significativa e sustenta boa parte de uma das atividades econômicas principais da região: a agricultura familiar. Inclusive, setores organizados dos pequenos agricultores estiveram na composição do Movimento Pró-Universidade.

Por outro lado, nesta mesma Mesorregião há quilombos e reservas indígenas em número significativo. Além disso, pelo fortalecimento da atividade industrial, alguns trabalhadores foram atraídos e passaram a compor um segmento periférico nas áreas urbanas em expansão nas cidades-polo, como é o caso de Erechim. Esse também é um segmento potencial da UFFS.

Porém, para chegar à universidade é preciso ter concluída a educação básica. Esse é um aspecto decisivo e que esteve presente na definição da área de abrangência da pesquisa. Por isso, defini a área geográfica de abrangência do *Campus* Erechim a partir da jurisdição da 15ª CRE (Figura 3). Como pode ser observado no Apêndice 1 ao final deste trabalho, a área que delimito não segue uma definição com base nos COREDES ou na própria Agência de Desenvolvimento do Alto Uruguai (ADAU). Reafirmo que o critério que utilizei é educacional, privilegiando a escola pública como espaço por excelência de escolarização das classes populares.

Como pode ser percebido ao examinarmos o mapa¹⁶⁶, a cidade de Erechim (nº 1) ocupa posição geográfica central nesta região, sendo a maior cidade em termos populacionais. Juntamente com Getúlio Vargas (nº 23) e Sananduva (nº 20), conforme discuti anteriormente, são os únicos municípios que ofertam ensino superior, com a presença de instituições públicas (UERGS, IFRS e UFFS) somente em dois municípios.

FIGURA 4: REGIÃO DO ENTORNO DA UFFS/ERECHIM



Num universo de 50 escolas com ensino médio em 41 municípios, estava ciente que não seria viável a pesquisa em todas as instituições de ensino. A partir de um roteiro semi-

¹⁶⁶ Agradeço a construção do mapa da área de 15ª CRE a Joviana Vedana da Rosa, estudante de Ciências Sociais da UFFS/Erechim e bolsista do Práxis – PET/Conexões de Saberes.

estruturado de questões (vide apêndice 2), realizei contato com algumas escolas. Dessa forma, determinei alguns critérios para a escolha das escolas, a partir de diferentes realidades: a) *espaciais* (em termos de zona rural/zona urbana e distância em relação a Erechim); b) *demográficas*, em relação ao número de habitantes de cada município, contemplando os maiores e os menores da região; c) *sociais*, tendo em vista atingir diferentes grupos sociais – urbanos, rurais, indígenas, negros, trabalhadores, jovens e adultos.

Além disso, minha intenção desde o início seria dialogar com os estudantes de todos os turnos de oferta do 3º ano do ensino médio das escolas. Assim, estabelecidos esses critérios mínimos, defini cinco escolas em quatro municípios, dialogando com todas as turmas concluintes do ensino médio (que totalizaram dez grupos de diálogo, dois por escola, observando o turno de oferta do 3º ano do ensino médio).

Por ser o município que abriga o *Campus* da UFFS, Erechim integrou a pesquisa de campo com duas escolas: uma na área central da cidade e outra num bairro. Vale destacar que é a única cidade da área de abrangência da 15ª CRE que possui mais de uma escola de ensino médio, no caso, são dez escolas que ofertam vagas neste nível de ensino, nas modalidades regular, EJA e normal (magistério).

Optei por realizar a escuta sensível também no segundo município mais populoso da região em análise: Getúlio Vargas. Ainda, buscando diversificar o trabalho de campo da pesquisa, defini mais duas escolas em dois municípios: Centenário (nº 10) e Benjamin Constant do Sul (nº 35). Este, um município com uma significativa população indígena, aquele um pequeno município de base agrícola. Na tabela abaixo é possível verificar os municípios envolvidos na pesquisa, bem como o número de estudantes e sua divisão por sexo com a média de idade. Além disso, o tempo de diálogo em cada escola, totalizando quase 10h de atividades.

TABELA 1: DIÁLOGOS NAS ESCOLAS

Localidade da escola	Nº de alunos	Nº de meninos	Nº de meninas	Média de idade (geral)	Tempo de diálogo
Centenário	28	09	19	16,3 anos	1h 40min 52s
Benjamin Constant do Sul	25	11	14	17,6 anos	1h 44min 45s
Getúlio Vargas	33	10	23	18,1 anos	2h 33min 28s
Erechim (Centro)	29	15	14	16,9 anos	2h 19min 30s
Erechim (Bairro Petit Village)	20	10	10	17,7 anos	1h 29min 45s
Total	135	55	80	17,3 anos	9h 48min 20s

Fonte: elaboração do autor.

No t3pico de an3lise de cada escola, apresentarei com mais detalhes a realiza33o do trabalho. Antes disso, 3 relevante destacar que todas as escolas, por interm3dio de suas dire33es, assinaram termos de consentimento (carta de aceite) para a realiza33o desta pesquisa (ap3ndice 3). Em cada escola, o trabalho aconteceu de uma forma diferente, sujeito que est3 aos condicionantes institucionais e relacionais.

Procurei realizar a abordagem com base nos pressupostos da escuta sens3vel e da t3cnica do “grupo focal”, muito embora os diferentes arranjos de grupo e o ambiente escolar intercedessem nas possibilidades desta t3cnica. Dependendo dos objetivos da pesquisa e seu campo cient3fico, muitos grupos focais s3o, na verdade, entrevistas (oficinas) coletivas, pois o grande diferencial do grupo focal acontece quando “a 3nfase recai sobre a intera33o dentro do grupo e n3o em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (GATTI, 2005:9).

Com alguns grupos, foi poss3vel me¹⁶⁷ aproximar da 3nfase nos processos de intera33o intragrupal, j3 em outros, diante das condi33es relacionais da turma e do *esp3rito* de colabora33o, n3o foi poss3vel, configurando muito mais uma entrevista em grupo. De qualquer forma, meu principal objetivo foi captar as percep33es dos estudantes que estavam concluindo o ensino m3dio em rela33o a temas como: a) experi3ncias da vida escolar; b) vontade/necessidade de continuar estudando; c) significados da universidade e o papel do universit3rio na sociedade; d) conhecimento da UFFS/Erechim. Com isso,

[...] a “produ33o” do conhecimento 3 vista como resultado do confronto e da troca de saberes entre diversos agentes sociais que buscam compreender e superar os problemas enfrentados na sua pr3tica social. A elabora33o do conhecimento pressup3e, portanto, um processo de delibera33o aut3noma dos agentes que, interagindo, produzem e reformulam a compreens3o de sua pr3tica, compreens3o esta que ensaja e subsidia novas delibera33es (FLEURI, 2002:207).

Nesse sentido, me filio ao pensamento de Carlos Rodrigues Brand3o¹⁶⁸:

N3s estamos desafiando esse pobre imagin3rio cientificista ocidental que s3 consegue enxergar validade cient3fica, inclusive o que vale nos nossos curr3culos, naquilo que 3 formal, que 3 chancelado pela academia, que passa pelos sucessivos degraus da vida acad3mica e que tem o aval das revistas indexadas e que vai criando zonas de ilegitima33o. N3s estamos repensando tudo isso ao contr3rio. E n3o apenas antrop3logos ou especialistas em futurologia ou em novas vis3es hol3sticas e transdisciplinares, mas, tamb3m, bi3logos, cientistas de universidades e educadores est3o come3ando a se perguntar o seguinte: meu Deus do c3u ser3 que

¹⁶⁷ Em boa parte das visitas 3s escolas, estive acompanhado da estudante de Ci3ncias Sociais e bolsista do Pr3xis – PET/Conex3es de Saberes, Fernanda May, a quem agrade3o pela parceria e pelo compromisso com essa pesquisa.

¹⁶⁸ Em di3logo com a Professora Maria Luiza Angelim (UnB) transcrito em Silva (2012a: 642-643).

não chegou o momento de nós levarmos ao máximo de radicalidade aquilo que era o embrião do pensamento em Paulo Freire - o ouvir o povo e aprender com ele? Não apenas trazê-lo para a universidade, mas levar a universidade como aprendiz, como aprendente daquele tipo de sabedoria dos povos indígenas, dos quilombolas, das muitas e muitas ciências que existem e que têm sido, infelizmente, muito ignoradas através de uma violência simbólica que a universidade faz.

Fui às escolas para escutar, aprender. Nesse exercício interativo, apostando no diálogo, também falei, disse minha palavra, assumi meu lugar de professor universitário. Assim, meu trabalho de pesquisa nas escolas se orientou pela possibilidade de aprender e ensinar, pelo encontro que realizei com potenciais alunos de nossa universidade, refletindo sobre os limites e possibilidades de fazer uma faculdade. Os diálogos foram gravados (áudio) e realizei a transcrição de alguns trechos, não identificando o nome de qualquer estudante. A seguir, apresento meu exame dessas escutas que nos desafiam em nossa tarefa de construção da UFFS, num sentido *verdadeiramente* popular.

4.3 Estudantes de Centenário

A atividade foi realizada na **Escola Estadual de Ensino Médio Rondônia**, que fica na Rua Antonio Menegati, 667. A síntese dos indicadores¹⁶⁹ deste município é apresentada a seguir:

- População Total (2011): 2.956 habitantes
- Área (2011): 134,3 km²
- Densidade Demográfica (2011): 22,0 hab/km²
- Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010): 4,07 %
- Expectativa de Vida ao Nascer (2000): 75,18 anos
- Coeficiente de Mortalidade Infantil (2010): 38,46 por mil nascidos vivos
- PIBpm(2010): R\$ mil 34.188
- PIB per capita (2010): R\$ 11.523
- Data de criação: 20/3/1992 - (Lei n. 9618)
- Município de origem: Áurea

A economia do município é baseada na agricultura, com destaque para a pequena propriedade familiar. No que tange à rede escolar, Centenário possui quatro escolas, todas públicas, sendo duas estaduais (uma de ensino fundamental – na zona rural – e outra de ensino médio) e duas municipais (uma de educação infantil e uma de ensino fundamental).

¹⁶⁹ Fonte: Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE). Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Centen%E1rio>. Acesso em: 25 mar 2013.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2010, a Escola Rondônia tinha 322 alunos, 28 professores e sete funcionários. Oferta todos os anos dos ensinos fundamental e médio, trabalhando nos três turnos.

Depois de contato inicial com a direção da escola¹⁷⁰, acertei a agenda de realização da pesquisa. Há duas turmas do 3º ano do ensino médio em atividade, uma no turno da manhã, outra à noite. Como se trata de turmas não muito grandes, resolvi realizar o diálogo (em companhia da bolsista do PET/Conexões de Saberes) com a totalidade de estudantes presentes no momento, organizando-os em círculo. Essa *roda de conversa* é uma estratégia baseada na proposta freireana dos “círculos de cultura”, no qual as relações entre as pessoas são horizontais e pautadas pela troca de saberes. Portanto, um ambiente adequado para a realização da escuta sensível.

Para melhor apresentar a realização do trabalho na escola, primeiro vou considerar o diálogo com a turma da manhã para, num segundo momento, entrar no ambiente que construímos à noite. Por fim, procuro realizar uma sistematização dessas experiências. Ressalto que este procedimento (1 – apresentação do município, 2 – apresentação da escola, 3 – grupo 1, 4 – grupo 2, 5) sistematização do trabalho na escola) será replicado em todas as análises do trabalho de campo realizado.

➤ Manhã

25 de março de 2013

48min 21 s de diálogo

Local: sala de aula (Aula de Química – Professora não esteve presente)

3º ano do ensino médio

14 estudantes

6 meninos

8 meninas

Idades: de 16 a 18 anos

Média de idade: 16,57 anos

Média meninos: 17 anos

Média meninas: 16,25 anos

Todos os estudantes são originários da zona rural, tendo os pais envolvidos em atividades agrícolas. A escola fica no centro da cidade. A turma, em geral, é bastante tímida.

¹⁷⁰ Destaco que a oportunidade de realizar o diálogo com os estudantes de Centenário surgiu a partir da supervisão de estágio docente que realizei na escola, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, do curso de Licenciatura em ciências sociais da UFFS/Erechim.

Tivemos muitos momentos de silêncio durante o diálogo. Dessa forma, a técnica do grupo focal ficou prejudicada, pois o que, de fato, realizamos foi uma entrevista coletiva. No intuito de promover o diálogo e de escutá-los, acabei tomando a palavra sucessivas vezes durante o trabalho, no sentido de propor questões, estimular a participação.

Respostas monossilábicas ocuparam grande parte das intervenções dos estudantes. Chamou a atenção a “separação” entre meninos e meninas na disposição do grupo pela sala de aula. Sobre os tópicos presentes no roteiro de questões, merece destaque a relação entre o significado de cursar uma faculdade com a perspectiva de emprego melhor remunerado, além da dimensão “cultural”.

Nesse sentido, continuar estudando para a maioria dos estudantes encontra nos cursos técnicos uma possibilidade real. Enfermagem e técnico agrícola foram os cursos técnicos citados, além de alguns estudantes terem mostrado predisposição a fazer um curso técnico, mesmo ainda não sabendo em qual área. Duas estudantes que falaram em estudar técnico em enfermagem sabiam que o curso é ofertado, por exemplo, pela URI de Erechim.

Os estudantes, em geral, sabem do ENEM e duas alunas tinham realizado a prova, comentando um pouco sobre os conteúdos que marcaram presença no exame. Identificaram as questões do ENEM com o conteúdo trabalhado na escola, citando conteúdos da disciplina *Ensino Religioso* como constantes no ENEM. O recado das duas alunas que fizeram o ENEM para o restante dos colegas foi claro: “estudem”!

Merece destaque que um aluno declarou que chegou a pensar em fazer o ENEM, mas que não vai fazer porque vai trabalhar com a família nas atividades agrícolas. Outros disseram que no ano que vem “vão dar um tempo” e, depois, fazer um curso técnico. Houve uma fala que colocou a faculdade após o curso técnico e outras que mostraram dúvida quanto ao que fazer ao término da educação básica.

Ainda assim, o que preponderou foi a “cultura do silêncio”, ou seja, os estudantes, mesmo demonstrando interesse no assunto tratado, não tiveram uma participação ativa no diálogo. Isso se explique, talvez, pelo próprio modelo escolar¹⁷¹ hegemônico a partir da segunda metade do século XX, em que a emancipação cidadã ficou numa dimensão mais utópica do que real.

Nesse sentido, os estudantes demonstraram dificuldade de se posicionar quando perguntados sobre a inserção do universitário na sociedade, ou seja, o que justifica o

¹⁷¹ Ver Canário (2006), Freire (2005a) e Andreola (2006).

investimento em educação, por que é importante continuar os estudos para além do ensino médio. Respostas evasivas como “é importante”, “bom para o desenvolvimento do país”, indicam a dificuldade de se posicionar claramente sobre o tema. Junto a isso, a timidez, o receio de se manifestar perante os colegas e os pesquisadores da universidade, talvez expliquem essa situação.

Uma aluna, que acabou participando mais do diálogo, falou que sua irmã estuda administração e estagia em um banco, servindo de exemplo para o que, no momento, pensa em relação à continuidade dos estudos. Inclusive, falou de uma certa pressão da família nesse sentido. O exemplo familiar apareceu, também, na manifestação de um aluno que disse já estar se organizando para ano que vem ir para o Mato Grosso fazer um curso que o habilite a trabalhar com máquinas colheitadeiras, uma vez que seu irmão já faz esse curso e se sustenta trabalhando em uma fazenda. Ele vislumbra o mesmo.

A família é um aspecto importante na tomada de decisões, inclusive, pela característica do trabalho no campo que utiliza em larga escala os elementos do grupo familiar. Percebemos que há cobrança na família por decisões, principalmente pela perspectiva de término do ensino médio. Apenas dois estudantes têm pais que concluíram a educação básica e fizeram faculdade, mostrando o atual processo de mobilidade escolar geracional (ascendente). Por isso, podemos supor que, se entrarem na universidade, serão a primeira geração da família a fazer um curso superior.

Sobre os cursos superiores destacados, apareceram engenharia mecânica, engenharia civil, administração e direito. Muitos alunos ainda têm dúvidas, o que é normal neste período de adolescência. Contudo, o entendimento sobre a necessidade de garantir o seu sustento é facilmente percebida nas falas, ainda que tímidas, durante o grupo focal.

Outro aspecto que chama a atenção pelas manifestações dos alunos é um certo desejo de não morar mais no seu município de origem. Quando apareceu essa questão durante o diálogo, os acenos com a cabeça e as expressões faciais indicavam que a mudança de município é algo que permeia os pensamentos sobre a vida futura dos jovens.

Mesmo com períodos de silêncio e respostas monossilábicas, quando indagados sobre o papel da escola na promoção de debates sobre os assuntos que estávamos tratando, os estudantes declararam que gostariam de mais espaços de discussão e isso, inclusive, poderia servir para que eles se manifestassem mais sobre os temas. O ENEM é um assunto recorrente nas aulas do terceiro ano, contando com incentivo dos professores.

Sobre o conhecimento da UFFS/Erechim e de sua importância para a região, um aluno identificou que a presença da universidade pode facilitar o acesso, por ser “mais perto de casa”. Antes, segundo ele, as pessoas tinham que “ir para Santa Maria”, identificando na UFSM um espaço de referência no tema universidade pública no interior gaúcho.

Ainda quando estimulados a falar sobre a presença da UFFS na região, as respostas foram positivas, mas evasivas, nos sugerindo que há um apoio difuso e “simbólico” à universidade, ainda que, especificamente, não tenham conseguido elaborar uma resposta sobre por que é importante para a região a UFFS.

Apenas uma aluna declarou que conhecia alguém que estuda na UFFS/Erechim (sua prima), contudo, não sabia dizer o curso que faz na instituição. A universidade pública foi identificada como gratuita pelos alunos, fato que demonstrou, ainda que em fase inicial, certas noções de *contrato social*, ou seja, os alunos conseguem identificar que os impostos pagos pela população financiam as universidades públicas.

➤ Noite

25 de março de 2013

52min 31s de diálogo

Local: sala de aula (aula de Matemática – professor não esteve presente)

3º ano do ensino médio

14 estudantes

3 meninos

11 meninas

Idades: de 16 a 18 anos

Média de idade: 16,28 anos

Média meninos: 16,66 anos

Média meninas: 16,18 anos

A turma da noite apresentou um perfil muito diferente do observado pela manhã. Os estudantes participaram de forma mais ativa do diálogo, colocaram questões, repartiram angústias e dúvidas e, também, seus projetos de vida. O diálogo ocorreu na sala de aula da turma do 3º ano.

Quando chegamos à sala de aula, a turma estava na “hora da leitura” que, segundo os alunos, é um momento de 15 minutos dedicado à leitura de algum livro da escolha dos estudantes. Fizemos um círculo e passamos a dialogar com base no roteiro de questões semi-estruturado.

O grupo de discussão foi se formando ao longo da conversa, pois alguns estudantes chegaram com a atividade em andamento. No final, chegamos ao número de quatorze (14) alunos, sendo onze (11) meninas e três (3) meninos.

Um fato relevante e que tensiona algumas pré-noções acerca da vida escolar foi a menor média de idade dos estudantes da turma do noturno em relação à turma do diurno (manhã). É comum imaginarmos que o ensino noturno congregue estudantes mais velhos do que os do diurno, contudo, não foi o que verificamos na escola, na qual as médias de idade estão muito próximas.

A exemplo da turma da manhã, todos os estudantes são brancos, com preponderância de meninas, tendo a atividade de suas famílias ligada à agricultura e à pecuária (apenas com uma exceção nesta turma).

Quando estimulados a falar sobre suas vivências escolares, os estudantes que se manifestaram (um grupo de seis (6) estudantes tiveram participação mais ativa em todo o diálogo, ainda que, praticamente, todos tivessem, em algum momento, se posicionando em relação aos temas em questão) falaram positivamente da escola, da relação amigável com alguns professores e funcionários e admitiram o sentimento de saudade após o término da educação básica.

Contudo, criticaram a metodologia de alguns professores, principalmente alguns “xingamentos” e a falta de sensibilidade no trato com as turmas. A aludida saudade seria, então, mais das relações afetivas estabelecidas do que com a atividade de estudo.

A turma demonstrou bom conhecimento do ENEM, inclusive com a experiência de prova de quatro estudantes. Eles, em geral, comentaram que a prova é difícil, com muitos textos longos e de difícil interpretação. Conseguiram identificar os conteúdos trabalhados pela escola na prova, mas falaram em “brancos” durante o teste.

Segundo a turma, a escola incentiva a continuidade dos estudos, com alguns professores trabalhando com questões do ENEM em suas aulas. Outro traço importante é a participação da família. Praticamente todos os estudantes responderam afirmativamente quando questionados se discutiam com a família o seu planejamento para o período imediatamente posterior à escola. Muitas famílias discutem questões de trabalho (sustento material) e de estudos, seja na faculdade ou em cursos técnicos.

Uma aluna, que se posicionou com clareza e firmeza durante suas intervenções, declarou que não quer fazer o ENEM e que vislumbra seu próprio negócio. Falou de forma

convicta, diferente das falas que acenavam pela escolha de cursar uma faculdade. Entre aqueles que se posicionaram favoravelmente à continuidade dos estudos na faculdade, observamos muitas dúvidas em relação ao curso e à instituição. Mesmo assim, os cursos de psicologia, engenharia ambiental, engenharia mecânica e jornalismo foram relacionados como alternativas de estudo.

Sobre o significado de fazer um curso superior, os alunos argumentaram no sentido do “futuro”, de ter uma “profissão” e de “conhecimento”. Inclusive, o diálogo indicou que a faculdade proporcionaria um trabalho “melhor”, sendo conceituado este trabalho com algo que a “pessoa gosta de fazer”. A dimensão econômica não apareceu de forma expressiva neste ponto.

Quando estimulados a falar sobre as possíveis causas que levaram e levam as pessoas a não continuarem a estudar depois da educação básica, os estudantes apontaram questões relativas à “vontade” individual e à “falta de condições”, principalmente financeiras, para realizar o ensino superior.

Uma estudante exemplificou com a história de sua família. Segundo ela, sua tia optou por fazer faculdade, diferente das demais irmãs, inclusive sua mãe, que optaram em constituir família, “fazer outras coisas”.

Quatro estudantes já exercem atividade remunerada durante o dia e uma estudante tem seu pai como aluno da UFFS/Erechim (curso de história). Nesse sentido, quando indagados sobre o seu conhecimento acerca da UFFS, notamos que foi o momento no qual a turma, em geral, menos se posicionou. Ou seja, foi o momento do “silêncio”, que, no caso, nos diz algo.

A nova universidade federal ainda não está completamente integrada ao cotidiano da região, mesmo de estudantes que estão no último ano do ensino médio. Por insegurança de falar algo incorreto ou por desconhecimento mesmo da UFFS, o certo é que poucos arriscaram falar sobre a instituição. A estudante que tem o pai como aluno da UFFS/Erechim falou um pouco das impressões dele. Segundo ela, seu pai diz que “vale a pena estudar”.

Outra aluna conhece uma vizinha que estuda geografia na UFFS/Erechim. Por sua vez, outra estudante falou do curso de engenharia ambiental, já que pensa em cursá-lo. Engenharia mecânica foi citada como ofertada pela UFFS/Erechim, ainda que sua oferta se encontre no IFRS/Erechim.

Diante do silêncio, questionamos sobre o conhecimento da turma acerca da URI/Erechim, fomentando o diálogo sobre as diferenças entre instituições públicas e privadas. A conversa apontou para o processo seletivo (vestibular e ENEM) e a gratuidade das instituições públicas. A gratuidade foi associada a noções de contrato social e a manutenção governamental a partir do dinheiro arrecadado dos impostos.

Sobre a importância de uma universidade federal perto de suas casas, os estudantes mostraram entender que a presença da UFFS em Erechim permite maior oportunidade de ingresso num curso superior. Facilitar o acesso, mais jovens estudando e “para não se repetir o mesmo que com nossos pais, que não tiveram oportunidade” foram respostas que apareceram a essa questão. Além disso, eles souberam identificar as cidades de Porto Alegre, Santa Maria e Rio Grande como possíveis destinos, antes da UFFS/Erechim, de quem da região queria/necessitava estudar numa universidade federal. A cidade de Passo Fundo foi citada, ainda que, até aquele momento (março/2013), não possuísse universidade federal.

Não há pais e avós dos estudantes da turma que concluíram o ensino superior, mostrando que a entrada de qualquer estudante na universidade já caracteriza planamente um processo de mobilidade escolar ascendente. Serão, portanto, a primeira geração da família a chegar à universidade.

Sobre a relação estudo e trabalho (emprego), os alunos que se manifestaram enxergam nos cursos técnicos uma via mais objetiva de ingresso no mercado de trabalho, além de permitir uma experiência concreta em determinada área, constituindo-se em um momento “pré-universitário”. Uma estudante já faz curso técnico em montador de veículos automotores (SENAI) e outras duas alunas falaram em fazer cursos técnicos em desenho e segurança do trabalho.

A organização entre trabalho e estudo foi outro ponto que mereceu espaço em nossa discussão. Alguns, partindo de sua experiência atual, afirmam ser muito cansativo conciliar o emprego com o estudo noturno. Uma aluna refletiu sobre seu receio de cursar uma faculdade em cinco anos e, durante esse período, se sustentar para não depender mais dos pais. Nesse ponto, discutimos um pouco sobre as políticas de permanência na universidade, em especial, as bolsas de pesquisa e extensão e os auxílios do Setor de Assuntos Estudantis (SAE) da universidade. O debate foi conduzido a partir do testemunho da Fernanda, como estudante da UFFS/Erechim e bolsista do PET.

Quando do espaço aberto para dúvidas, curiosidades e questões sobre a universidade, seu acesso e permanência, mais uma vez, tivemos um momento de silêncio, rompido por uma aluna que tinha dúvidas sobre o processo seletivo da UFFS, momento que explicamos um pouco a política de cotas a partir da nota do ENEM.

➤ *Reflexões sobre o trabalho com as duas turmas*

Mesma escola, mesma série, turmas consideravelmente distintas. Esse foi o cenário observado no diálogo promovido com as duas turmas do 3º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Rondônia, no município de Centenário no Alto Uruguai gaúcho.

A turma da manhã foi mais introspectiva, com participação menos fluente no diálogo proposto em relação à turma da noite. Praticamente com a mesma faixa etária, mesmo perfil étnico e com a procedência de famílias do campo (base econômica do município), foi possível avançar mais em termos de conteúdo do diálogo com os estudantes do noturno.

Contudo, para fins analíticos, o silêncio também nos diz algo, pois a turma da manhã não se expressou verbalmente, mas interagiu com o tema proposto *ao seu jeito*, ou seja, mesmo num cenário de receios diante das questões propostas, foi possível observar que alguns alunos pensam em continuar os estudos (outros não), alguns já tem planos bem encaminhados e praticamente todos gostariam de ter mais momentos de discussão sobre o que propomos na escola.

Merece destaque a presença feminina no último ano do ensino médio nesta escola. Dos 28 estudantes que participaram da atividade, dezenove (19) são meninas. Esse recorte de gênero ratifica algumas pesquisas que mostram a “masculinização do campo”¹⁷², pois os meninos acabam reproduzindo mais as atividades agropecuárias do que as meninas, uma vez que elas, ao agregarem anos de estudo, acabam buscando outras atividades profissionais no meio urbano.

Em aproximadamente 1h 40min 52s de diálogo com as duas turmas de 3º ano da escola, pudemos ouvir e falar sobre a experiência escolar, ENEM, entrada na universidade, relação estudo e trabalho, presença da UFFS/Erechim na região e as expectativas dos jovens sobre seu futuro imediato após a conclusão do ensino médio.

¹⁷² Ver Camarano e Abramovay (1998) e Froehlich, Rauber, Carpes e Toebe (2011).

4.4 Estudantes de Benjamin Constant do Sul

Durante o processo de divulgação institucional da UFFS/Erechim no ano de 2012, tive a oportunidade conhecer a **Escola Estadual de Ensino Médio Benjamin Constant do Sul**, localizada na Rua Germano Zanandrea, s/n. Na ocasião, estive na reserva indígena Votoro, uma comunidade Kaingang que contribui para que o município tenha cerca de 40% de população indígena. A escola está na área urbana no centro do município e recebe estudantes indígenas que terminam o ensino fundamental em escolas em suas comunidades. Os principais indicadores¹⁷³ do município são apresentados a seguir:

- População Total (2011): 2.293 habitantes
- Área (2011): 132,4 km²
- Densidade Demográfica (2011): 17,3 hab/km²
- Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010): 13,81 %
- Expectativa de Vida ao Nascer (2000): 64,09 anos
- Coeficiente de Mortalidade Infantil (2010): 0,00 por mil nascidos vivos
- PIBpm(2010): R\$ mil 21.871
- PIB per capita (2010): R\$ 9.480
- Data de criação: 28/12/1995 - (Lei n. 10645)
- Município de origem: São Valentim

Este município está entre os dez mais pobres do estado do Rio Grande do Sul, considerando a proporção de sua população que está abaixo da linha da pobreza (até R\$ 70,00 de renda domiciliar *per capita*). É relevante constatar que,

[...] a espacialização dos dados evidencia um cenário de pobreza extrema com maior proporção em municípios da região Norte e Noroeste do Estado, de base agrícola em sua economia e que vem sofrendo impactos ao longo do tempo devido às flutuações dos preços de bens agrícolas no mercado, interno e externo. Outra questão importante referente a esses municípios é o percentual de indígenas na composição de sua população total. Enquanto a proporção da população indígena do Estado é 0,31%, a média nos 10 municípios com maior proporção de extremamente pobres é de 17,7%. Dentre eles, destacam-se, entre os mais pobres, os municípios de Redentora, Benjamin Constant do Sul e São Valério do Sul, com cerca de 40% de indígenas na composição étnica de sua população (MARTINS; WINK JÚNIOR, 2013:13).

A proporção de extremamente pobres chega a 19,40% da população residente em Benjamin Constant do Sul. Conforme assinalado acima, com base nos dados do Censo 2010, a base agrícola da economia e a presença significativa de indígenas formam um panorama

¹⁷³ Fonte: Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE). Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Benjamin+Constant+do+Sul>. Acesso em: 17 abr 2013.

desafiador à comunidade local. Para Martins e Wink Júnior (2013), a pobreza monetária se desdobra na pobreza referente ao acesso à educação, saúde e saneamento.

Em termos de oferta de vagas escolares, o município conta com seis escolas, todas públicas, sendo quatro estaduais (quatro de ensino fundamental, sendo três indígenas e uma de ensino médio) e duas municipais (uma de educação infantil e uma de ensino fundamental).

A Escola que oferta ensino médio atendeu 102 estudantes nos três anos deste nível de ensino em 2013. Desse total, cerca de 60% são estudantes indígenas. Em relação ao 3º ano, duas turmas estavam em funcionamento, uma no turno da tarde, outra à noite. Do primeiro contato por telefone até a realização da escuta dos estudantes das duas turmas, fui muito bem recebido pela direção e professores. Passo a examinar as vozes e silêncios que captei em abril de 2013.

➤ Tarde

17 de abril de 2013

55min 14s de diálogo

Local: sala de aula da turma (Professores da escola não estiveram presentes no momento da atividade)

3º ano do ensino médio

15 estudantes

4 meninos

11 meninas

Idades: de 16 a 39 anos

Média de idade: 18,1 anos

Média meninos: 16,5 anos

Média meninas: 18,7 anos

A Escola de Benjamin Constant do Sul fica na parte central (urbana) do pequeno município do norte do Rio Grande do Sul. É uma escola com pavilhões de alvenaria, pátio e boa estrutura para desenvolvimento das atividades letivas.

A recepção por parte da diretora da escola foi muito boa, colocando-se à disposição para a pesquisa. A partir deste primeiro contato pessoal (depois de telefonema pela manhã), fui até a sala de aula da turma do 3º ano do ensino médio do período da tarde. Antes disso,

a diretora me comentou que os alunos tinham acabado de assistir a uma apresentação de um grupo artístico indígena, em alusão ao dia do índio (19 de abril).

Chegando à turma, fui muito bem recebido pela professora que já estava terminando seu período. Depois de ser apresentado pela diretora, fiquei sozinho com a turma de estudantes. Solicitei que formassem um círculo para que o ambiente ficasse mais propício ao diálogo.

Após as explicações de praxe, começamos o diálogo com o gravador ligado. Alternando momentos de boa participação com silêncios, o diálogo transcorreu por quase uma hora. Ressalte-se que nesta turma ocorreu um fenômeno interessante e que vai ao encontro de situações verificadas em outros grupos com algum grau de convivência sistemática: as relações de poder intragrupo deram o tom da participação nesta atividade, com destaque para o “silêncio” (que diz algo...) dos cinco (três meninos e duas meninas) estudantes indígenas, provenientes de aldeias Kaingangs do município.

Os estudantes que mais participaram foram do grupo “branco” da sala. Contudo, não senti discriminação de qualquer ordem, ao contrário, esses estudantes mais participativos (que estavam sentados próximos e disseram que “é sempre assim”, “normal”, que eles participem mais do que os demais colegas) incentivaram a participação de todos os colegas em nosso diálogo.

Durante a atividade, percebi que os estudantes iam ficando mais à vontade, autorizando-se a expor sua opinião. Em relação aos estudantes indígenas, somente no momento em que os alunos mais salientes provocaram a participação de toda a turma (processo de indicação e chamamento pelo nome para falar sobre o possível curso de interesse na universidade – respeitando a ordem do círculo, cada estudante falou nesse momento) eles se manifestaram. As duas meninas falaram em cursos como “biologia marinha” (diz a aluna: “gosto das coisas que ficam no fundo do mar”) e “medicina”. Os três meninos indígenas citaram os cursos de “engenharia civil” ou “mecânica”, “educação física” (exemplo da escola com o professor de educação física) e “tentar lutar e conseguir sozinho, ir atrás do meu sonho”, foi a fala de um deles que, muito tímido, não chegou a citar curso algum. Um estudante indígena falou sobre o apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que “ajudaria a pagar” a faculdade, principalmente nas questões de alimentação e transporte. Mencionou a cidade de Santa Maria e, depois, a possibilidade de Erechim, como locais em que poderia estudar no ensino superior. Chapecó e Passo Fundo foram as cidades

de referência nas falas dos estudantes em relação aos locais possíveis para cursarem ensino superior.

No contexto de nosso diálogo, foi possível perceber como ocorreu certo constrangimento para que todos os estudantes pudessem valorizar a continuidade dos estudos, citando, ainda que sem segurança ou maiores reflexões, algum curso que poderiam estar fazendo num futuro próximo.

Nesse sentido, merece destaque uma estudante que declarou que “faculdade, no meu caso, eu não sou muito fã, eu prefiro um curso técnico”. Isso indica o entendimento que o curso técnico é algo que poderia ser um caminho para o mercado de trabalho e o estabelecimento do sustento da vida material.

Os estudantes apresentaram dificuldade em relatar aspectos positivos e negativos de suas experiências escolares. Falaram que a escola “prepara para a vida”, que “ensina convivência”, coisas nesse sentido. Por outro lado, relataram sentir que há estímulo da maior parte de seus professores para que eles continuem estudando. Mostraram conhecimento do ENEM e alguns alunos já realizaram a prova ano passado, dizendo ser difícil, que tem que estudar bastante e que a prova é cansativa. Achem que estão razoavelmente preparados para ir bem no ENEM.

Fato curioso foi que uma estudante falou que sua escola é tão boa como uma escola “particular”, indicando que a escola particular é a referência em qualidade, ou seja, que o privado é melhor que o público. Ainda nesse aspecto, a referência de universidade é a particular, pois uma estudante, por exemplo, falou das dificuldades das pessoas fazerem faculdade por que “tem gente que não consegue pagar a faculdade”. Isso indica que a cultura média em relação à universidade ainda está associada às instituições privadas, fato colaborado pelo baixo entendimento em relação à UFFS e a sua associação ao IFRS, também com *campus* em Erechim. Mesmo assim, ma aluna questionou se a “universidade federal vai trazer mais cursos”.

Notei que muitos estudantes não tinham claro que a universidade pública é gratuita. Alguns falaram em “bolsas” na universidade pública e que isso a diferenciaria da particular que deve ser paga. Políticas como o ProUni não são de conhecimento dos estudantes, ainda que alguns acenassem positivamente com a cabeça quando perguntei sobre o conhecimento dessa política de bolsas em instituições privadas. Quando falei que as bolsas na UFFS são concedidas em troca de trabalho de pesquisa com orientação de professores, os alunos

mostraram surpresa, mostrando que os processos de iniciação científica e assistência estudantil ainda são desconhecidos de grande parte dos estudantes que estão concluindo o ensino médio público na região.

A turma concordou que “emprego tem, o que falta é gente qualificada”, citando a Copa do Mundo que será realizada no Brasil em 2014, já que alguns trabalhadores especializados estão sendo, segundo os estudantes, “trazidos de fora”. Mais uma vez a relação direta entre estudo e emprego foi verificada. Inclusive, uma aluna falou da dificuldade em conciliar essas duas atividades.

Direito, medicina, artes cênicas, jornalismo, veterinária, gastronomia, foram cursos citados pela turma. Uma questão importante: uma estudante disse o seguinte: “meu sonho era estudar artes cênicas, mas aqui na região é complicado”. O que significa este “complicado”? Talvez, questão relativa à distância de Benjamin da oferta do curso seja o que mais poderia ser ressaltado. Por causa disso, muitos estudantes mostraram disponibilidade em se mudar para poder continuar os estudos e, número igualmente significativo, falou de sua vontade/necessidade de se mudar para outro lugar com mais possibilidades de trabalho e estudo. Esse aspecto é problemático para os pequenos municípios de base agrícola do interior do RS, pois a continuidade necessária do trabalho no setor primário está ameaçada pelo êxodo constante e pela busca de novas oportunidades de vida.

➤ Noite

18 de abril de 2013

49min 31s de diálogo

Local: sala de aula da turma (Professor não esteve presente)

3º ano do ensino médio

10 estudantes

7 meninos

3 meninas

Idades: de 16 a 18 anos

Média de idade: 17,1 anos

Média meninos: 17,1 anos

Média meninas: 17 anos

A turma do 3º ano da noite é pequena, com apenas doze (12) estudantes matriculados. No momento de nossa conversa, dez (10) alunos estavam na sala de aula. Depois, quando já estava deixando as dependências da escola junto com a diretora,

chegaram os outros dois alunos da turma. A diretora me comentou que eles trabalham em uma padaria de um minimercado da cidade e que, muitas vezes, precisam chegar um pouco depois do início do primeiro período. A relação entre trabalho e estudo, principalmente em um curso noturno, fica evidente.

Em relação ao diálogo que travamos na sala de aula, a turma se mostrou um pouco tímida, prevalecendo um conjunto de respostas monossilábicas às provocações que fazia. No início, nove estudantes estavam na sala de aula, tendo chegado durante a conversa uma estudante. Nesta turma, a preponderância de estudantes do sexo masculino é visível.

Quando questionei, ainda na introdução de nosso diálogo, sobre a escolaridade da família, em especial dos pais, apenas um estudante declarou que tinha em sua família alguém com ensino superior. No caso, a mãe era professora. De resto, os demais estudantes ao concluírem a educação básica, já se colocam com mais escolaridade que seus pais, indicando processo ascendente de mobilidade escolar geracional. Dessa forma, se habilitam a prosseguirem os estudos em nível superior.

Ao indagar sobre os aspectos positivos e negativos da experiência escolar, um estudante declarou que os “professores são ótimos, não temos do que se queixar”, representando um entendimento médio acerca da qualidade e da dedicação dos professores da escola, ela que foi considerada “muito boa” por um estudante. Informática, biblioteca, refeitório, banheiro e a limpeza dos ambientes ajudam a definir o adjetivo “bom” empregado à escola por seus alunos.

Os alunos notaram a ausência de atividades extraclasse, como uma saída para conhecer a universidade. Eles percebem que suas famílias incentivam ao estudo. Alguns trabalham durante o dia, mas alguns não trabalham, revelando que à noite é mais tranquilo, tendo em vista que apenas há ensino médio. Entre os que trabalham, houve unanimidade sobre o quanto é cansativo conciliar trabalho e estudo. O cansaço foi referido como algo que atrapalha um pouco os estudos.

Quando instiguei os estudantes a pensarem sobre sua vida sem a escola, as respostas foram poucas e vagas. “Fazer curso” é uma resposta de um aluno que representa falta de clareza quanto a um futuro imediato. Contudo, vários estudantes concordam que o estudo é fundamental para a vida, sendo fator decisivo para sua colocação no mercado de trabalho. O estudo é visto como algo necessário, estuda-se porque precisamos, não porque gostamos. Argumenta um estudante: “com estudo a gente se dá bem melhor na vida”. Assim, notei que

os jovens acreditam que o “esforço” de estudar vale a pena para conseguir um emprego melhor, um futuro melhor.

Um estudante afirmou que “hoje em dia está mais fácil” de estudar, ainda que, mais uma vez, o silêncio e um ar de dúvida pairaram na turma quando indagados sobre o sentido da escola, o que, de fato, aprenderam num percurso de onze anos de escolaridade. Por isso, a continuidade dos estudos e a possibilidade de fazer uma faculdade, igualmente, não são percebidas como algo fundamental para a vida que se vislumbra, ainda que, numa dimensão difusa, ocorra a percepção de que fazer o ensino superior seja algo *bom*.

Um aluno falou sobre seu desejo de cursar educação física, outra aluna falou sobre seu desejo de cursar engenharia civil. Nesse momento, dialogamos sobre a necessidade de *sair da cidade* para cursar faculdade, tendo em vista que não há oferta de ensino superior em Benjamin. Novamente o silêncio tomou conta da sala, já que os estudantes não falaram sobre cursos que gostariam de fazer. Tal fato pode indicar uma predisposição positiva em termos difusos à universidade (entendida como algo positivo), ainda que, em termos específicos (cursos, onde estudar, o que implica estudar alguns anos, muitas vezes, conciliando com trabalho) não seja possível observar tal apoio/inclinação/possibilidade.

Ainda no diálogo sobre a escolaridade nos grupos sociais de origem dos alunos, dois estudantes declararam que seus irmãos cursaram pedagogia EAD em instituições privadas em Erechim. Um estudante tem um primo que cursa ciências contábeis na Faculdade Anglicana de Erechim. As condições financeiras e a distância dos cursos em relação ao município onde moram foram fatores citados pelos estudantes que podem criar obstáculos à presença deles na universidade.

Apenas duas estudantes já tinham realizado a prova do ENEM. Não acharam a prova difícil, mas cansativa, com muitos textos. Enxergam os conteúdos da prova do ENEM no trabalho do dia-a-dia da escola. Em relação ao ProUni, alguns estudantes já tinham ouvido falar, mas poucos sabiam o que, de fato, essa política representa. Em relação à UFFS, poucos alunos demonstraram saber ao certo o que é a nova universidade. Lembraram-se de um conhecido da cidade, ex-aluno da escola, que está estudando na UFFS/Erechim. Discutimos, ainda, sobre a questão da gratuidade da universidade pública, fato também pouco conhecido da turma. Contudo, alguns alunos perceberam que uma diferença fundamental entre a universidade pública e a privada é o pagamento das mensalidades.

Sobre o papel das universidades públicas e o que justifica o investimento público (dos impostos e, no limite, da sociedade como um todo), mais uma vez, significativos períodos de silêncio foram observados. Os estudantes não souberam falar sobre a importância da universidade pública. Apenas uma aluna falou que seria importante para o “desenvolvimento do Brasil”. Também tiveram dificuldade em mencionar os municípios que têm universidade federal.

Quando estimulados a pensar sobre a afirmação “emprego tem, o que falta é gente qualificada”, praticamente todos os estudantes concordaram com a frase, destacando aspectos como “vontade”, “querer” como decisivos para o sucesso. Percebem que há empregos para todos que se formem, que “fizerem por onde”. A “falta de interesse” foi apresentada como explicativa para o insucesso no mercado de trabalho. Todos concordaram que “se tu vais atrás do que tu queres, tu consegues”, indicando que a lógica de valorização do trabalho em uma perspectiva individualista e meritocrática é muito presente na construção das ideias dos estudantes.

➤ *Reflexões sobre o trabalho com as duas turmas*

A turma da tarde foi bem mais participativa do que a turma do noturno. Na turma da tarde, tivemos a presença de estudantes indígenas, fato não observado à noite. Em ambos os grupos de diálogo, foi possível constatar grande desinformação e até desinteresse pelos assuntos relacionados à universidade. A própria escola, já internalizada (naturalizada) na cultura média como parte da socialização dos sujeitos, é apenas vivida, nunca refletida pelos alunos concluintes da educação básica.

Alguns cursos superiores foram mencionados nos diálogos, mas há falta de informação e um certo reconhecimento das “distâncias” não só espaciais, mas simbólicas que os separam da universidade. Mais uma vez, a dimensão material é associada aos estudos, ocorrendo uma percepção de que anos de estudo podem garantir melhores remunerações no mundo do trabalho.

À noite a questão do trabalho ficou mais visível, inclusive, com a chegada, já na minha saída da escola, de dois estudantes que trabalham num minimercado da cidade. Pela tarde, a média etária ficou mais alta pela presença de uma estudante de 39 anos.

4.5 Estudantes de Getúlio Vargas

Localizada em frente à Igreja Católica matriz do município, o **Colégio Estadual Antônio Scussel**, situado na Rua P.F. Stawinski, 662, centro, é uma escola de médio para grande porte, tendo cerca de 700 estudantes matriculados em três turnos de atividades. A escola oferta ensino fundamental e médio nas modalidades regular e EJA. Em relação ao ensino médio, cerca de 500 estudantes estavam matriculados em 2013, compondo turmas dos três anos nos turnos da manhã e noite.

Getúlio Vargas é o segundo maior município da região da 15ª CRE, tendo sua economia baseada na agricultura e pecuária. Diferente de Centenário e Benjamin Constant do Sul, este município possui oferta de ensino superior (IDEAU). Quanto à educação básica, há dezesseis escolas em funcionamento no município. Sete estaduais (cinco de ensino fundamental, uma indígena de ensino fundamental e uma de ensino médio), cinco municipais (quatro de ensino fundamental e uma de educação infantil) e quatro privadas (duas de educação infantil, uma de educação especial e uma de ensino médio). A oferta de vagas privadas pode sinalizar para uma área urbana mais densa e dinâmica em relação aos dois municípios anteriormente examinados. Também, passa pela maior renda *per capita*, conforme é possível verificar nos indicadores¹⁷⁴ abaixo:

- População Total (2011): 16.155 habitantes
- Área (2011): 286,6 km²
- Densidade Demográfica (2011): 56,4 hab/km²
- Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010): 4,12 %
- Expectativa de Vida ao Nascer (2000): 71,30 anos
- Coeficiente de Mortalidade Infantil (2010): 29,24 por mil nascidos vivos
- PIBpm(2010): R\$ mil 272.654
- PIB per capita (2010): R\$ 16.876
- Exportações Totais (2010): U\$ FOB 3.895.456
- Data de criação: 18/12/1934 - (Decreto nº 5788)
- Município de origem: Erechim e Passo Fundo

Essas características do município e da escola condicionaram o trabalho da escuta sensível dos estudantes. Assim, tendo em vista que a escola possui três turmas de 3º ano em cada turno (manhã e noite), esse grupo focal foi constituído a partir da adesão voluntária de

¹⁷⁴ Fonte: Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul (FEE). Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Get%FAlio+Vargas> Acesso em: 15 jul 2013.

alunos das três turmas de cada turno. Assim, obtive uma amostra significativa do conjunto de estudantes do 3º ano do Ensino Médio da escola. Pela manhã, há apenas a modalidade regular (seriada), já, à noite, temos duas turmas regulares e uma turma de EJA.

O Colégio Antônio Scussel é uma escola pública de grande porte localizada no município de Getúlio Vargas. Depois de estabelecer contato inicial com a escola no mês de abril, estive nas seis turmas de 3º ano (manhã e noite) apresentando a pesquisa e fazendo o convite para que os estudantes participassem do diálogo. O retorno foi muito positivo da maioria das turmas, sendo que, em alguns casos, tive mais que dez alunos dispostos a participar da discussão. Evidentemente, como o diálogo seria realizado no horário de aula, a possibilidade de “sair” da rotina de sala de aula pode se constituir em um atrativo aos alunos.

Diferente do realizado nas escolas de Centenário e Benjamin Constant do Sul, quando o diálogo foi na sala de aula das únicas turmas de 3º ano em atividade nas respectivas escolas, em Getúlio Vargas formei um grupo de alunos das três turmas de cada turno, a partir de adesão voluntária.

Pela manhã, nos reunimos em uma sala de aula no segundo piso do colégio. Nessa sala, organizada como um auditório, formamos um círculo na parte da frente ao lado da televisão. Chegamos ao número de dezesseis estudantes. Tivemos total privacidade em relação às demais rotinas da escola. Inclusive, a direção deixou comigo a chave da sala e fez o encaminhamento dos alunos. Quando eles chegaram, Fernanda e eu já estávamos na sala e tínhamos preparado o ambiente para nosso diálogo.

À noite, ocupamos uma sala de aula no térreo da escola. A exemplo do grupo diurno, os alunos foram trazidos pelo vice-diretor e encontraram a sala preparada (em círculo) ao diálogo. Dezesete estudantes compareceram à atividade. A seguir, passo a detalhar cada grupo de diálogo.

➤ Manhã

27 de maio de 2013

1h 32min 54s de diálogo

Local: sala de aula disponibilizada para reunião do grupo (sema presença de professores)

3º ano do ensino médio

16 estudantes

5 meninos

11 meninas

Idades: de 15 a 18 anos
Média de idade: 16,2 anos
Média meninos: 16,2 anos
Média meninas: 16,2 anos

O diálogo iniciou com a reflexão sobre as vivências escolares. Pontos negativos sobre a escola, principalmente, acerca das ações dos professores, apareceram com destaque. A má utilização de uma lousa digital, a frequência com que os professores entram de laudo médico e, portanto, não podem cumprir sua jornada de trabalho, entre outras situações que foram relatadas envolvendo negligência dos docentes, ocuparam parte significativa do diálogo, inclusive, em várias passagens temáticas da discussão.

Chamou a atenção a disponibilidade ao diálogo deste grupo de alunos. Um fator que pode explicar essa situação é a adesão voluntária dos estudantes, diferente do observado na constituição de outros grupos de diálogo desta pesquisa. Os alunos queriam ouvir e tinham o que dizer. Avaliaram de forma crítica questões estruturais da escola (da lousa digital ao bar) e de gestão de pessoas (os “laudos” docentes e a estabilidade no serviço público, entendida como algo prejudicial ao desempenho das atividades de alguns professores. Nas palavras de uma estudante: “fazem concurso, passam, e não estão nem aí”).

Houve concordância em relação às dificuldades da escola pública. Os alunos entendem que a escola privada, por ser paga, tem o “dever” de melhor cumprir com suas responsabilidades, entre as quais, “ensinar os alunos”. Uma das “vantagens” da escola privada seria a possibilidade de demissão dos professores que não desenvolvessem a contento suas atividades.

Este grupo de estudantes percebe a dicotomia *aprender x passar de ano* e mostram preocupação com a eficácia das atividades que estão desenvolvendo na escola. Há, de forma nítida, um sentimento de “fragilidade” quanto aos conteúdos que deveriam ser aprendidos na escola, pois são cobrados em provas de vestibular ou ENEM. Mais uma vez, as queixas em relação aos professores ganharam espaço. Disse uma estudante, se referindo a uma manifestação de uma professora: “quem tem que aprender são vocês, eu vou receber meu salário no final do mês do mesmo jeito”.

Os alunos, em geral, não conseguem visualizar o conteúdo do ENEM no cotidiano da escola. Citaram aulas de algumas disciplinas como mais problemáticas, inclusive, fazendo referência à “desatualização” dos livros didáticos. Por outro lado, alguns alunos percebem

que há professores que os incentivam a fazer o ENEM e ter bom desempenho em sua vida escolar. Segundo uma estudante, há professores que organizam bem as aulas porque “gostam de fazer o aluno aprender”.

Fica evidente a cobrança dos alunos quanto à postura dos professores. Observam que alguns docentes não têm compromisso com o aprendizado deles, que utilizam estratégias legais para o não comparecimento ao trabalho (“laudos”) e, quando estão em sala de aula, não desempenham com afinco sua atividade profissional. Contudo, alguns alunos também percebem que não há o adequado envolvimento por parte de muitos colegas, criando um ambiente que não ajuda ao desempenho esperado em termos de aprendizagem.

Tivemos sucessivas intervenções em nosso diálogo no sentido de associar à escola um “ensino fraco”. Inclusive, alguns alunos fizeram menção a sua experiência de ensino fundamental em escola do município. Para alguns, “os professores do município exigiam menos ainda”, para outros, “a escola do município é melhor do que a do estado”. Concretamente, estivemos diante de um grupo de alunos com boa informação sobre trabalho e estudo e com ambição de continuar estudando e viver materialmente de forma confortável com seu trabalho.

Seguindo o observado em outras escolas públicas em que realizamos esta pesquisa, ao chegarem ao final do ensino médio esses alunos já estão ocupando um espaço diferenciado em termos de escolaridade em suas famílias. Apenas três estudantes têm pai ou mãe com ensino superior concluído. O processo de mobilidade escolar, assim, é evidente.

Dessa forma, em geral, há apoio do grupo familiar ao prosseguimento dos estudos. Contudo, uma aluna relatou uma situação de conflito com a mãe que, segundo ela, não a incentiva, pois “ela acha que eu vou viver a mesma vida do que ela”. Completa esta aluna: “a mãe acha que eu não vou conseguir”. Outros estudantes relataram a discordância entre sua opção de faculdade e o que os pais acham que seria melhor. Segundo um deles: “eles [os pais] não me apoiam na faculdade que eu quero fazer”. No caso, a estudante quer cursar medicina em Santa Maria (UFSM) e os pais acham muito difícil ela passar, além de visualizarem dificuldades com a mudança de cidade, ainda mais por ela ser “muito nova” (mesmo caso relatado por uma aluna que gostaria de cursar engenharia química – que não tem oferta na região do Alto Uruguai).

Alguns alunos estão fazendo cursinho pré-vestibular. Segundo uma aluna, “o pai disse que é o mínimo que pode fazer é pagar meu cursinho, uma vez que eu estudo na escola do estado”. Segundo os alunos que fazem cursinho, há incentivo para cursar uma universidade federal, sendo permanentemente destacado esse objetivo pelos professores dos cursinhos. Sobre o entendimento acerca da universidade federal, observei que os alunos tinham boa informação sobre o caráter gratuito da instituição, além de perceberem que “o ensino é bem melhor”, referindo-se, entre outras coisas, à formação em nível de pós-graduação dos professores.

A tensão entre estudo e trabalho esteve presente em nosso diálogo. É interessante observar que um número significativo de estudantes do turno da manhã trabalha pela tarde e/ou noite. Outros alunos fazem curso de inglês, cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), participam do Programa Jovem Aprendiz e, como vimos, cursinho pré-vestibular. Portanto, é um grupo de estudantes que apresenta interesse (e condições) em ter uma formação para além da ofertada pela escola.

Foi possível constatar que alguns alunos são de famílias com uma renda média mais elevada, o que possibilita sua participação em espaços formativos como cursos de idiomas e a possibilidade de ocuparem seu dia com sua preparação à vida adulta. Aliás, esse é um traço distintivo da chamada “classe média”: a possibilidade de seus filhos disporem de tempo e condições para se prepararem em termos escolares e extraescolares (idiomas, informática, acesso a bens e espaços culturais – viagem de férias, museus, etc). Os filhos da classe trabalhadora, da “base da pirâmide”¹⁷⁵, não têm a mesma sorte, pois precisam trabalhar para seu sustento e do grupo familiar desde cedo.

Mesmo que o trabalho já esteja presente neste grupo de alunos, é perceptível que suas famílias provêm adequadamente as condições que lhes permitem investir em sua formação. Evidentemente, para muitos alunos isso demanda organização e esforço pessoal. Os alunos percebem que é preciso uma combinação entre estudo, dedicação e “sorte” para passar em instituições públicas concorridas. Como veem a escola pública com baixa

¹⁷⁵ Fala-se muito, atualmente, no desenvolvimento de uma “nova classe média”. Contudo, no entendimento de alguns pesquisadores, seriam apenas novos segmentos da classe trabalhadora que estariam presentes no mercado formal de trabalho e com um rendimento médio um pouco maior do que já tiveram (POCHMANN, 2012). Esses “batalhadores” não estariam na classe média, pois essa classe não se define apenas pela renda, mas por hábitos culturais e por um capital herdado a partir de certas condições privilegiadas de nascimento (SOUZA, 2010). Note-se como a escola pública em um município com um centro urbano mais dinâmico já apresenta clivagens importantes em sua configuração.

qualidade, a busca por outros espaços formativos (“fora” da escola) é uma consequência lógica, tendo em vista o seu interesse e as condições ofertadas pela família (em termos materiais e de apoio).

Em relação à universidade, alguns alunos já apresentam opções um pouco mais amadurecidas de curso superior. Uma aluna citou o curso de gastronomia. Essa opção é ilustrativa de um traço peculiar da região em que realizamos esta pesquisa: a inexistência da oferta de alguns cursos e a necessidade de sair da cidade para cursá-los. Isso implica, conforme o entendimento dos próprios estudantes, em um conjunto de aspectos que permitam essa *mudança*: pagar aluguel (moradia), alimentação, ônibus (transporte dentro da *nova* cidade – percebem que se mudariam para um cidade maior, com uma malha urbana que coloca a questão do transporte em pauta) e os próprios custos da faculdade (livros, equipamentos etc).

Assim, *sair de Getúlio Vargas não é algo simples*. Alguns alunos se mostraram, mesmo assim, dispostos a esse desafio. Porém, outros não visualizam essa saída, até por questões econômicas. A aluna que gostaria de cursar gastronomia ainda complementou: “eu vi que o curso custa uns R\$1.400,00 mensais. Não é tão caro e fica mais barato do que pagar aluguel e se manter em outro lugar”. Ela ainda fez referência de que seu irmão tem custeada a faculdade de medicina veterinária pelo “padrasto que tem dinheiro”.

Na questão sobre o papel do universitário na sociedade, muitas respostas difusas apareceram. Há entendimento sobre a dificuldade de entrar na universidade pública, tendo em vista a concorrência pelas vagas: “o problema é entrar... é muito difícil”, assinalou um aluno. Mesmo diante das políticas de expansão do acesso ao ensino superior em voga no país, a universidade pública ainda não é algo muito próximo aos estudantes da escola pública do interior brasileiro.

Questões sobre o ensino médio politécnico¹⁷⁶ e sobre as aulas de sociologia (tendo em vista a formação em ciências sociais minha e da Fernanda) apareceram de forma difusa ao final do diálogo. Na verdade, terminamos como começamos, com a percepção negativa dos estudantes sobre a qualidade da escola e do trabalho dos professores. Contudo, um aluno fez questão de ressaltar que há aspectos bons na escola, destacando que seria

¹⁷⁶ Maiores informações sobre o ensino médio politécnico estão disponíveis em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 12 nov 2013.

interessante ter mais atividades “fora” da rotina de sala de aula, como palestras sobre mercado de trabalho (orientação profissional), universidade, sobre o ENEM etc. Antes de encerrar, uma aluna questionou sobre se era verdade a implantação do curso de medicina da UFFS em Passo Fundo.

➤ Noite

27 de maio de 2013

1h 00min 34s de diálogo

Local: sala de aula designada para reunião do grupo (sem a presença de professores)

3º ano do ensino médio

17 estudantes

05 meninos

12 meninas

Idades: de 16 a 35 anos

Média de idade: 20,05 anos

Média meninos: 17,8 anos

Média meninas: 21 anos

Estivemos reunidos na noite do dia 27 de maio de 2013 com uma amostra de alunos das três turmas concluintes de ensino médio noturno. Neste turno o terceiro ano conta com duas turmas regulares e uma turma de EJA (que concluiu o ensino médio em junho/2013 – Tuma 901) na escola.

O diálogo ocorreu das dependências de uma sala de aula no térreo da escola. Os alunos foram conduzidos à sala pela direção e tomaram acento no círculo previamente formado. O primeiro ponto problematizado foi a experiência escolar. Traços de convivência (amizade, namoro etc) foram relatados como algo positivo pelos estudantes. Também, destacaram a questão do conhecimento. Para aqueles que se manifestaram, esse é o principal ponto positivo da vivência escolar. Novamente, o aprendizado teve um significativo apoio em termos *difusos*. Sua importância para o dia-a-dia, para o trabalho, para “abrir a mente”, enfim, para “tudo”, foi percebida pelos estudantes.

Contudo, em termos *específicos*, o ato de estudar e a relação com a escola se colocam de forma problemática. As estudantes de EJA argumentaram no sentido de que “perderam tempo”, deixando de estudar na “idade certa”. Voltaram a estudar por que sentiram “necessidade”, pois, como disse uma delas, “com o tempo a gente percebe que precisa”. O aspecto etário foi discutido pelas alunas mais velhas (27 e 35 anos), buscando se

autorreferenciar no argumento de valorização da escola perante os estudantes mais novos. Disse uma aluna: “a vida ensina muito”. E os exemplos também, pois relataram a presença de uma senhora de mais de 70 anos na turma de EJA noturna da escola. “Se ela consegue vir à escola”, disse uma aluna, “nós podemos também”.

A EJA é uma modalidade formativa presente na trajetória escolar de alguns alunos da UFFS/Erechim. As dificuldades de permanência na escola, o esforço de conciliar trabalho e estudo e as opções que a vida vai oportunizando (filhos, mudanças de cidade etc) se constituem em elementos explicativos da conclusão do ensino médio num período posterior ao esperado.

Nesse sentido, a relação entre a escolaridade e as chances no mercado de trabalho apareceu com força nos depoimentos dos estudantes. O pressuposto de que com *qualificação* o trabalho melhor remunerado é algo inevitável encontrou boa acolhida neste grupo. A dimensão pragmática da presença na escola é visível, demonstrando que o maior incentivo à continuidade dos estudos é conseguir um trabalho com remuneração maior, que permite ter uma vida mais confortável em termos materiais.

Sobre o ENEM, poucos estudantes já tinham realizado a prova. Entre eles, houve acordo entre a presença de conteúdos estudados na escola (com destaque para o Português). Porém, uma aluna observou que a prova exige conhecimentos “práticos”, da “vida”, o que a escola não fornece. Ela se referiu à atualização, ao conhecimento das coisas que estão acontecendo no mundo.

Neste ponto, assistir noticiários na televisão foi citado como algo que permite essa atualização. Uma aluna ponderou que trabalha e não tem tempo para ver TV: “que horas vou ver o noticiário?”. Mais uma vez, a tensa relação trabalho-estudo mostrou-se presente.

Em relação à continuidade dos estudos, grande parte dos estudantes percebe a sua necessidade. Contudo, é igualmente significativo o número de estudantes que não vê, concretamente, possibilidades para tal. Uma aluna falou de sua vontade de fazer uma faculdade, mas considerou isso *distante*, tanto em termos *espaciais* (“moro numa cidade pequena, sem muitas chances”), como em termos *operacionais* (custos de mensalidade, alimentação e transporte) como *afetivos* (rotinas familiares).

De certa forma, o estudo em nível superior parece “competir” com a rotina estabilizada (e esperada - *normal*) da vida. Ou seja, investir tempo e dinheiro numa

faculdade é importante, mas torna-se praticamente inviável pelas transformações que causaria no cotidiano.

Quando pensamos na expansão do acesso ao ensino superior, muitas vezes não dimensionamos corretamente as mudanças que esse projeto de vida pode causar. Sempre é destacado o lado positivo das oportunidades que a continuidade dos estudos pode promover; contudo, se isso é verdadeiro, por outro lado essas mesmas oportunidades podem contribuir para a saída das pessoas de sua cidade de origem, para o afastamento do grupo familiar de origem, sem falar do “choque cultural” com os grupos sociais de referência.

Por “choque cultural” considero a excepcionalidade da presença de determinada pessoa no espaço acadêmico que, potencializa novas *leituras da realidade*, tensionando leituras de mundo estabilizadas pela tradição que tendem a se reproduzir em certo espaço ao longo do tempo. As rotinas das cidades pequenas apontam para a mecanização¹⁷⁷ da vida, ainda que o caráter dinâmico do espaço urbano esteja presente, em algum nível, em Getúlio Vargas.

Se é verdade que essa percepção mais “naturalizada”, na qual os obstáculos preponderam sobre o “novo” (entrar na universidade), esteve presente em nosso diálogo, também é verdade que alguns alunos visualizam uma mudança em suas vidas. Disse um aluno: “temos que fazer escolhas e, para estudar, temos que abrir mão de algumas coisas”. Isso aponta para a percepção da existência de obstáculos, mas que é possível, com atitude, superá-los. Ou seja, continuar estudando é difícil, mas não impossível, exatamente por ser necessário.

Isso vai ao encontro do proposto por Freire quando fala que *a mudança é difícil, mas possível*. Observo que muitos alunos se filiam a essa postura, pois ao considerarem o estudo algo importante para seu sustento, buscam criar as condições para realizar essa empreitada. Por isso, não descartam a mudança de cidade, se interessam pelas políticas públicas que

¹⁷⁷ A argumentação sociológica clássica de Durkheim (2011) aponta para processos de “solidariedade mecânica” na manutenção do tecido social em contextos de baixa divisão social do trabalho. Ao considerar essa perspectiva, não me filio ao funcionalismo em termos analíticos, mas procuro *substantivar* meu exame da realidade em análise. Trabalhando para além da categoria metodológica da contradição, busco elementos que ajudem a explicar não só o *movimento* da realidade, mas, também, sua tendência *inercial*, ou seja, de manutenção do *status quo*. Assim, mesmo diante da realidade opressora em termos materiais e simbólicos, as classes populares estão diante de contexto histórico de maiores chances de continuidade dos estudos. Mesmo assim, há elementos sociais imobilizadores, constituintes de uma certa “tradição” de não pertencimento a determinados espaços sociais, como a universidade.

podem auxiliar nessa tarefa e, fundamentalmente, se baseiam no exemplo de outras pessoas conhecidas que continuaram estudando e “cresceram na vida”.

Durante nosso diálogo, construímos uma percepção mais clara sobre a contradição entre a necessidade e a possibilidade de cursar uma faculdade que está colocada à classe trabalhadora. Em diversos momentos, os estudantes se manifestaram sobre os obstáculos de ordem material para a continuidade dos estudos, ao mesmo tempo em que essa continuidade poderia garantir melhor renda para o sustento da família. “Tenho nenê pequena, preciso trabalhar”, falou uma aluna. “Se a gente ganha salário mínimo como vai pagar uma faculdade?”, questionou outra aluna. Diante da constatação do custo de transporte, mensalidade, dificuldades de sair da cidade (“nossa vida está aqui”), a pouca oferta de cursos na cidade¹⁷⁸ e a incompatibilidade de tempo, uma aluna sentenciou: “não tem condições de fazer faculdade”.

Por isso, refletia sobre a condição “inercial” no que tange à continuidade dos estudos: historicamente o sistema foi montado desconsiderando a oferta acessível de cursos, há poucas opções na região, é muito recente o processo de expansão por meio de política de bolsas (ProUni) e a criação de novas instituições públicas. Mesmo assim, é interessante observar como alguns estudantes já percebem um contexto de maiores oportunidades para cursarem uma faculdade.

Muitos estudantes sabiam da existência da UFFS e do IFRS em Erechim, alguns estão atentos aos cursos ofertados pelo PRONATEC e que há condições de apoio, por parte da Prefeitura Municipal, na questão do transporte. Por outro lado, alguns estudantes percebem que as oportunidades ainda não são muitas, que muitos cursos que gostariam de fazer não são disponíveis na região, e que “quando é de graça é muito mais concorrido”.

Fernanda deu seu testemunho e de como se organizou para entrar e permanecer na UFFS. Durante sua argumentação, observei que algumas alunas reagiam com distanciamento e, em outros momentos, acenavam negativamente com a cabeça. Diante da informação do valor de R\$ 400,00 mensais da bolsa que a Fernanda recebe na UFFS, uma aluna fez um ruído e expressões corporais que denotaram ironia, dizendo que “essa realidade não é a minha”. Ela ainda perguntou se a Fernanda continuava trabalhando ou se “só estudava”.

¹⁷⁸ Em Getúlio Vargas só há opções de ensino superior na rede privada. Outra referência, a cidade de Passo Fundo, é conhecida pela sua universidade privada. Ou seja, ao se falar em faculdade, o imaginário médio remete ao ensino pago.

Novamente, o diálogo entrou nos obstáculos à presença de alguns alunos na universidade, mesmo que pública (gratuita) e mais próxima de suas casas. A existência do curso pretendido, geralmente em áreas tradicionalmente associadas a uma expectativa positiva quanto ao retorno financeiro¹⁷⁹ e os problemas de deslocamento e tempo para o estudo (que concorre sempre com o trabalho) foram fatores arrolados por alguns estudantes.

Quando uma aluna argumentou acerca de sua relação próxima com a família e que não poderia investir nos estudos universitários porque precisa ficar “perto” de casa, outra aluna questionou se não seria melhor investir no estudo para, no futuro, puder ajudar a família. Em outras palavras, o debate indicou duas posições: 1) em nome da relação próxima com a família, permanecer na cidade e, sobretudo, nas rotinas constituídas e até “esperadas”; 2) exatamente para melhor ajudar a família, toma-se “distância” dela para estudar e obter maiores oportunidades de sustento. Ratifico que em momento algum, como aconteceu em outros grupos de diálogo com alunos do terceiro ano, a universidade não foi percebida como algo positivo e importante. A questão controversa neste grupo ficou na percepção de seu acesso e permanência: uns viam a universidade como algo distante de sua vida, outros já percebiam a sua viabilidade, mesmo que diante de um grande esforço e algumas renúncias, inclusive, da rotina familiar.

Podemos perceber com clareza que a universidade é algo “estranho” a um conjunto significativo de estudantes. Seja por sua relação com a escola (postura em relação aos estudos), seja pelas dificuldades reconhecidas do vestibular/ENEM (conteúdos), pela concorrência das vagas públicas (percepção de poucas vagas e muita demanda), seja pela dificuldade de deslocamento (transporte) entre Getúlio Vargas e a cidade que oferta os cursos (Chapecó, Erechim, Passo Fundo etc) ou, até mesmo, pela percepção de que o tempo para estudar seria incompatível com a necessidade de trabalhar para o sustento.

¹⁷⁹ Medicina, Direito, Engenharias e Administração são os cursos mais citados pelos estudantes concluintes do ensino médio. Muitas vezes, eles não sabem ao certo as exigências desses cursos, onde estudar e as opções profissionais pós-formatura, mas estão “convictos” de que são as opções mais rentáveis disponíveis. De fato, estudo recente do IPEA (2009) aponta que a Medicina apresenta os maiores ganhos médios entre as ocupações no país. Entretanto, esse mesmo estudo apontou que os médicos, em média, constituem o grupo profissional com mais horas de trabalho semanal. Além disso, “[...] as admissões de médicos em medicina diagnóstica e terapêutica apresentam-se mais concentradas que as contratações de médicos clínicos. Para estes últimos, os maiores salários de admissão encontram-se em alguns estados das regiões Norte e Centro-Oeste, além de Alagoas” (IPEA, 2009:64). Ou seja: em nome do “ganhar mais” os estudantes não percebem, muitas vezes, as implicações da escolha profissional e que, independente da carreira, é preciso disciplina e uma relação com o estudo *qualitativamente* diferente da média observada na escola.

Mesmo assim, este grupo de estudantes convergiu para a importância da universidade em termos individuais e sociais (apoio difuso), fato que justificaria a construção da UFFS na região do Alto Uruguai. Algumas questões sobre o crédito educativo e os cursos técnicos apareceram ao final do diálogo. Contudo, terminei esse diálogo confirmando o entendimento que temos um longo caminho a percorrer para que, de fato, a universidade seja uma realidade no projeto de vida dos estudantes do norte gaúcho. Temos um passivo muito grande de exclusão do acesso à universidade pública nesta região do país. Ao considerarmos o acesso das classes populares presentes nas escolas públicas, o desafio cresce, pois terminar o ensino médio já é uma conquista, quanto mais cursar o ensino superior.

De qualquer forma, a existência de espaços de diálogo como esse que tivemos com esse grupo de alunos, a abertura das escolas públicas da região do Alto Uruguai aos projetos de extensão e de formação docente (PIBID/PET) da UFFS, a participação de professores em cursos de extensão e pós-graduação (*lato e stricto senso*), pode, ao longo do tempo, promover a universidade pública como parte da vida da comunidade, sendo menos “estranha” do que é hoje.

Em certo sentido, ao estar presente na vida da região, a universidade pública pode contribuir para a desmistificação de seu espaço que, sabemos, historicamente esteve reservado a uma pequena parcela da população nas áreas metropolitanas. Assim, o desafio é criar um “novo senso comum” (SANTOS, 2005a), tornando a outrora *estranha* instituição em algo mais “familiar” às pessoas, inclusive, aos estudantes da escola pública.

Para isso, a UFFS deve consolidar a sua estrutura física, abrir novos cursos de graduação, de pós-graduação (incluindo mestrado e doutorado), formar profissionais e cidadãos que passem a atuar nas cidades da região e fora dela, gerando um exemplo positivo do que a vida universitária pode ofertar. Além disso, projetos de extensão e pesquisa devem dialogar com os dilemas econômicos, culturais e políticos da região, aproximando a universidade do cotidiano das pessoas. Até o momento, nesses primeiros anos da instituição, *falamos* mais de possibilidades futuras do que de *ações* presentes. Temos que ter uma “impaciente paciência” histórica.

Dessa forma, talvez, as ações concretas de ensino, pesquisa e extensão da UFFS possam contribuir para que cursar uma faculdade seja, cada vez menos, entendido como um privilégio e, sim, passe a ser percebido como um direito de todo cidadão. Mais do que falar

das possibilidades, teremos pessoas da comunidade regional colando grau, exercendo atividade profissional, entrando em cursos de pós-graduação, fazendo concurso público para trabalhar na própria universidade, enfim, teremos uma presença mais significativa e concreta na vida das pessoas, direta ou indiretamente.

➤ *Reflexões sobre o trabalho com os dois grupos*

Mesma escola, grupos com perfis diferentes. O grupo da manhã foi composto por estudantes das três salas de 3º ano regular e se mostrou bastante participativo. Aproveitaram o espaço do nosso diálogo para externarem suas críticas ao trabalho de alguns docentes, ainda que destacassem o trabalho sério e qualificado de uma parte dos professores. À noite, essa questão não teve o mesmo destaque, muito embora o “sentido” das aulas tivesse sido problematizado.

No grupo de alunos da noite, tivemos duas turmas regulares e uma turma de EJA. As questões envolvendo o trabalho deram a tônica da discussão. Muitos estudantes veem a universidade como algo distante e, até mesmo, improvável, tendo em vista a necessidade de trabalhar e as rotinas familiares. Muitos reclamaram do cansaço em conciliar trabalho e estudo. Mesmo que na turma da manhã o trabalho estivesse presente na vida de vários estudantes, é perceptível a diferença em relação ao projeto de vida: os alunos da manhã *sonham* mais... Portanto, se enxergam fazendo faculdade, “ganhando mais”, morando em outra cidade. Poucos alunos da turma da noite comungam dessa perspectiva de vida, indicando que a chegada ao final do ensino médio já é uma “conquista”.

Assim, ouvi 33 estudantes concluintes do ensino médio em **2h 33min 28s** de diálogo. Preponderância feminina, relação pragmática com a escola (“estudamos porque precisa”), alguns sonhos e muitas dificuldades: essa é uma síntese possível de nosso diálogo em Getúlio Vargas.

4.6 Estudantes de Erechim

Não irei retomar aspectos já trabalhados nesta pesquisa em relação ao município de Erechim¹⁸⁰. Contudo, cabe ainda ressaltar que, mesmo estando numa região do estado que vem apresentando baixos índices sociais e econômicos nos últimos anos (MARTINS; WINK

¹⁸⁰ Vide terceiro capítulo, tópico 3.3.

JÚNIOR, 2013), o município se destaca, apresentando IDESE¹⁸¹ de 0,809, o que o deixa na 13ª colocação entre os 496 municípios gaúchos.

Esse fenômeno se explica pela atividade industrial, que responde por cerca de 40% da economia do município. Desde o final da década de 1970 está instalado no município um distrito industrial, contando atualmente com mais de 700 empresas de porte variado. Além disso, os setores comerciais e de serviços têm se dinamizado nos últimos anos, sendo responsáveis por grande parte dos empregos gerados. Por fim, a atividade agrícola é caracterizada pela sua diversidade (milho, soja, trigo, cevada e feijão) e congrega mais de 2500 produtores.

Com uma população próxima aos 100 mil habitantes, o município tem cerca de 95% de seus moradores na área urbana. O centro da cidade é bastante vertical, com a presença de edificações residenciais e comerciais de médio e grande porte. É interessante observarmos a descrição que o portal¹⁸² da Prefeitura de Erechim faz em relação aos aspectos demográficos do município:

não muito distante do centro da cidade, os principais bairros são os que aglomeram a maior parcela da população erechinense. São exemplos: Bela Vista, Cerâmica, Copas Verdes, José Bonifácio, Koller, Morro da Cegonha, São Cristóvão, Três Vendas, Triângulo, São Caetano (Cantele); entre tantos outros que compõem o mapa estratégico da prefeitura municipal. Estes são bairros com localização nobre na cidade, que ainda são a maioria no município. Praticamente todos os bairros acima, em termos gerais, são de classe média e alta. Com uma distância maior do centro de Erechim, os bairros que se destacam são: Aeroporto, Atlântico, Dal Molin, São Vicente de Paulo, Linho, Loteamentos e bairro Paiol Grande, Zimmer, Presidente Vargas, Progresso; entre outros. Estes apresentam menores índices médios econômicos por família. Alguns dos bairros acima são considerados bairros de classe média baixa. A cidade de Erechim não possui favelas.

Mesmo que o poder municipal sinalize com a inexistência de favelas no município, em partes dos bairros mais afastados do centro da cidade é possível encontrarmos um conjunto de habitações em que as pessoas sobrevivem com muita dificuldade. Por isso, ao definir o município sede da UFFS na região da 15ª CRE como parte da escuta que pretendia realizar com os estudantes das escolas públicas, optei por estudar uma escola do centro e outra de um bairro.

¹⁸¹ O índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE) é um índice sintético, composto por 12 indicadores divididos em quatro blocos temáticos: Educação; Renda; Saneamento e Domicílios; e Saúde. Esses indicadores são transformados em índices e, então, agregados segundo os blocos aos quais pertencem, gerando, assim, quatro novos índices (um para cada bloco). O Idese é o resultado da agregação dos índices desses blocos. Fonte: <http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/pt/content/estatisticas/pg_idese.php>. Acesso em: 08 mar 2014.

¹⁸² Disponível em: <<http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/146/demografia>>. Acesso em: 08 mar 2014.

Assim, compreendo que a pesquisa cumpre com seu objetivo de diversificar as vozes, tendo em vista estudantes de diferentes *territórios*¹⁸³ do município. Conforme já mencionei, Erechim tem dez escolas de ensino médio da rede pública estadual. Assim, as duas escolas que abrigaram meu trabalho de pesquisa me possibilitaram perceber como há muitas contradições entre os jovens e a escola e as diferenças em relação ao perfil e às expectativas quanto à continuidade dos estudos de um grupo e outro.

4.6.1 Território centro

A escola do centro em que realizei as oficinas de diálogo com os estudantes concluintes do ensino médio foi o **Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali**, na Praça Jayme Lago, s/n. Tendo em vista que a escola possui três turmas de 3º ano em cada turno (manhã e noite), esse grupo focal foi constituído a partir da adesão voluntária dos alunos dessas turmas. Assim, obtive uma amostra significativa do conjunto de estudantes do 3º ano do ensino médio da escola. O primeiro contato com a escola foi no dia 5 de agosto, a partir de um telefonema à direção. Conversei com a professora que é vice-diretora do turno da manhã. No mesmo dia, estive na escola e apresentei a pesquisa. O mesmo procedimento realizei à noite, quando estive em diálogo com a vice-diretora deste turno.

Pela manhã, a amostra de estudantes das três turmas do 3º ano foi realizada pela própria vice-diretora. À noite, a professora achou melhor que eu mesmo explicasse às turmas a pesquisa e realizasse o recrutamento dos voluntários. Estive nas três turmas de 3º ano noturno da escola no dia 6 de agosto. Observo que acatei a orientação das vice-diretoras, cada qual, indicando uma estratégia de aproximação com os estudantes. Dessa forma, meu primeiro contato com os alunos do diurno foi no próprio grupo focal no dia 16 de agosto; já com os alunos do noturno, depois da minha visita à sala de aula no dia 6, realizamos o grupo focal no dia 13 de agosto.

➤ Manhã

16 de agosto de 2013

1h 06min 22s de diálogo

Local: sala de vídeo (sem a presença de professores da escola)

¹⁸³ Trabalho com o conceito de território a partir da definição utilizada pelo Programa Conexões de Saberes (MEC), que é tributária do trabalho do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. Assim, o território é uma síntese entre o espaço geográfico e as suas relações simbólicas. Sobre essa definição, ver Arenhaldt (2012a).

3º ano do ensino médio

15 estudantes

09 meninos

06 meninas

Idades: de 16 a 18 anos

Média de idade: 16,86 anos

Média meninos: 17,22 anos

Média meninas: 16,33 anos

Estivemos reunidos na manhã do dia 16 de agosto na sala de vídeo da escola. Este grupo de alunos foi selecionado pela vice-diretora da manhã e apresentou uma composição predominantemente masculina. Tivemos a representação das três turmas concluintes do ensino médio noturno da escola.

Começamos destacando a avaliação da trajetória escolar. Depois de um momento inicial de silêncio, um aluno abriu o diálogo observando que o período escolar é de intensas “mudanças”. Segundo ele, “a gente entra sem saber nada” e passa ter conhecimento na escola. Essa concepção foi compartilhada por alguns alunos que citaram como positivos alguns aprendizados que tiveram ao longo do tempo. Novamente, observamos um *apoio difuso* à escola e ao estudo, sem, por outro lado, o *apoio específico* à escola, aos professores e à educação de modo geral.

Num segundo momento, aspectos negativos da vivência escolar passaram a ganhar espaço na discussão. O “método de ensino” de alguns professores foi arrolado como algo negativo, pois prejudica o aprendizado. Uma aluna destacou que no ensino fundamental a escola cumpre uma função “social”, ao passo que no ensino médio deve ofertar preparação adequada ao vestibular/ENEM. Como é possível perceber, o entendimento da função propedêutica do ensino médio está arraigado na cultura escolar média.

Nesse sentido, críticas à reforma do ensino médio gaúcho (politécnico) foram tecidas, tendo em vista a percepção de que “o Rio Grande do Sul cobra politécnico e o Brasil o ENEM”¹⁸⁴. Aliás, número significativo de estudantes tinha realizado o ENEM durante o 2º

¹⁸⁴ Esse posicionamento do estudante vai ao encontro do verificado em ato público organizado pelo 15º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS – Sindicato) no dia nacional de paralisação (11 de julho de 2013). Mobilizados na Praça da Bandeira no centro de Erechim, professores e estudantes e escolas públicas estaduais de nível médio de Erechim adotaram um discurso de forte contestação à reforma promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS), destacando as “desvantagens” que o estudante gaúcho teria perante os demais nas provas do ENEM.

ano do ensino médio e, igualmente, faria as provas deste ano. Alguns alunos percebem que os conteúdos constantes na prova do ENEM são trabalhados na escola, ainda que ocorra um posicionamento preponderante de que “só com a escola não dá”.

Por isso, muitos alunos fazem cursinho pré-vestibular junto com o 3º ano. O cursinho é entendido como “decisivo” à aprovação, pois a escola não dá a devida “prioridade” aos conteúdos que caem no ENEM. As disciplinas de Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso foram citadas como “inúteis” em detrimento da “importância” e “complexidade” da Matemática e da Física. Um aluno sugeriu que a escola ofertasse, no contra-turno, mais aulas de Física e Matemática. Também, a “qualidade” dos professores foi citada para sustentar a percepção de que a escola pública é inferior à privada. É importante ressaltar que essa posição não é consensual neste grupo, inclusive, uma aluna ponderou que há professores que trabalham tanto em escolas públicas como em privadas, dispondo do “mesmo método”. Outra aluna disse: “temos professores qualificados, basta saber utilizarmos”. Por outro lado, a frequência de “laudos” médicos e a falta de professores foram arroladas como fatores que prejudicam o aproveitamento adequado na escola.

Um aspecto interessante neste grupo é que cerca de 30% dos alunos possuem pais que concluíram o ensino superior. Esse número é muito superior a outros grupos, nos quais a inexistência ou a existência de pais com ensino superior é residual. Tal fato pode contribuir para o interesse demonstrado pela continuidade dos estudos, além das possibilidades de estudo diurno e um conjunto de aspectos formativos com grande significância (tempo para o estudo, possibilidade de formação extraescolar etc), configurando aquilo que Bourdieu (2011) denominou “capital cultural”.

Mesmo com esse esteio familiar, boa parte dos estudantes se encontra “perdida”, sentindo pressão por resultados e pela escolha profissional. “Acredito que todo mundo aqui esteja um pouco perdido”, observou um estudante. Outros alunos declararam não se sentirem pressionados, pois encontram acolhida no grupo familiar de ideia como “são muito jovens”, “ano que vem tem de novo” ou, ainda, a concepção de são “livres” para tomarem decisões.

Quando provoquei com a questão “fazer uma faculdade para quê?”, as respostas convergiram para “ter uma boa vida”, “futuro”, “trabalho e futuro bem sucedido” e “trabalho bem remunerado”. Os estudantes, em geral, não visualizam atingir o equilíbrio entre trabalhar no que gostam e o retorno financeiro. Objetivamente, se tiverem que

escolher, a maioria diz optar pelo retorno financeiro. Um aluno chega a cogitar o seguinte: “eu acredito que primeiro a gente deveria fazer o que dá dinheiro, para depois fazer o que gosta. Se tu gostas ou não, mas já tem uma base, então, já pode se manter sem problemas”. Por outro lado, alguns alunos argumentaram no sentido de que o dinheiro deve ser uma consequência do teu investimento pessoal em algum ramo. Percebem que se formos “bons” no que fizemos, o retorno financeiro é viável.

Dessa forma, fazer uma faculdade está associado, em geral, ao “ganhar bem”. Argumenta uma aluna: “hoje, o ensino médio já não é mais suficiente para a gente conseguir um bom emprego e ser bem sucedido na sociedade”. Somente com “sorte” é possível ganharmos dinheiro fazendo o que se gosta. Contudo, neste momento do diálogo, ocorreu embate de ideias divergentes, 1) ora ressaltando a identificação com o curso como o principal, 2) ora ressaltando o aspecto financeiro como o mais importante.

É curioso que entre os alunos que defendiam a ideia 1, observo que o principal argumento de sustentação estava na expressão “eu quero, eu vou conseguir”, ou seja, mesmo que a escolha profissional (associada à vida universitária) seja de uma área de menor prestígio e menor retorno financeiro esperado, se estamos convictos e formos “bons” no que fazemos, o retorno financeiro acontecerá. Assim, tanto por uma como por outra ideia, a dimensão econômica é ratificada como a principal variável que influencia na tomada de decisão.

Certamente, a dimensão econômica é estratégica, tendo em vista o sistema social capitalista em que vivemos. Contudo, diferente de outros grupos, neste não apareceu a dimensão cultural (formação humana) como um fator considerável para o projeto de vida que se vislumbra. Além disso, em momento algum foram levantadas ideias altruístas ou assistenciais (ajudar o outro), típicas de cenários de classe média, nos quais a questão material se mostra encaminhada.

Quando provoquei sobre a universidade pública e seu papel na sociedade, vários momentos de silêncio foram observados. Os alunos demonstraram dificuldade em se manifestar sobre a importância da universidade pública e sobre os possíveis ganhos sociais (para além dos individuais) perante o aumento do número de universitários no país. Depois de ouvirem com atenção algumas informações que trazia sobre as políticas de expansão universitária, alguns alunos falaram sobre a formação de “profissionais de qualidade” e lembraram a falta de médicos no país.

Por fim, alguns estudantes perguntaram sobre a UFFS e discutimos brevemente sobre a profissão docente e a baixa procura por cursos de licenciatura. Boa parte dos alunos que foram recrutados para esta atividade não se manifestou, permanecendo em silêncio. Muitas vezes, observei expressões de acordo ou desacordo com o que um colega tinha falado. Fiquei com a impressão que estavam ali para ouvir, para participar de uma palestra, não de um grupo de diálogo no qual deveriam *dizer a sua palavra* (FIORI, 2005).

➤ Noite

13 de agosto de 2013

1h 13min 08s de diálogo

Local: sala de vídeo (sem a presença de professores da escola)

3º ano do ensino médio

14 estudantes

06 meninos

08 meninas

Idades: de 16 a 18 anos

Média de idade: 17,15 anos

Média meninos: 16,83 anos

Média meninas: 17,14 anos

O grupo de estudantes que se dispuseram a participar da atividade de pesquisa foi reunido na sala de vídeo da escola. Formamos um círculo com as cadeiras e iniciamos o nosso diálogo a partir da avaliação da trajetória escolar. Os primeiros alunos a se manifestarem destacaram a questão da socialização e da aprendizagem.

Sobre a socialização, a ideia seria de aprender a conviver com os diferentes, com pessoas para além de nosso grupo social primário. Na questão da aprendizagem, os conteúdos escolares para a preparação à prova do vestibular/ENEM foram destacados. Alguns alunos refletiram criticamente sobre a relação de ensino-aprendizado na escola, observando que os professores e o currículo escolar devem ser adequados às exigências dos testes de seleção à universidade. Nesse ponto, uma visão negativa da proposta de ensino médio politécnico do Rio Grande do Sul ganhou destaque. Por outro lado, alguns alunos consideraram que não basta apenas a escola e os professores oferecerem as condições adequadas ao trabalho, mas que os próprios alunos precisam se interessar pelo seu bom desempenho escolar.

Muitos alunos já tinham experienciado o ENEM e conseguiam enxergar os conteúdos trabalhados pela escola nas provas. Como nosso grupo de diálogo é formado por estudantes de três turmas de 3º ano, alguns reclamaram dos conteúdos de redação, ao passo que outros acham adequado o trabalho desenvolvido pela escola nesse quesito. Cumpre informar que os alunos não têm aulas de redação com os mesmos docentes.

Depois de dialogarmos sobre a relação entre socialização e conteúdos (conhecimento), passamos a pensar nas possibilidades efetivas de continuidade dos estudos. Alguns estudantes acreditam que na universidade o “sentido” das aulas estará mais presente do que na escola, tendo em vista que a faculdade é parte de um processo de escolhas, diferente da escola que está mais associada à obrigação. Exemplos de disciplinas “sem sentido” foram arrolados, com destaque para o Ensino Religioso. Segundo os alunos, nesta disciplina “só se conversa”, inclusive, sobre assuntos que “a gente vê na TV, em casa, na rua”, indicando sua desnecessidade neste momento de suas formações. Ressalto que esse entendimento não é unânime entre este grupo de alunos.

Sem dúvida, há um entendimento preponderantemente pragmático em relação aos estudos. Estudamos para atingir algum objetivo. Geralmente, esse objetivo está associado ao mercado de trabalho e a ocupações que possibilitem bom retorno financeiro. Em nome disso, “aguentamos a escola”, nas palavras de um estudante.

Mesmo percebendo alguns limites da escola pública, em geral, os estudantes se sentem adequadamente preparados para enfrentar as provas do vestibular/ENEM. Inclusive, destacam que há incentivo por parte de muitos professores para que estudem e entrem na universidade. Ao mesmo tempo em que professores e familiares os incentivam, eles percebem que são pressionados por resultados.

Nesse ponto, a “pressão” é sentida de forma diferente pelos alunos que se manifestaram. Em alguns casos, os pais dão liberdade de escolha, inclusive, de não prosseguir com os estudos. Um aluno argumentou: “[...] é mais leve uma caneta do que uma pá”, indicando que, ao estudar, se *afastam* de atividades braçais e sem prestígio. Também, a partir do exemplo dos pais que, na maioria dos casos (apenas três colegas possuem pais com ensino superior completo), não chegaram ao ensino superior, os estudantes entendem a escolarização como indutora de possibilidades mais interessantes de vida. Segundo uma aluna: “estudar para não trabalhar como um escravo que nem o pai e a mãe”.

Dessa forma, o estudo está associado ao “sucesso”, ou seja, quanto mais estudarmos, mais perto estaremos de uma *recompensa* em termos financeiros e de status. Os alunos entendem a estratificação social e não querem ficar “por baixo”. Diante disso, a tensão entre estudar o que gosta e ganhar dinheiro esteve, mais uma vez, em pauta. Nesse ponto, examinamos as diferentes intenções de cursos que foram explicitadas pelos alunos, com destaque para os cursos de direito, medicina, engenharias, matemática e ciências contábeis.

Muitos estudantes ainda têm dúvidas quanto ao curso superior que gostariam de fazer. O caso de um estudante é sintomático, pois queria educação física (viu que não “dava dinheiro”), depois pensou em medicina e chegou ao direito. Segundo ele, por influência de seus pais que trabalham na área da saúde, ele pensou em fazer medicina, mas, “Erechim não tem medicina, e eu não tenho condições de ir para fora e pagar um aluguel e uma faculdade”. Percebemos que a mudança de cidade para estudar não é algo simples, pois implica em um conjunto de questões financeiras e culturais.

Por isso, os alunos percebem a importância das universidades públicas. A turma demonstrou bom nível de informação sobre assuntos relacionados à universidade, processos seletivos e sobre a própria UFFS. Especialmente, três alunos se destacaram pela apropriação do tema em pauta. Ter uma universidade pública na cidade diminui custos de transporte e tempo de deslocamento. Muitos alunos, tendo em vista entrar na universidade, fazem cursinho pré-vestibular. Dentre esses, alguns declararam aprender mais no cursinho do que na escola, exaltando as “aulas-show” e o clima de descontração do cursinho.

Os estudantes indicaram um imaginário sobre a universidade: o aluno é “sozinho”, as aulas são generalistas, pois os professores falam sobre os temas e os alunos precisam se “virar”. Portanto, é um ambiente pautado na objetividade, na impessoalidade e na quase indiferença: é cada um por si.

Essa concepção é fruto do que esses estudantes ouviram falar, do que conhecidos trazem de suas experiências universitárias. Ainda que não seja só dessa forma, também não é possível desprezar a existência de contextos como os descritos pelos estudantes. Foi possível observar que alguns estudantes estão se preparando para uma “guerra”, na qual a “vitória” significa uma satisfação em casa e a possibilidade de um futuro próximo recompensador a partir do esforço empreendido. Por outro lado, é importante ressaltar que essa percepção não é unanimidade entre os alunos, existindo quem estabeleça uma relação menos “decisiva” com a aprovação ou não na universidade.

Além disso, é interessante destacar que o ambiente na escola é de incentivo para a continuidade dos estudos por um lado, mas por outro lado, há uma competição entre os estudantes. Uma aluna declarou: “os alunos que se dispuseram a participar da atividade se interessam e pensam em algo maior”, dando a entender que os demais colegas que não fizeram a opção de estar no diálogo não estão inclinados a prosseguirem com seus estudos.

Sabemos que não há uma relação direta entre a participação neste diálogo e a continuidade dos estudos. Concretamente, percebi uma tentativa de se sobressair de alguns estudantes em relação a outros. Também, a compreensão de que há cursos superiores (áreas) mais “fáceis” do que outros é um sintoma dessa necessidade de se afirmar pela concorrência com os demais, buscando estar sempre no “grupo privilegiado”, seja em termos de reconhecimento, status, econômicos etc.

Quase todos os estudantes desse grupo exercem atividade remunerada de meio ou turno integral. Mesmo assim, é perceptível que são filhos de famílias que, se não chegam a ter estabilidade financeira, estão longe de obstáculos que não permitam expectativas de futuro aos jovens. Mas, a relação pragmática entre estudo e *emprego bom* é a tônica das intervenções. Problematizei o que seria um bom emprego. As respostas deram conta da carga de trabalho e, claro, da remuneração (disse um aluno: “salário bom em Erechim é acima de R\$ 2.000,00 que dá para se manter e sobra”).

Em busca de seu sustento dentro de seus padrões projetados, alguns estudantes acenaram positivamente em relação à mudança de cidade, principalmente para estudar. No final, algumas questões sobre a UFFS e sobre o curso de medicina em Passo Fundo foram feitas. Em termos gerais, esta turma de estudantes apresenta bom nível de conhecimento sobre o ENEM, sobre as políticas de bolsas (ProUni) e sobre a UFFS, bem como sobre a universidade pública de forma mais ampla (acesso, gratuidade etc).

➤ *Reflexões sobre o trabalho com os dois grupos*

Em **2h 19min 30s** de diálogo com 29 alunos concluintes do ensino médio do Colégio Haidée, uma escola pública central da Erechim, foi possível constatar o elevado interesse médio dos alunos pela continuidade dos estudos. Mesmo que os pais, em geral, não tivessem alto grau de escolaridade, a educação aparece como um “bem”, como um “valor” importante para a ocupação de espaços na sociedade.

Os estudantes das duas turmas expressaram uma relação pragmática¹⁸⁵ com a escola e com o estudo em geral. É apenas pela expectativa de algum retorno em termos materiais (dinheiro) e simbólicos (prestígio) que os motiva a estudar, seja na escola e, principalmente, no cursinho pré-vestibular.

Não observei diferenças substantivas entre os dois grupos examinados, pois em ambos encontrei alunos com bom nível de informação, moradores da área central da cidade (com algumas exceções) e “preocupados” com a continuidade dos estudos e, principalmente, em “ganhar a vida”.

Outro aspecto importante do trabalho nesta escola: os grupos foram formados a partir de estratégias diferentes, tendo em vista a orientação da vice-direção dos respectivos turnos. Pela manhã, a vice-direção recrutou os estudantes que iriam participar do diálogo, sem meu contato prévio. À noite, estive nas salas de aula das três turmas de 3º ano explicando brevemente a pesquisa e fazendo o convite aos estudantes. Observo que essas diferentes estratégias de formação do grupo de diálogo não alteraram o perfil dos alunos e o andamento da atividade.

4.6.2 Território bairro

A primeira vez que estive na **Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina**, situada na Rua José Wawruch, 30, bairro Petit Village (região do bairro Progresso), foi atendendo convite da direção da escola para realizar atividade de formação continuada com os professores. Esta escola está inserida numa comunidade de trabalhadores com renda baixa, refletindo na composição do perfil de seus estudantes.

A escola possui três turmas de 3º ano, sendo uma pela manhã e duas à noite. Assim, na turma da manhã a atividade ocorreu com os alunos que estavam na aula no momento marcado pela direção. Já no noturno, o grupo focal foi constituído a partir da adesão voluntária de alunos das duas turmas. O contato inicial com a escola ocorreu via telefone com a vice-diretora da manhã, do dia 5 de agosto. Estive na escola dia 7 de agosto à noite para conversar com as duas turmas (que foram unidas) sobre a pesquisa e convidar os

¹⁸⁵ Brandão (SILVA, 2012a: 647) reflete sobre essa relação instrumental dos jovens: “[...] a luta, até mesmo inconsciente, pelo meu sucesso individual, pela minha carreira. Ou, então, quando os jovens dizem “vou fazer o curso que dá o melhor emprego”: outro dia li no jornal que 80% dos jovens que fazem direito não vão seguir carreira, estão fazendo direito pra conseguir qualquer boca. Isso são efeitos de um processo colonizador”.

estudantes a serem voluntários da atividade. A realização do grupo focal pela manhã ocorreu na segunda-feira, dia 12 de agosto, e no noturno na quarta-feira, dia 14 de agosto.

➤ Manhã

12 de agosto de 2013

43min 12s de diálogo

Local: sala de aula da turma (sem a presença de professor)

3º ano do ensino médio

05 estudantes

03 meninos

02 meninas

Idades: de 16 a 18 anos

Média de idade: 17,2 anos

Média meninos: 17 anos

Média meninas: 17,5 anos

Numa fria manhã de segunda-feira do mês de agosto, nos reunimos na sala de aula da única turma do 3º ano do ensino médio diurno da escola, conforme combinado com a direção. Em se tratando de turma única, situação encontrada nas escolas dos municípios com menos habitantes da região, planejamos com a escola a realização do diálogo com os alunos presentes na data disponível.

Para minha surpresa, ao chegar à turma encontrei apenas quatro estudantes (dois meninos e duas meninas – um menino chegou com cerca de 20min de diálogo). Questionei sobre a situação e os alunos relataram que isso é “normal”, ainda mais se tratando de uma segunda-feira e do clima frio. Além disso, fiquei sabendo que em dias de chuva a situação é muito parecida. No total, quinze estudantes frequentam as aulas nesta turma. Segundo uma aluna, no 1º ano a turma era composta por cerca de 30 estudantes.

Diante do número reduzido de estudantes, imaginei que nosso diálogo poderia ser mais proveitoso, com interação e envolvimento com as questões que iria apresentar ao debate. O que verifiquei em pouco mais de 40 min de atividade foi bem o contrário: pouco envolvimento, desinteresse e apatia.

Esse cenário pode ser indicativo do “distanciamento” dos temas que tratei da realidade dos estudantes. Mesmo chegando ao final do ensino médio, a relação desses jovens com a escola é conflituosa, pois suas manifestações giraram em torno do desinteresse e da revolta com o modelo escolar.

Esse grupo de alunos não dispõe de referências próximas acerca do universo acadêmico. Os pais não concluíram o ensino fundamental e apenas uma aluna declarou ter uma prima que cursa faculdade em Porto Alegre (mora em Esteio e estuda direito na PUCRS). Todos moram perto da escola, numa região de trabalhadores assalariados e desempregados (ou subempregados), simbolicamente conhecida por ser a grande periferia da cidade¹⁸⁶. Os meninos presentes exercem atividade remunerada no comércio local do bairro (minimercado).

Em relação à avaliação da trajetória escolar, esse grupo teve muita dificuldade em exprimir os pontos positivos e negativos de suas experiências. Depois de um período de silêncio, um aluno destacou o conhecimento (os aprendizados) aprendido na escola e a questão de algumas amizades. Outra aluna complementou que “aprendeu matemática, aprendeu a fazer gráficos”. Os estudantes percebem o papel importante da escola para a preparação ao trabalho. Um aluno argumentou que “ter apenas o ensino fundamental não serve mais para nada”, que é importante “ter a escola completa”.

Nesse sentido, fazer uma faculdade é visto como mais um meio para ganhar a vida, tendo um “bom emprego”. Questionei sobre o que seria um bom emprego, obtendo respostas vagas que falavam sobre a identificação (fazer o que gosta) com a profissão e com retorno financeiro. Mesmo assim, quando questionados sobre se pensavam em continuar estudando e entrar na universidade, mais um período de silêncio ocorreu.

Uma aluna tomou a palavra e falou que se interessa (com apoio da mãe) pela área da alimentação e, assim, imagina fazer faculdade de nutrição. Diante da manifestação da colega, os demais presentes esboçaram alguns cursos de seu interesse (foram mencionados: biologia, engenharia civil e educação física), sem, contudo, demonstrarem entusiasmo ou que essa escolha é algo que vem sendo construído. Fiquei com a sensação de que o ambiente (grupo pequeno, relação face-a-face) constrangeu alguns estudantes que, na verdade, não pensam sobre universidade e não se enxergam continuando os estudos em nível superior. De certa forma, a ausência de inscrição no ENEM deste ano por parte de alguns alunos (dois dos cinco presentes) e a inexistência de alunos que realizaram o ENEM no 2º ano (“treineiros”) corrobora com essa minha percepção.

¹⁸⁶ A escola está situada no bairro Petit Vilage, região de Erechim que é parte do grande bairro Progresso, considerada uma das maiores áreas periféricas da cidade.

Além disso, uma aluna presente não se manifestou em momento algum e quando os colegas falaram de sua opção de curso, ela disse ainda estar com dúvidas e que não tinha pensado sobre esse assunto. A escola, por meio dos professores e direção, incentiva os estudantes a se inscreverem no ENEM. Os alunos percebem esse esforço da escola, mas, por outro lado, reconhecem que sua formação não é adequada a um bom desempenho na prova.

“Os conteúdos aqui na escola são muito fracos”, disse um aluno. Em geral, as poucas manifestações davam conta de uma baixa autoestima em relação à escola em que fizeram todo o ensino médio. Para eles, a escola é “fraca”, palavra repetida várias vezes neste trecho do diálogo. Indaguei sobre as características de uma escola fraca. Mais uma vez, os estudantes não souberam claramente construir uma argumentação que sustentasse sua classificação; contudo, insistiram que os “conteúdos” trabalhados são que indicam a *qualidade* da escola.

Sobre a continuidade dos estudos e sobre a relação estudo e trabalho, mesmo diante de minha insistência, poucas questões foram colocadas pelos estudantes. Para um aluno, a universidade seria importante, pois “forma mão de obra qualificada para a região”. Para outro, o que justificaria cursar a faculdade seria “ter uma vida mais tranquila, não precisar se trancar nas fábricas e ganhar uma miséria no final do mês”.

Fica evidente que os estudantes, mesmo de forma truncada, associam à universidade a maiores oportunidades na vida, a reconhecimento (trabalho bom) e retorno financeiro. A universidade pública é desconhecida deles, não fazendo parte de seu imaginário. Tanto que não sabiam dizer as cidades em que se localizam as universidades públicas aqui no estado e em Santa Catarina. Um estudante citou Passo Fundo, mas confundiu o caráter da UPF.

Quando abri para questões e dúvidas sobre ENEM, ingresso na universidade, cursos técnicos e demais curiosidades que eles tivessem, não houve perguntas e terminamos o diálogo com o silêncio que marcou boa parte deste encontro.

➤ Noite

14 de agosto de 2013

46min 33s de diálogo

Local: sala de aula de uma das turmas (sem a presença de professores)

3º ano do ensino médio

15 estudantes

07 meninos

08 meninas

Idades: de 16 a 29 anos

Média de idade: 18,2 anos

Média meninos: 17,28 anos

Média meninas: 19 anos

Depois de um momento conturbado na apresentação da pesquisa para as duas turmas do noturno, voltei à escola na noite combinada com a direção para realizar o grupo focal. Uma amostra com os alunos que se voluntariaram estava alocada em uma sala de aula. Diferente do observado na semana anterior, momento em que tive muitas dificuldades de explicar o trabalho pelas *brincadeiras* (ambiente hostil), os estudantes estavam tranquilos e dispostos ao diálogo.

No quesito avaliação da trajetória escolar, chamou a atenção manifestações negativas quanto ao “tempo” de duração da vida escolar, ou seja, os alunos declararam que “demora muito para se formar”. Por outro lado, uma aluna disse que “a gente aprende bastante coisa”, sendo a “escola parte da vida da gente”. Também, a relação entre a escola e o emprego foi destacada, pois os alunos percebem que anos de estudo aumentam suas chances no mercado de trabalho.

Resumindo, os alunos sinalizaram para a aprendizagem de conteúdos e para a convivência (“socialização”) os principais pontos de sua experiência escolar. Além disso, falaram sobre a relação com os professores em sala de aula e que as aulas não são “dinâmicas”, que os professores “não fazem algo diferente”. Segundo eles, *copiar e ficar quieto* não os incentiva a estar na escola, ainda mais que já chegam cansados.

O cansaço é originado pela carga de trabalho. Praticamente todos os estudantes exercem atividade remunerada durante o dia. Segundo uma aluna, “às vezes, a gente chega a tontear de sono”, ilustrando o histórico desafio dos cursos noturnos e dos estudantes-trabalhadores. Estar cansado e encontrar aulas desmotivadoras são aspectos que configuram um cenário que não propicia o adequado aproveitamento da vida escolar.

Nesse sentido, os estudantes percebem o ensino da escola como “fraco”, não se sentindo preparados para o vestibular/ENEM. “A escola é fraca”, sentenciou um aluno, tendo o apoio dos demais. Esse ensino “fraco” é decorrência, segundo eles, de dois aspectos básicos: os professores que não “puxam” (cobram) os alunos e que são “indiferentes” (não

dão retorno) ao seu aprendizado e o próprio desinteresse de alguns alunos “bagunceiros” em sala de aula. Os estudantes percebem que esses dois aspectos estão relacionados e associam à “falta de incentivo dos professores à participação dos alunos em aula” a dispersão/desinteresse das turmas.

Sobre a continuidade dos estudos, alguns alunos citaram cursos que gostariam de fazer. Contudo, número significativo de estudantes apresentou baixo nível de informação sobre ENEM e universidade, além de se sentirem “distantes” do acesso à universidade. Duas alunas tomaram a palavra e se diferenciaram dos demais. Inclusive, falavam com um tom que afirmava essa “distinção”, com uma certa *arrogância* pela possibilidade de continuarem a estudar num contexto em que grande parte dos colegas apresenta dificuldades. Uma dessas alunas falava no curso de medicina e que iria ser pediatra. Ela em outro momento do diálogo disse que seu pai é pedreiro e recebe “R\$ 7.000,00 mensais”, comentário que ratifica sua posição privilegiada naquele contexto socioeconômico.

A outra estudante que se manifestou, disse que “eu me vejo na faculdade desde a 5ª série”, fazendo referência ao seu gosto por “viajar e falar inglês” e ao exemplo de uma professora que saiu do país para se qualificar. Mencionou cursos de comércio exterior (porque viajava e fala inglês...), letras (para ser professora de inglês) e “estilista”, sendo que, ao escutar a outra estudante falar em medicina, disse que também queria ser médica. Vale destacar que esse estudante já na semana anterior havia participado bastante durante minha apresentação da pesquisa. Falava em vários cursos e sempre associava a faculdade ao ganho financeiro.

Mesmo com essa participação das duas alunas referidas, os parâmetros do que seja uma universidade não estão bem definidos neste grupo. Não há pais e familiares com ensino superior e nenhum estudante (até mesmo as duas alunas que falaram em universidade) realizou o ENEM como “treineiro”. Aliás, observo que bom número de alunos não se inscreveu ao ENEM deste ano, acentuando a “distância” entre eles e as políticas públicas de acesso à universidade.

Fato curioso residiu na fala de uma aluna: “eu quero [entrar na universidade] daqui a três anos, agora eu quero férias”, destacando que nesse tempo quer “trabalhar e dormir”, indicando a exaustiva rotina de trabalho durante o dia e estudo à noite. Nesse sentido, fica evidente a contradição entre fazer uma faculdade (investimento no futuro) e as necessidades atuais de manutenção da vida, ou seja, conciliar o ensino superior (que todos

convergem para a sua importância em termos de acesso a oportunidades de uma “boa” profissão) com a manutenção do cotidiano (“as contas no final do mês”) apresenta-se como um grande desafio.

Esse desafio é maior ainda para quem tem filhos, como o relato por uma aluna-mãe (“tem que pensar mais”), ou para quem tem “mais idade”, como o destacado pela aluna mais velha da turma (29 anos). É possível percebermos os *condicionantes sociais* que interferem na continuidade dos estudos. Pelo nosso diálogo, podemos afirmar que a *vontade* de ir para a faculdade é obstruída pela *necessidade* de sustento, ainda que essa mesma necessidade seja propulsora, muitas vezes, da tentativa de ir para a faculdade. Assim, ao visualizarem o ensino superior como um fator de *melhoria de vida*, os alunos, por outro lado, entendem que essa tarefa não é simples, seja pela concorrência (“é de graça, mas não é difícil de entrar?”, questionou uma aluna), pelo sentimento de “fragilidade” da escola que frequentaram e, sobretudo, pelas necessidades imediatas de sustento individual e familiar.

Por isso, mesmo uma universidade pública e gratuita *perto* de suas casas se coloca como *distante* desse grupo de alunos. A distância aqui não é *espacial*, ainda que ao morarem fora do centro da cidade esses alunos dependem de um transporte público de baixa qualidade (pela escassez de horários e pelo valor da passagem), mas, fundamentalmente, *social*, entendida como categoria constituída pelos aspectos econômicos (de classe), culturais (acesso a bens e serviços culturais – internet, livros, cinema, teatro, viagens etc) e pelas *referências* de vida dos alunos (pais, amigos e vizinhos com baixa escolaridade, baixo incentivo na escola para continuar os estudos).

Um aluno declarou: “a classe alta tem mais chances do que nós”, evidenciando a clivagem socioeconômica e a percepção de sua desvantagem relativa por ser de classe popular. Mesmo assim, alguns alunos demonstraram vontade de fazer um curso técnico (enfermagem) e de saber mais sobre o ENEM e a universidade. Foi muito interessante o bom número de questões feitas por esse grupo, revelando sua curiosidade em relação ao tema que estávamos tratando. E essa curiosidade indica, também, que as informações não estão chegando a eles. ProUni, ENEM, Sisu, FIES, a existência da UFFS e do IFRS em Erechim, os processos seletivos, enfim, todo um conjunto de informações importantes para a tomada de decisões não encontrou neste grupo o devido conhecimento. “O que tem que estudar para o ENEM?”, questionou uma das alunas que queria fazer faculdade.

Assim, os significados sobre o ensino superior e as possíveis justificativas para o investimento em um curso foram diversas, mas convergiram em um fundamento, explicitado nesta fala de um aluno: “para ganhar um pouco melhor e ter uma condição de vida melhor do que nossos pais tiveram”. Outra aluna também nos fornece uma pista importante sobre o significado de um curso superior na vida de um aluno de classe popular: “para que na certidão dos nossos filhos não apareça *do lar*”. Ou seja, a possibilidade de ter uma profissão que garanta uma vida mais confortável em termos materiais, mas que também oportunize o reconhecimento perante a sociedade (*status* – na acepção weberiana), fundamenta a realização de um curso superior.

Em outras palavras, para evitar um “serviço sujo, sofrido” que sempre “fica para os que não têm estudo” vale a pena o esforço de continuar estudando. Ao falar isso, esse aluno ratifica a percepção de seus colegas e da sociedade em geral. Estudar abre possibilidades de termos um trabalho “mais limpo e menos cansativo”, conforme destacou outra aluna. Contudo, alguns estudantes refletiram sobre algumas pessoas que fazem faculdade e não conseguem emprego, ainda que isso seja mais difícil de acontecer. Veem essa situação pela dificuldade em se adaptar às exigências do emprego (mudar de cidade, estado, por exemplo) ou pela não identificação com a profissão (“gostar” do que faz).

Por fim, os alunos concordaram que com “mais educação, o país se desenvolve” e associaram o desenvolvimento da região à abertura de novas instituições de ensino. Questões sobre faculdades à distância, cursos técnicos, áreas de atuação profissional e a nota para entrar na universidade foram realizadas, tendo a concorrência da *merenda* (tocou o sinal para a hora do recreio – 21h 40min). Um fato muito positivo foram essas e outras perguntas que foram feitas, mostrando o envolvimento dos alunos com o tema.

➤ *Reflexões sobre o trabalho com os dois grupos*

Em **1h 29min 45s** de diálogo com os alunos da escola foi possível observar como a universidade em geral, e a UFFS em específico, ainda não se apresentam como possibilidades concretas para a continuidade dos estudos desses jovens e adultos.

Nos dois turnos, é significativo o número de estudantes que trabalha. Há estudantes com filhos e todos moram no bairro perto da escola. Os poucos alunos presentes na turma da manhã por ser uma “segunda-feira” e estar “frio” é algo que indica a relação frágil com a

escola. Por outro lado, o aludido cansaço dos alunos da noite e a falta de sentido de algumas aulas, podem explicar a rápida (e brusca) saída na noite de apresentação da pesquisa.

Ao compararmos as cinco escolas e as dez turmas que participaram da pesquisa, certamente o grupo da noite desta escola é a que mais reúne características de estudantes de classe popular. Seja pela média de idade mais alta, pela característica étnica (não brancos) e pela condição econômica, esses alunos (de duas turmas) representam o desafio que está colocado ao projeto de universidade popular, qual seja, *como incluir esse segmento na universidade?*

Não apenas estamos falando do acesso via ENEM, que já conta com a política de cotas em vigor, mas da permanência, pois os alunos precisam garantir seus sustento e conciliar trabalho e estudo. Além disso, as políticas de assistência estudantil precisam ser aprofundadas e a questão do conhecimento, tanto em termos epistemológicos como metodológicos, precisa ser constantemente refletida pela comunidade acadêmica. De fato, a distância desses alunos não é apenas espacial, mas é, sobretudo, *simbólica*.

4.7 Entre vozes e silêncios: algumas questões

Para que se conheçam as histórias de caça, é preciso parar de ouvir os caçadores e começar a ouvir os leões (Provérbio africano).

Assumindo alguns referenciais epistemológicos, teóricos e metodológicos, busquei ouvir os *leões*. Certamente, esse meu exercício não esteve isento de lacunas e fragilidades, pois o trabalho foi realizado em escolas com perfis diferentes e em condições diferentes. Contudo, essas possíveis dificuldades metodológicas foram compensadas pela substantividade da aposta no diálogo.

Dizer a sua palavra não é algo simples. Os estudantes não estão acostumados a falar, a perguntar, a expressar suas visões de mundo, suas dúvidas, seus medos. O modelo tradicional de aluno bom é aquele *quietinho*, que não *perturba* a aula. Esse é um traço marcante da própria construção de nosso continente em seu processo de colonização: a “cultura do silêncio”. Por isso,

ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: *o tema do silêncio*. Sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de “situações-limites”, em face das quais o óbvio é a adaptação (FREIRE, 2005a: 114).

Evidentemente, a disciplina e a ordem devem ser observadas nos ambientes escolares. Estou me referindo a um certo tipo de relação que se estabelece na escola e que privilegia o treinamento e a memorização em detrimento da construção crítica dos estudantes. Por isso, ao buscar ouvir, encontrei pessoas que não estavam acostumadas a falar, ainda mais em se tratando de questões que envolvem uma instituição *distante* de suas realidades: a universidade.

Uma pequena história contada por Brandão, na roda de conversa realizada na UnB (SILVA, 2012a) vai ao encontro desse distanciamento simbólico da universidade, mesmo a pública:

[...] aconteceu lá na Unicamp, no prédio mais bonito da Unicamp, do Instituto de Matemática e Computação. E uma vez, o Daniel Tygel me contou a seguinte história: quando ele estava entrando no prédio, tinha um homem de roupa simples com evidente cara de não aluno e tava ali parado meio assim - entro ou não entro? E ele achou aquilo estranho. Como ele é um cara, no caso do Daniel, que está num movimento da educação - imaginem vocês, um estudante de física que criou um movimento de alfabetização de pessoas nas favelas próximas a Campinas - ele perguntou ao homem: "o senhor está esperando alguma coisa? Eu posso ajudar?" E o homem disse: "ô moço eu queria poder entrar aí, mas eu acho que eu não posso. Será que eu posso entrar?". E o Daniel respondeu: "Ué, claro! O senhor pode ver que aqui não tem porta, qualquer um pode entrar.". E o senhor retrucou: "será que um homem da minha condição também pode?" E o Daniel insistiu: "mas o quê que o senhor tem?" E o senhor respondeu: "é que eu sou pedreiro, e eu tinha muita vontade de entrar aí porque eu ajudei a construir esse prédio." [...] E a gente às vezes fica pensando em ir a uma comunidade trabalhar e esquece que a gente vive cotidianamente no espaço mais exclusivo que existe. Por exemplo, esse pedreiro, ele não perguntaria se poderia entrar numa igreja, nem num puteiro, nem num bar. Mas estava com medo de entrar no prédio da universidade. Aliás, jardineiro também não entra. Vocês já pensaram nisso? Para que isso aqui funcione, copeiras, jardineiros, pedreiros, todo esse pessoal que torna possível nós estarmos aqui não pode estar aqui. Não é que não tenha lugar é que eles devem ter uma ordem lá dizendo: olha você vai lá serve o café e sai de fininho. (SILVA, 2012a: 645-646).

Muitos estudantes, principalmente dos dois grupos de diálogo na escola Irany (Erechim/bairro) e do grupo noturno da escola de Getúlio Vargas, representam bem esse distanciamento, esse "não é para mim", esse "eu até queria, mas não posso". Por outro lado, os grupos da escola Haidée (Erechim/centro) e da manhã em Getúlio Vargas, apresentaram alguns alunos com boas informações sobre ENEM e universidade e com apoio familiar. Nos grupos de diálogo de Centenário e de Benjamin Constant do Sul foi possível perceber na maioria dos estudantes uma relação de apatia, da falta de interesse nas questões que provocava.

Mesmo assim, estou convicto de que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (FREIRE, 2005a: 117). Partindo disso, construí esses espaços de troca, estimei a pergunta, me coloquei na condição de quem quer ouvir, não importa o que fosse dito ou não dito. Depois de estar com esses dez grupos, junto a 135 estudantes com média de idade próxima aos dezessete anos, todos no último ano do ensino médio de uma escola pública da região do entorno da UFFS/Erechim, portanto, *potenciais estudantes universitários*, aponto algumas questões que nos ajudam a continuar a pensar no tema da democratização do acesso ao ensino superior e suas contradições:

a) Sobre a trajetória na escola pública

- A escola é percebida com local de aprendizagem (do conteúdo) e espaço de socialização, sendo mais significativo para a maioria as relações pessoais (amizades) do que a formação científica;
- Com apenas uma exceção (escola de Benjamin Constant do Sul), a escola é percebida como “fraca” e “insuficiente” para a preparação ao vestibular/ENEM. Nesse ponto, críticas ao ensino médio politécnico foram feitas (de forma enfática em Erechim e Getúlio Vargas);
- Muitos estudantes reclamam dos professores que ficam de “laudo”, não comparecem à escola e não se importam com o aprendizado deles;
- Em todos os grupos de diálogo os estudantes sinalizaram para a importância de atividades para além da sala de aula (saídas de estudos, oficinas, palestras, cursos etc), ressaltando que isso raramente acontece na escola;
- Por outro lado, percebem que muitos colegas não colaboram com as atividades na escola, prejudicando o seu andamento;
- Nos grupos da noite, o cansaço apareceu como um fator que atrapalha os estudos.

b) Sobre a continuidade dos estudos

- Muitas dúvidas e uma certeza compartilhada pela maioria dos estudantes: continuar a estudar é um esforço por um *emprego bom* (dimensão material – dinheiro) e reconhecimento na sociedade (*status*);
- Um número considerável de estudantes mencionou sua vontade (alguns até já fazem) de fazer um curso técnico, que é mais “rápido” do que uma faculdade e que serve para “ver o que a gente quer”;
- Necessidade de curso pré-vestibular/ENEM (em especial, no grupo da manhã em Getúlio Vargas) ou a impossibilidade de uma *concorrência justa*, por a escola pública ser “fraca”;
- Alguns demonstraram que concluir o ensino médio já é uma “vitória”, principalmente porque em seus grupos sociais de referência (família, vizinhos) isso já os destaca.

c) Sobre os significados de fazer faculdade

- Melhorar de vida (materialmente), avançar em relação às oportunidades dos pais;
- Sair da sua cidade de origem;

- Aprender coisas novas, viajar, conhecer novas pessoas;
- Se *diferenciar* e assumir posições sociais de reconhecida “importância”;
- Fazer algo diferente na vida.

d) Sobre a universidade pública como possibilidade

- Baixa autoestima indicada pela percepção dos estudantes quanto as suas desvantagens em relação a outros alunos com mais recursos financeiros e base familiar. Frase de um estudante da escola Irany (noite): “a classe alta tem mais chance do que nós”;
- Nível relativamente baixo de conhecimento sobre a UFFS/Erechim e seu caráter gratuito;
- Desconhecimento sobre as políticas de ações afirmativas;
- Alguns estudantes observaram que não há o curso que pretendem fazer na universidade federal;
- Relatos interessantes sobre os *condicionantes* de uma possível entrada na universidade – não apenas na instituição pública: 1) ter filhos (família), 2) condições financeiras, 3) conciliar trabalho e estudo – de preferência o estudo à noite, 3) deslocamentos – seja entre municípios, seja dentro da própria cidade (no caso dos bairros de Erechim), 4) dificuldade em passar nas provas (ENEM/vestibular) e a percepção da alta seletividade do processo seletivo.

Essas questões vão permitindo transformar hipóteses em encaminhamentos para a disputa pelo projeto da nova universidade. Mesmo sendo composta por grupos heterogêneos, a pesquisa sinaliza para os desafios presentes no projeto de continuidade do estudo das classes populares da região em análise.

Entre o sonho e a necessidade, entre a vontade pessoal e o atendimento de uma demanda social, entre a educação básica e o ensino superior, há inúmeras questões que condicionam a continuidade do percurso formativo das classes populares. Na região da 15ª CRE, temos, ainda, a particularidade da presença muito recente da universidade pública. Esse fato inserido no contexto das assimetrias sociais da região nos remete à pergunta feita por Jailson de Souza e Silva (2003) quando de seu estudo com os universitários cariocas oriundos do complexo da Maré: *por que uns e não outros?*

Diante do caráter inédito e da incipiência da UFFS em Erechim e região, seu desconhecimento e algumas dúvidas sobre acesso e permanência não parecem ser algo que chegue a causar alguma estranheza. Contudo, *uns* entraram e aceitaram a proposta de viver e construir a universidade. No capítulo seguinte, apresento o perfil dos ingressantes no terceiro processo seletivo e trago algumas vozes que já foram escritas a partir de um *olhar de dentro*.

5 UNIVERSIDADE PARA QUEM? A universidade pública como realidade

Neste capítulo os estudantes de origem popular que entraram nos primeiros processos seletivos da UFFS/Erechim terão voz. Dessa forma, após realizar a escuta das vozes (e de seus silêncios) dos estudantes da escola pública, potenciais universitários, lanço mão de duas estratégias para examinar um grupo de estudantes das classes populares que têm, de um forma ou de outra, a universidade pública como *realidade*: 1) um levantamento acerca do perfil dos ingressantes (calouros) no terceiro processo seletivo da UFFS/Erechim (2012) e 2) o exame dos memoriais formativos de um grupo de bolsistas do PET/Conexões de Saberes, estudantes dos cursos de Licenciatura noturnos do *Campus* Erechim, que ingressaram na universidade nas duas primeiras seleções (2010, 2011).

A presença das classes populares na universidade pública coloca em cena o debate sobre a sua permanência e a necessidade de consistentes políticas de assistência estudantil. É o que destaco a seguir.

5.1 A permanência na universidade

Depois de “vencido” o processo seletivo, abre-se um novo período de desafios. Do *sonho* de cursar uma faculdade, muitos estudantes, principalmente das classes populares, passam ao *pesadelo* de se manterem no curso, cumprirem as exigências acadêmicas e colarem grau.

Por isso, uma questão fundamental para a consolidação do projeto popular da UFFS, conforme sinalizei no capítulo três, é a assistência estudantil. A procura pelos cursos superiores gratuitos nos processo seletivos realizados pela universidade indica a demanda pelo acesso, mas como fica a permanência?

Em nível nacional temos o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), disposto pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que visa ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Esse plano tem injetado recursos nas IFES e permitido o estabelecimento de bolsas e auxílios. Na UFFS, a assistência estudantil teve sua organização a partir de um órgão ligado ao gabinete do reitor (Diretoria de Assuntos Estudantis) que, a partir de 2011, passou a ser uma secretaria especial com *status* de pró-reitoria – a Secretaria Especial de Assuntos Estudantis (SEAE). Em cada *Campus*, há uma Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE).

Trabalhando nos espaços provisórios, a universidade não ofertou em seus primeiros anos o Restaurante Universitário (RU) e a Moradia Estudantil (*Casa do Estudante*). Contudo, organizou algumas ações de apoio à permanência dos estudantes com situação de vulnerabilidade socioeconômica. Já no segundo semestre de 2010, foi implantada uma política de bolsas com recursos da própria UFFS: a chamada *Iniciação Acadêmica* permitiu a um conjunto significativo de estudantes trabalhar sob a orientação de um docente em projetos de pesquisa. Para 20h de atividades (sem dedicação exclusiva), o bolsista ganhava uma bolsa de R\$ 450,00 mensais, valor superior ao que a política nacional de bolsas de iniciação científica pagava na oportunidade (R\$ 360,00). Essa modalidade de bolsas foi extinta em 2012.

A partir da Resolução 001/2011 da Câmara de Extensão do CONSUNI, entrou em vigor critérios para a concessão de bolsas e auxílios. A análise socioeconômica permitiu maior transparência e objetividade ao criar um índice de vulnerabilidade econômica, a partir do qual os estudantes se habilitam a receber apoio financeiro da instituição. Em seus primeiros anos de funcionamento, a UFFS construiu as seguintes modalidades de bolsas e auxílios: *Auxílios*: permanência (varia de R\$ 200,00 a R\$ 400,00 dependendo da situação socioeconômica do estudante), alimentação (R\$ 100,00), transporte (R\$ 100,00) e moradia (R\$ 150,00). *Bolsas*: cultura e esporte, no valor de R\$ 400,00.

Cada estudante, considerando sua condição socioeconômica, pode acumular alguns auxílios, inclusive, com bolsa de extensão da área de ensino. No final do terceiro ano da universidade, cerca de 200 estudantes do *Campus* Erechim recebiam algum tipo de auxílio ou bolsa da assistência estudantil (aproximadamente 17% dos estudantes matriculados na UFFS/Erechim na oportunidade).

Ao destacar a importância das políticas de permanência na universidade, estou abrindo uma outra direção interpretativa da relação da UFFS/Erechim com as classes populares, qual seja, *quem são esses estudantes que ingressaram e qual a sua compreensão acerca da universidade e suas circunstâncias*.

5.2 Perfil dos calouros

A pesquisa com os calouros 2012 da UFFS/Erechim tem como problema de pesquisa central conhecer quem está chegando à universidade. Assim, esta pesquisa busca construir

um cenário acerca desta população que chega ao *Campus* Erechim da UFFS. Quem são esses estudantes? De que cidades provêm? Qual sua idade? Sua etnia/raça? Estudaram em escola pública ou privada? Precisam exercer atividade remunerada junto ao curso de graduação?

Essas e outras questões nos¹⁸⁷ ajudam a compor um cenário interessante para avaliarmos os alcances efetivos da nova universidade pública federal criada no Alto Uruguai gaúcho. Desde março de 2010 em funcionamento de suas atividades letivas, a UFFS é fruto de intenso debate na região, tendo em vista a possibilidade, via política federal do REUNI, de investimentos em novas instituições de ensino superior no Brasil.

Esta pesquisa integrou uma ação formativa do Grupo Práxis (PET/Conexões de Saberes) que foi inaugurado em dezembro de 2010 a partir do Edital n. 9/2010 do MEC/SESu/DIFES. Segundo o portal do Ministério da Educação¹⁸⁸, o PET foi criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. Os estudantes e o professor tutor recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica.

Desde seu primeiro planejamento aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFFS e homologado pelo Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) do programa tutorial, uma das preocupações do Grupo Práxis foi o estudo do processo de expansão do ensino superior brasileiro, tendo em vista o próprio processo de implantação da UFFS.

A partir do tema “Educação Popular na Universidade Pública” e buscando discutir as possibilidades e entraves da democratização do acesso e da permanência na universidade pública das classes populares, o Grupo Práxis estruturou suas ações em três eixos:

¹⁸⁷ Vou escrever na 2ª pessoa do plural tendo em vista que essa pesquisa foi realizada em equipe. Reconheço o trabalho dos bolsistas (FNDE) Daniel Gutierrez, Fernanda May, Joviana Vedana da Rosa e Selí Teresinha Leite, e a assessoria do Prof. Douglas Santos Alves (UFFS/Erechim). Contudo, a interpretação dos resultados apresentados neste trabalho é de minha inteira responsabilidade.

¹⁸⁸ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&Itemid=480>. Acesso em: 21 jul 2011.

- **Grupo de Estudos:** atividade de leitura e discussão a partir de textos de referência das temáticas educação popular, políticas públicas, universidade e pesquisa participante.
- **Memoriais Formativos:** oficinas de produção textual para a construção de memoriais formativos da trajetória de cada bolsista até a universidade. Essa atividade redundou na publicação de uma coletânea¹⁸⁹ que procurou dar visibilidade à trajetória escolar e de vida dos bolsistas.
- **“Quero entrar na UFFS”:** atividade conjunta ao processo de divulgação institucional da UFFS, em especial, do *Campus* Erechim, nas escolas públicas estaduais de nível médio da área de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

A realização dessas atividades em meio à própria construção da universidade não permitiu a plena realização de todos os pontos previstos no planejamento 2011. Assim, novamente consideramos no planejamento 2012, por exemplo, uma pesquisa sobre o perfil dos ingressantes (calouros) da UFFS/Erechim. Vale destacar que essa pesquisa foi inédita no âmbito da nova universidade.

Nesse sentido, no início do 1º semestre letivo de 2012, mês de abril, aplicamos questionários com questões fechadas e abertas nas sete turmas ingressantes: agronomia, arquitetura e urbanismo, pedagogia, ciências sociais, história, geografia e filosofia. O curso de engenharia ambiental possui ingresso apenas no 2º semestre letivo de cada ano, fato que fez com que os questionários nesse curso fossem aplicados no mês de outubro.

Dessa forma, apostando no protagonismo dos próprios bolsistas do Grupo, estudantes das licenciaturas noturnas da nova universidade, desenvolvemos, junto aos nossos estudos teóricos e metodológicos, este exercício de pesquisa social quantitativa.

Definido com clareza o tema do nosso trabalho e a questão problematizadora central, passamos a construir o instrumento de pesquisa apropriado para os fins que perseguíamos. Tendo como parâmetros outros questionários de pesquisas similares, organizamos nosso trabalho de construção de perguntas que pudessem permitir respostas às questões que nos inquietavam. No mês de março de 2012, encaminhamos a versão final

¹⁸⁹ Que será objeto de análise no próximo tópico.

do questionário¹⁹⁰ (vide apêndice 4) composta por 26 questões divididas em *fechadas* (com indução de resposta) e *abertas* (de livre abordagem dos respondentes).

Os questionários deveriam ser auto-aplicáveis, o que significa que os entrevistadores não fazem as perguntas, entregando o questionário para a marcação do entrevistado. Os questionários foram aplicados nas salas de aulas das turmas ingressantes, a partir de agenda previamente acordada com as coordenações dos cursos de graduação do *Campus*, bem como com os docentes responsáveis pelas respectivas disciplinas.

Essa atividade foi realizada pela equipe de bolsistas e tutor do Grupo Práxis e contou com o apoio da Coordenação Acadêmica e do Setor de Assuntos Estudantis (SAE) do *Campus* Erechim. Ressaltamos que esta pesquisa com os calouros foi aprovada no planejamento 2012 do Grupo Práxis, finalizado em 30 de março de 2012 e assinado pela PROGRAD e CLAA da UFFS em 9 de abril do mesmo ano.

Após a aplicação dos questionários no mês de abril em turmas de alunos ingressantes (disciplinas obrigatórias de 1º semestre), passamos a construir o banco de dados em SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para a digitação dos dados coletados. Esse é um importante exercício de pesquisa social quantitativa, apresentando aos bolsistas, sob supervisão do tutor e de professor especialista convidado, noções básicas de estatística aplicada às ciências sociais e tratamento de dados a partir do *software* SPSS.

Os encontros semanais de discussão e estudo sobre a técnica quantitativa transcorreram nos meses de maio e junho, visando à construção do “espelho” do banco de dados. Após essa fase, os bolsistas assumiram o processo de digitação dos questionários. Com a aplicação na turma ingressante do curso de engenharia ambiental em outubro, finalizamos o banco de dados com 304 questionários aplicados nesta pesquisa com propósitos censitários.

Assim, buscamos a totalidade dos alunos ingressantes. Cada turma, anualmente, observa a oferta de 50 vagas. Sabemos que nem todas as vagas são preenchidas e que, mesmo nas primeiras semanas de aula, há evasão de alguns calouros. Assim, de um total possível de 400 alunos, atingimos 304. Esse número, considerando a evasão das primeiras semanas (aplicamos na metade do 1º semestre letivo e na segunda semana de aula com a

¹⁹⁰ Essa pesquisa se constituiu como um *laboratório de aprendizagens*, tanto por ser inédita na instituição, como por ser a primeira experiência do Grupo Práxis nesse sentido. Assim, no processo de construção do questionário, fizemos algumas opções, entre elas, a de não colocar uma questão sobre renda, tendo em vista nossa aposta na verificação do trabalho dos estudantes e de sua família como indicador de estrato econômico.

turma ingressante no 2º semestre), é expressivo e nos permite inferir os resultados da pesquisa ao conjunto dos calouros 2012 dos oito (8) cursos de graduação da UFFS/Erechim. Além disso, ressaltamos que este número total de entrevistados corresponde ao número de alunos que estavam frequentando as aulas no momento da aplicação do questionário, tendo em vista consulta realizada junto aos docentes que ministravam as disciplinas obrigatórias do primeiro semestre.

Com a digitação dos questionários aplicados em outubro, início do 2º semestre letivo por causa da greve dos docentes federais, encaminhamos a finalização do banco de dados e passamos a verificar a consistência do trabalho de “alimentação” do banco de dados. Nesse momento do trabalho, o Grupo Práxis passou a organizar e explorar os cenários possíveis apresentados pela quantificação, por meio de frequências e depois cruzamentos de variáveis.

Além de verificarmos a digitação dos questionários, enfrentamos o desafio de criarmos categorias analíticas nas questões abertas. Esse trabalho tomou tempo considerável das atividades do grupo envolvido nos meses de outubro e novembro. No final de 2012, acertamos os últimos detalhes e finalizamos o banco de dados que nos permitiu analisar as frequências e realizarmos alguns cruzamentos.

Destaco que essa experiência do Grupo Práxis do PET foi muito rica em termos formativos. Aprendi a ser orientador na prática de orientar. Mais do que falar sobre as classes populares da universidade, busquei criar um espaço de iniciação científica que permitisse essa *presença* qualificada dos estudantes na universidade pública. Assim, esta pesquisa de doutorado, que busca examinar a democratização da universidade pública brasileira em determinado contexto de políticas públicas, realiza a escuta dos estudantes das classes populares acerca deste processo, mas, também, se constituiu pela prática concreta dentro de um espaço de pesquisa construído em meio à construção da UFFS/Erechim.

A seguir, passo a examinar alguns traços do perfil dos estudantes que ingressaram no *Campus* Erechim no terceiro processo seletivo da instituição.

5.2.1 Quem é esse estudante?

Conforme destaquei anteriormente, o processo seletivo 2012 da UFFS/Erechim ofertou 400 vagas em seus oito cursos de graduação, atraindo 3.732 inscritos (9,33

candidatos/vaga). É um número expressivo de participantes a uma das vagas no *Campus*, com o curso de arquitetura e urbanismo chegando a mais de 37 candidatos/vaga.

Contudo, para além desse quantitativo, para avançarmos na compreensão da universidade pública na região do Alto Uruguai e sua presença como possibilidade na trajetória escolar dos estudantes das classes populares, é interessante verificarmos alguns aspectos que conformam o perfil dos estudantes que ingressaram na instituição.

Responderam ao questionário 304 estudantes ingressantes na graduação em 2012. Desse total, a distribuição por curso ficou assim: agronomia 13,8%, arquitetura e urbanismo 15,1%, engenharia ambiental 14,8%, história 10,5%, geografia 12,2%, filosofia 8,9%, pedagogia 13,8% e ciências sociais 10,9%. Portanto, 43,8% (133) dos cursos diurnos e 56,2% (171) dos cursos noturnos. Em relação ao sexo, há preponderância feminina com 68,4% (208) do total de estudantes pesquisados, sendo apenas no curso de agronomia que a maioria é masculina (69% dos estudantes). No curso de pedagogia, o percentual de mulheres passa de 95%.

Essa presença feminina no *Campus* Erechim é explicada por um processo de continuidade das mulheres na trajetória escolar, tanto chegando ao final da educação básica (lembro que cerca de 60% dos estudantes concluintes do ensino médio ouvidos nos grupos de diálogo eram meninas) como ingressando no ensino superior, principalmente em cursos na área da educação – Licenciaturas (ÁVILA; PORTES, 2009).

Na variável estado civil, os resultados ficaram da seguinte forma: casado 10,2%, solteiro 80,3%, divorciado 3,3%, união estável 5,9% (0,3% não responderam). A condição majoritária de solteiro pode estar associada à faixa etária dos calouros 2012, uma vez que cerca de 60% tem até 20 anos. A média de idade dos respondentes ficou em 22,72 anos, com uma moda de 18 anos. A amplitude etária ficou em 39 anos (entre 16 e 55 anos).

Na questão etária, a média de idade dos calouros da UFFS em 2012 está muito próxima à média verificada em pesquisa nacional realizada pelo Programa Conexões de Saberes em 2005, com calouros de 32 universidades federais em todo o país que tinham aderido ao programa. O número de ingressantes pesquisados chegou a 30.083, sendo a média de idade entre aqueles que estudaram em escola pública ficou em 22,5 anos, dois anos a mais do que os calouros que estudaram em escolas não públicas (PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES, 2006).

Quanto à naturalidade (cidade natal) dos estudantes, foi possível constatar um grande número de cidades, sendo que a maioria provém de cidades da região da 15ª CRE ou do Rio Grande do Sul, sendo residual a presença de estudantes de municípios catarinenses e de outros estados da federação. Quando do ingresso na UFFS/Erechim, a totalidade dos calouros morava em municípios da região da 15ª CRE, sendo 70,1% (213) em Erechim. Com um quantitativo bem abaixo do município sede do *Campus*, se destacam: Gaurama com 3,3% (10), Campinas do Sul com 3,0% (9), Barão de Cotegipe e Viadutos com 2,3% (7) e Aratiba e Jacutinga com 2,0% (6). O convívio com os estudantes da UFFS/Erechim desde o seu início, mais o cenário indicado por essa pesquisa do perfil com os calouros 2012, me colocam em condições de afirmar que, neste início de trabalho, *a UFFS se caracteriza por ser uma instituição regional.*

É interessante observar que os municípios em que estive dialogando com os estudantes das escolas públicas apresentaram pequena presença na composição deste grupo de calouros da universidade federal em 2012: Getúlio Vargas e Centenário com quatro estudantes (1,3% cada do total) e Benjamin Constant do Sul com apenas dois estudantes (0,7%). Assim, ratifico a importância de ouvir e levar informações aos estudantes desses municípios, tendo em vista que, mesmo sendo uma possibilidade, a universidade pública ainda está distante de ser uma realidade.

No caso de Getúlio Vargas, é possível que a presença de uma instituição de ensino superior privada e a maior proximidade com um grande centro (Passo Fundo) expliquem a baixa participação de seus estudantes. Por outro lado, uma questão que apareceu no diálogo com os dois grupos de formandos da escola do município foi a *ausência de oferta do curso de sua preferência na UFFS/Erechim.* Tendo acesso às políticas como o ProUni e o FIES, os estudantes acabam indo para a instituição que possibilita estudarem aquilo que se identificam. Outra questão que está relacionada a essa discussão é a *possibilidade limitada de escolha no período noturno da universidade federal*, pois todos os cursos são Licenciaturas na área das ciências humanas. Isso afeta, em especial, os estudantes das classes populares que precisam estudar à noite pela questão do trabalho, conforme discutirei mais adiante.

Todos esses elementos vão condicionando a formação do corpo discente da nova universidade. Dessa forma, alguns dados nos chamam a atenção quanto à importância da construção da universidade federal na região do Alto Uruguai gaúcho. Discutirei dados em

relação à escola de origem dos calouros, escolaridade e ocupação dos pais, relação com o trabalho remunerado, perfil étnico, entre outros, oportunizando reflexões sobre o perfil dos estudantes que ingressam na UFFS/Erechim.

Dados referentes à escola de origem dos calouros que indicam que *95,1% dos alunos concluíram o ensino médio*¹⁹¹ em escolas públicas e apenas 4,3% em escolas privadas (0,6% não respondeu essa questão). Esse aspecto nos indica a possibilidade da superação da condição elitista da universidade brasileira, em especial das instituições públicas federais. A relação entre escola pública - universidade pública é uma grande aposta política do projeto da UFFS¹⁹². Ao dar destaque ao estudante da escola pública, a universidade vai ao encontro de uma possibilidade histórica de democratização de seu acesso, contribuindo para a existência de processos de mobilidade escolar ascendente da classe trabalhadora.

Esse acesso dos estudantes de escola pública é um fato de destaque da UFFS em relação ao contexto observado na maior parte das universidades públicas no Brasil. O estudo de Souza (2009b) em relação ao acesso às vagas da UFRGS indicou uma universidade de portas “entreabertas”, pois apesar dos avanços dos últimos anos, tendo em vista a política de cotas, ainda o quantitativo de alunos de escola pública, principalmente em alguns cursos de maior prestígio (medicina, engenharias), é sub-representado.

O mesmo foi constatado por Barreyro e Aureliano (2010) em relação a duas novas universidades públicas paulistas: a UFABC e a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP), que foram criadas em Santo André e na região leste da cidade de São Paulo (Bairro Ermelino Matarazzo). Ao examinarem dados do perfil dos candidatos aos processos seletivos e dos ingressantes das duas instituições (referentes a 2007), os autores concluíram que

[...] nessas instituições não houve inclusão significativa de setores que historicamente estiveram excluídos do acesso à educação superior. Diante desse quadro é válido considerar que a política de ampliação de vagas nas instituições estudadas, no ano de 2007, favoreceu a ampliação do acesso, mas não a sua democratização. A continuidade da análise dessas variáveis de perfil dos alunos ingressantes nestas instituições seria adequada para verificar ou não mudanças nessa tendência (BARREYRO; AURELIANO, 2010:23).

¹⁹¹ Aproximadamente, 72% dos calouros concluíram o ensino médio nos cinco anos anteriores à entrada na universidade, sendo 77,6% na modalidade regular.

¹⁹² Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a UFFS deve *assegurar condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade*. Disponível em: http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=825. Acesso em: 24 jun 2013.

Vale destacar que a realidade da região metropolitana de São Paulo é bastante diferente do verificado no Alto Uruguai gaúcho, seja em questões demográficas, quanto econômicas e culturais. Além disso, conforme já destaquei, na região da UFFS/Erechim a universidade federal é algo inédito, diferente do observado na referida região paulista. De qualquer forma, entendo que o estudo sobre a UFABC e a USP ilustra bem a diferença entre expansão e democratização, pois apenas elevar o número de vagas (aspecto quantitativo) é importante, mas não suficiente para modificar o panorama do perfil das vagas públicas de nível superior em nosso país (aspecto qualitativo). Nossa pesquisa com o perfil dos calouros da UFFS/Erechim está indicando a potencialidade da nova universidade quanto ao percentual de estudantes oriundos da escola pública e pertencentes às classes populares do campo e das cidades do interior gaúcho.

Nesse sentido, outro dado importante é a escolaridade dos pais, pois indica cenários possíveis de mobilidade escolar geracional nas famílias. Vale lembrar que a escolaridade do grupo social primário é um dos critérios utilizados pelo Programa Conexões de Saberes (MEC) para a definição dos estudantes de origem popular. Na pesquisa realizada com os calouros 2012 da UFFS/Erechim, configurou-se o seguinte cenário:

TABELA 2: Escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	%
Não alfabetizado	2,6
Alfabetizado	4,6
Ensino Fundamental Incompleto	45,1
Ensino Fundamental Completo	11,3
Ensino Médio Incompleto	4,3
Ensino Médio Completo	21,4
Ensino Superior Incompleto	2,4
Ensino Superior Completo	4,6
Pós-Graduação	2,0
Não sabe/Não respondeu	1,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa Perfil dos Calouros 2012 (PET) – UFFS/Erechim. N= 304.

TABELA 3: Escolaridade das mães

Nível de escolaridade	%
Não alfabetizado	2,0
Alfabetizado	4,3
Ensino Fundamental Incompleto	38,2
Ensino Fundamental Completo	10,2
Ensino Médio Incompleto	4,9
Ensino Médio Completo	22,0
Ensino Superior Incompleto	3,0
Ensino Superior Completo	8,9
Pós-Graduação	6,3

Não sabe/Não respondeu	0,2
Total	100,0

Fonte: Pesquisa Perfil dos Calouros 2012 (PET) – UFFS/Erechim. N= 304.

Em relação à escolaridade dos pais, observo que a maioria possui o ensino fundamental incompleto, totalizando 45,1%, assim como a maioria das mães, totalizando 38,2%. Nesse sentido, os dados apontam para as históricas dificuldades de prosseguimento escolar no Brasil, pois aproximadamente 90% dos pais e das mães 81,6% estudaram até o final do ensino médio, ou seja, não ingressaram no ensino superior. Isso significa que esse estudante, ao ingressar na UFFS/Erechim, passa a fazer parte de um seleto grupo em termos de escolaridade, tendo em vista os anos de estudos de seus pais.

Quanto à ocupação dos pais, a predominância está na área agrícola, ou seja, 32,2% dos pais trabalham na agricultura, assim como 20,4% das mães. Observando esses dados podemos constatar que a UFFS vem desenvolvendo um papel de extrema importância na região, atingindo a zona rural, historicamente constrangida em seu acesso à universidade. Em relação aos pais, outras ocupações apareceram com destaque: motorista, pedreiro, autônomo, comerciante e funcionário público, além de muitos estarem aposentados (11,5%). Já em relação às mães, merece destaque o número de donas de casa (23,7%) e de professoras (8,6%), ocupações tradicionalmente femininas. Pelas ocupações dos pais e mães, é possível perceber que *os filhos da classe trabalhadora estão na UFFS/Erechim*, tendo em vista os segmentos que integram em sua maioria¹⁹³.

Considerando todos os limites do atual processo expansionista e os avanços que ainda são necessários, é possível afirmar que a universidade já vem oportunizando acesso a quem historicamente não chegava ao ensino superior, geralmente os estudantes de escola pública que tinham maior dificuldade para passar nos vestibulares, bem como, os filhos de pequenos agricultores, que, muitas vezes, nem sequer sonhavam em entrar para universidade. Dessa forma, se constitui em aspecto relevante que os estudantes da

¹⁹³ Segundo matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, mesmo nas novas universidades criadas de 2003 em diante, as desigualdades se mantêm, seja em relação à condição econômica, seja em relação à presença de segmentos étnicos não brancos. No caso da UFFS (considerando todos os *Campi*), a referida reportagem aponta que 28,48% de seus estudantes são das classes A e B em termos de renda. Não fica claro o critério para definição das classes mais abastadas utilizada pelo jornal. Contudo, trago essa notícia para ratificar que não *idealizo* o processo que está em curso na UFFS/Erechim, mas procuro em seus limites e nas suas possibilidades compreendê-lo para melhor intervir. A reportagem está disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,universidades-federais-criadas-na-gestao-lula-mantem-desigualdades,760039,0.htm>>. Acesso em: 10 mar 2014.

UFFS/Erechim são, na sua grande maioria, *a primeira geração da família a chegar ao ensino superior*, além de serem provenientes de grupos sociais historicamente ausentes do ensino superior (e do público em especial) – trabalhadores urbanos e pequenos agricultores.

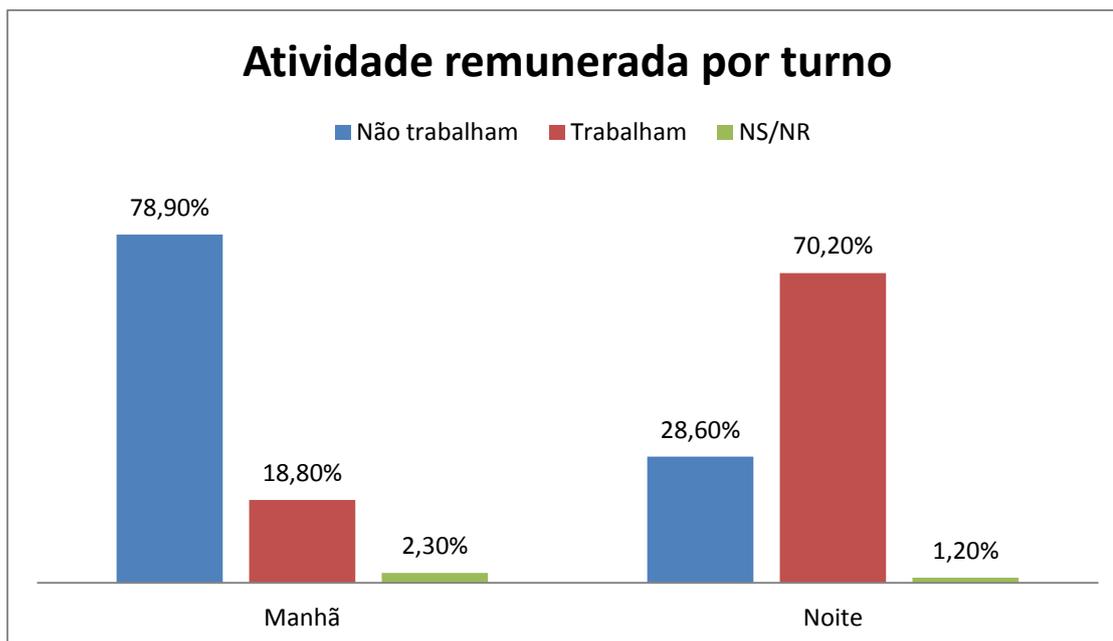
Em relação ao trabalho remunerado dos estudantes, é importante observar que há uma leve preponderância daqueles que declararam não exercerem atividade remunerada, conforme indica o Gráfico 1. Contudo, é importante considerarmos o dado desagregado por turno, pois ele sinaliza uma diferença importante entre o perfil médio dos ingressantes na universidade federal (Gráfico 2). A necessidade de garantir seu sustento é um traço típico dos estudantes das classes populares, os levando ao desafio de conciliar trabalho e estudo.

GRÁFICO 1: ATIVIDADE REMUNERADA DO TOTAL DOS CALOUROS 2012 (UFFS/ERECHIM)



Fonte: Pesquisa Perfil dos Calouros 2012 (PET) – UFFS/Erechim. N= 304.

GRÁFICO 2: ATIVIDADE REMUNERADA POR TURNO DE AULA NA GRADUAÇÃO



Fonte: Pesquisa Perfil dos Calouros 2012 (PET) – UFFS/Erechim. N= 304.

Como podemos observar no Gráfico 2, há preponderância de estudantes que trabalham nos cursos noturnos, indicando a relação entre a escolha do turno de aula a partir dessa desafiadora tarefa de conciliar trabalho e estudo. Mesmo nos cursos diurnos, é significativo o percentual (18,80%) de estudantes que ingressam na UFFS/Erechim exercendo atividade remunerada. Por isso, pensar numa universidade voltada à classe trabalhadora nos coloca diante do desafio de construirmos condições de permanência desse trabalhador que estuda (BRANDÃO, 2006b). De certa forma, esse é um traço decisivo para minha ênfase de pesquisa entre os estudantes das Licenciaturas noturnas, tendo em vista características (faixa etária, trabalho, gênero) constituintes das classes populares.

Com a convivência com os estudantes dos cursos diurnos, pude constatar o que os números da pesquisa sobre o perfil apontam, ou seja, que a média de idade é menor entre os calouros do diurno, abarcando cerca de 60% desses alunos na faixa etária até 20 anos. A questão da idade quando cruzada com o exercício de atividade remunerada, aponta que na faixa etária mais jovem cerca de 70% não trabalham, ao passo que entre 21 e 25 anos, aproximadamente $\frac{3}{4}$ trabalham.

Além disso, depois do 2º semestre da graduação, muitos estudantes do diurno assumem bolsas de iniciação científica, de extensão ou monitoria na própria estrutura da universidade. Isso também é verificado entre os estudantes do noturno, principalmente em

bolsas do PIBID e do PET, ainda que um número menor de alunos possa ser bolsista, pois o valor da bolsa e a contrapartida de 20h semanais são impeditivos para o trabalhador que estuda.

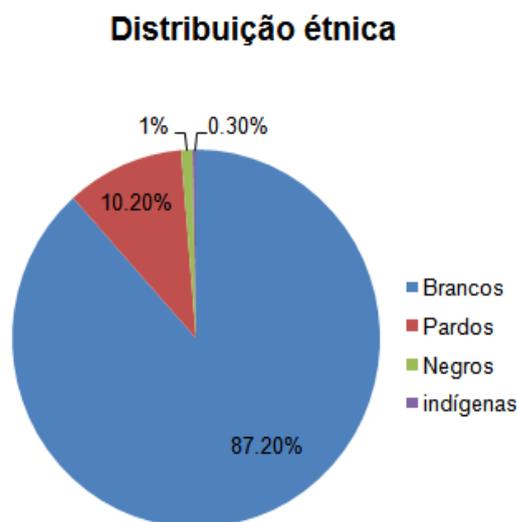
Entre as ocupações dos estudantes que exercem atividade remunerada, encontramos uma variedade muito grande em todos os setores. Chama a atenção as ocupações ligadas ao setor de comércio e serviços, o que vai ao encontro dos indicadores econômicos do município de Erechim, local de trabalho da maioria dos estudantes, mesmo aqueles que residem em outro município da região. Secretárias, vendedores, garçons, atendente de padaria e empacotador são algumas das ocupações dos universitários ingressantes em 2012. Um estudante respondeu que sua ocupação é “fazendo de tudo um pouco”, sinalizando para sua disposição (e necessidade) em ganhar dinheiro no que for possível.

Há, ainda, servidores públicos e comerciantes, além de pessoas ligadas às atividades do setor primário. De qualquer forma, é possível verificar que, em relação a suas ocupações, os calouros não formam um grupo de classe média alta ou rica, mas integram estratos da classe trabalhadora do campo e da cidade. É muito comum nesses primeiros anos da universidade encontrar estudantes em atividades nas lojas e supermercados da cidade e da região, geralmente, com vínculo formal de trabalho e com atividades de turno integral (8h diárias).

Passando ao exame do pertencimento etnicorracial dos calouros, observo o seguinte: 87,2% consideraram-se brancos; 10,2% pardos; 1% negros; e 0,3% indígenas e 1,3 não sabe ou não quis responder (Gráfico 3). Pode-se perceber, portanto, que mesmo buscando contemplar estudantes de escola pública, no ano de 2012 ocorreu pouca representatividade de negros, pardos e indígenas. Esse cenário justifica a preocupação em produzir políticas de acesso a esses segmentos, sob pena de ocorrer uma fragilização da proposta de universidade popular da UFFS. Com a Lei 12.711/2012 é possível que a presença de não brancos na UFFS possa aumentar e se tornar mais condizente com a realidade da população regional como um todo¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Dados do Censo Demográfico 2010 do IBGE indicam que o município que apresenta maior percentual de sua população declarada preta é Faxinalzinho (4,75%). Em Três Arroios é residual a presença negra (0,14%). Em termos indígenas, se destaca Benjamin Constant do Sul, Charrua, Cacique Doble e Erebang. Em Erechim, local de moradia de cerca de 70% dos calouros, a população não branca (preto, pardo e indígena) representa 14,68%.

GRÁFICO 3: COMPOSIÇÃO ETNICORRACIAL DOS CALOUROS 2012 (UFFS/ERECHIM)



Fonte: Pesquisa Perfil dos Calouros 2012 (PET) – UFFS/Erechim. N= 304.

Dessa forma, mesmo considerando a expressiva imigração europeia na região da 15ª CRE, é possível percebermos como ainda há uma sub-representação do segmento não branco, mesmo numa universidade que tem como projeto original ser popular. Contudo, o cenário da UFFS/Erechim é menos desigual do que verificado em outras universidades, como é o caso da UFRGS. Em pesquisa sobre o perfil do aluno realizada em 2005, constatou-se que cerca de 90% dos estudantes da universidade se autodeclararam brancos/amarelos (TETTAMANZY et al, 2008). Cenário similar foi constatado pela equipe do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sugerindo que o estudo das desigualdades na universidade pública não fique apenas numa dimensão econômica (de classe social), mas que assuma outras categorias importantes em relação ao gênero, etnia, pessoas portadoras de deficiência e homossexuais (MAYORGA, 2010) que, muitas vezes, estão invisíveis nas IFES.

Aliás, as categorias de raça e de gênero se somam à perspectiva de classe social e constituem uma possibilidade de análise crítica da sociedade e dos condicionantes do sistema educacional (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Assim, a democratização do acesso à universidade pública passa pelo reconhecimento da presença das classes populares e da riqueza da diversidade étnica, de gênero e cultural que, inclusive, instituem o continente latino-americano.

Ainda em relação a recortes dos resultados da pesquisa perfil dos calouros da UFFS/Erechim 2012, é importante destacar que cerca de 70% dos calouros afirmou que a

procura por um curso superior está associada à expectativa com o futuro, ou seja, com um projeto de vida. Em relação ao futuro, aproximadamente 62% mencionaram a possibilidade de prosseguir os estudos em nível de pós-graduação, fato importante e um dos diferenciais da universidade pública devido à oferta de cursos gratuitos em nível de especialização, mestrado e doutorado. Conforme destaquei anteriormente, mesmo nesta etapa inicial de instalação, a UFFS/Erechim já disponibilizou um conjunto de cursos de especialização e um mestrado acadêmico.

Outro dado curioso é que cerca de 60% dos ingressantes afirmaram que participaram de outros processos seletivos a uma vaga na graduação, grande parte em instituições privadas que são o principal destino dos cerca de 13% que já iniciou ou concluiu uma graduação. O envolvimento em atividades sociais e políticas é relativamente baixo, ainda que aproximadamente 12% tenha afirmado que já participou ou participa de algum movimento social. Talvez, a participação política do Movimento Pró-Universidade com a construção da universidade possa explicar essa presença significativa em contexto geral de apatia política (BAQUERO; CASTRO, 1996).

A ideia do que significa uma universidade pública e popular foi perguntada aos calouros. Já com dois anos de atividades da nova universidade, esses estudantes poderiam ter tido acesso de diferentes meios às discussões que foram realiadas. Entre múltiplas respostas (foi uma questão aberta), um grupo se aproximava na ideia de que a universidade pública e popular se caracteriza pela *gratuidade*. Outro grupo significativo de respostas produziu a categoria “fator escola pública”, reconhecendo que a política de bonificação e fomento da presença do estudante da escola pública é um aspecto da instituição pública e popular. A qualidade da instituição e a inclusão social também foram categorias que surgiram pelo agrupamento das respostas.

O questionário foi concluído com uma pergunta que foi objeto de pesquisa de Silva (2003) e Farias, Belardinelli e Pereira (2008), também associada à presença das classes populares na universidade pública. Eis a pergunta: “qual palavra melhor exprime a primeira impressão que você teve ao começar a cursar a universidade?”.

Se nas pesquisas mencionadas com jovens pobres ingressantes em universidade pública no Rio de Janeiro (SILVA, 2003) e com os bolsistas de origem popular do Conexões de Saberes da UFRGS (FARIAS; BELARDINELLI; PEREIRA, 2008) as palavras mais citadas demonstraram *despertencimento*, no caso dos calouros da UFFS/Erechim foi marcante

palavras que mostraram sentimento de *motivação, oportunidade e desenvolvimento pessoal*.

Tal entusiasmo aponta para o valor subjetivo e objetivo que entrar na universidade possui para os estudantes de Erechim e região. Chegar ao ensino superior pode representar uma *mudança de vida*, mais oportunidades, ou como disse uma estudante concluinte do ensino médio, “fazer algo diferente”. Diferente do que os pais fizeram, diferente do que grande parte das pessoas dos demais grupos sociais de referência fizeram/fazem, enfim, diferente em termos culturais e de possibilidades de *dizer a sua palavra*.

Por outro lado, há a dimensão pragmática que associa estudo a trabalho melhor remunerado. No contexto das classes populares, essa dimensão não pode ser desconsiderada e, inclusive, é legítima. Além disso, a gratuidade abre possibilidades novas, pois as pessoas *podem se permitir*, podem fazer uma experiência e firmar uma *posição de dentro*, ou seja, não apenas especular se a faculdade é “difícil”, se vai conseguir ou não acompanhar as exigências do curso, problematizando mitos sobre a “torre de marfim” chamada universidade.

Quem é esse estudante da UFFS/Erechim? A pesquisa sobre o perfil dos calouros realizada pelo Grupo Práxis (PET) indica algumas pistas: é uma mulher, branca, solteira, tem entre 20 e 30 anos, reside em um município da área da 15ª CRE, estudou no ensino médio na escola pública, é a primeira geração de sua família a chegar ao ensino superior, cursa faculdade à noite, trabalha durante o dia em uma atividade com remuneração não superior a dois salários mínimos, projeta fazer um curso de pós-graduação e vê na universidade federal uma oportunidade de desenvolvimento pessoal.

Essa pessoa-modelo é uma possibilidade. Contudo, desde o dia 29 de março de 2010, a universidade federal é uma realidade para algumas pessoas de Erechim e região. Compreender o que essas vozes nos dizem *de dentro* é parte importante da tentativa de construir o cenário de presença das classes populares na instituição. Afinal, ao compreenderem suas trajetórias, esses estudantes nos apresentam os condicionantes do percurso escolar das classes populares e nos indicam as contradições de nosso fazer universitário.

5.3 A caminhada até a universidade vista da universidade

Ao participar da experiência do Programa Conexões de Saberes da UFRGS entrei em contato com a construção de memoriais formativos realiza pelos bolsistas do programa. Nesta atividade, inserida na proposta nacional da coleção *Caminhadas*¹⁹⁵, tive a oportunidade de me inteirar da produção dos bolsistas de origem popular do país como um todo e, em especial, do grupo da UFRGS.

Quando me deparei com o Edital n. 9/2010 do MEC, oportunizando a criação de Grupos PET na modalidade Conexões de Saberes, logo percebi que estava diante de uma possibilidade fecunda de trabalho na nova universidade federal. A partir da aprovação do meu projeto, constituí, ainda no final do primeiro ano de atividades letivas da UFFS, o Grupo PET/Conexões de Saberes denominado Práxis. O conceito que intitula nosso grupo de trabalho indica a intencionalidade de se trabalhar por meio da relação sinérgica entre teoria e prática, ou seja, sugere um conhecimento aplicado que se constrói em diálogo com sujeitos sociais concretos.

Preocupado com as questões relativas à permanência dos estudantes de origem popular, imaginei que um grupo PET com bolsas remuneradas seria mais um espaço de fomento à presença dos estudantes na universidade. Optei por privilegiar um segmento historicamente desprivilegiado desses espaços: os estudantes dos cursos de Licenciatura. Como na UFFS/Erechim todos os cursos ofertados à noite são Licenciaturas da área das ciências humanas, organizei a proposta do PET de forma interdisciplinar entre os cursos, tendo por base os princípios da Educação Popular.

O principal tema de pesquisa que articula as ações do Práxis é a democratização do acesso ao ensino superior público. Isso significa que assumimos plenamente a dimensão política do ato educativo. O desdobramento metodológico dessa base teórica é a pesquisa participante, modalidade de produção do conhecimento na qual ocorre o estabelecimento de relações horizontais entre pessoas que, em diálogo, *designam o mundo*.

Nesse sentido, a temática transversal de nosso grupo é a formação docente e a escola pública. Não dissociamos a discussão sobre a universidade da escola. Pelo contrário: são nas escolas públicas da região de abrangência da UFFS/Erechim que desenvolvemos

¹⁹⁵ Disponível em: <<http://observatoriodefavelas.org.br/categoria/acervo/publicacoes/>>. Acesso em 21 jul 2012.

nossas atividades de extensão. Nossa ação “Quero entrar na UFFS”¹⁹⁶ se constitui em palestras, debates e oficinas nas escolas públicas estaduais que ofertam ensino médio regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da 15ª CRE do Rio Grande do Sul. De um total de 50 escolas em 41 municípios do norte gaúcho, nosso projeto de extensão, considerando o período 2011-2013, já esteve em 28 municípios e em mais de 30 escolas.

Nossa presença nas escolas objetiva levar informações aos estudantes do ensino médio sobre a UFFS e as demais políticas de acesso ao ensino superior (PROUNI, UAB, Lei de Cotas, SISU, FIES), problematizando o significado em termos culturais e de projeto de vida (trabalho) que representa a continuidade dos estudos na graduação. Além dessa dimensão informativa, buscamos *ouvir* os estudantes sobre suas concepções de universidade, sobre seus projetos futuros e sobre os condicionantes sociais que interferem na tomada de decisão. Não é simples morar em um município pequeno e de base agrícola e ir para a universidade. Mesmo não pagando mensalidade, há custos de transporte, alimentação, moradia, livros e outras questões pertinentes à manutenção da vida.

Além disso, percebemos um aspecto subjetivo importante: o apoio dos grupos sociais de referência (em especial a família) nem sempre é positivo em se tratando de continuar a estudar. A necessidade do trabalho remunerado é um fato relevante, tanto pela necessidade material imediata, como por uma noção moral que constrói o sentido de pertencimento social. Em outras palavras: trabalhar é mais importante do que estudar. Mesmo assim, o sonho e a necessidade de continuar a estudar para além da escola estão sempre presentes nos grupos populares.

É a partir do trabalho que passei a desenvolver com os bolsistas e professores colaborados do PET que potencializei as perspectivas de análise expressas nesta pesquisa de doutorado. Ao mesmo tempo em que objetivava construir um espaço formativo de pesquisa e extensão na universidade pública, buscando colocar em prática alguns pressupostos teóricos e metodológicos, tive a companhia de sujeitos concretos que ajudam a construir a UFFS/Erechim como uma *possibilidade* para as classes populares. E para esses estudantes-bolsistas a universidade pública já tinha se tornado uma *realidade*.

¹⁹⁶ Para maiores informações sobre as ações de ensino, pesquisa e extensão do nosso grupo, acessar: <http://petconexoesdesaberes-uffs.blogspot.com.br/>.

Para produzir conhecimento é preciso nos (re)conhecermos como sujeitos cognoscentes, como protagonistas críticos de uma experiência nova e integrantes de um projeto “inédito-viável”, na acepção freireana, de construção de uma universidade pública e popular. Assim, imaginei situar o nosso trabalho no Grupo Práxis a partir das experiências do Programa Conexões de Saberes, não reproduzindo as ações da UFRGS ou de qualquer outra universidade, mas criando um espaço de diálogo e construção do conhecimento a partir do que vivíamos.

Para isso, a primeira tarefa dos primeiros bolsistas do Práxis nos anos de 2010 e 2011 foi a construção dos seus memoriais formativos. Ao provocar os bolsistas a pensarem o seu percurso formativo até a universidade *da universidade*, minha proposta foi de que assumissem um lugar complexo de universitários, não de forma isolada do que viveram a até então, mas absolutamente *encharcados* de seus saberes e experiências.

Esta atividade contou com várias etapas formativas: 1) oficinas de produção textual e sobre o gênero memorial, 2) leitura e debate sobre memoriais de bolsistas do Programa Conexões de Saberes, 3) diálogos com professores convidados¹⁹⁷ sobre a democratização da universidade pública brasileira, 4) oficinas de diálogo entre o nosso grupo, momento de reconhecimento mútuo e 5) publicação dos memoriais em um livro, com o objetivo de divulgar nossa experiência.

A coletânea com dez memoriais foi publicada em 2012 com a verba de custeio do PET. O título parafraseia o poeta Carlos Drummond de Andrade ao considerar que *há uma universidade no meio do caminho* (PEREIRA, 2012), pois a universidade pública é, historicamente, uma “pedra” no meio do caminho para as classes populares. Se dar conta dessa “pedra” (situação-limite) é algo importante para contribuir para ela seja removida do percurso de mais estudantes de origem popular. Fiz esse convite aos bolsistas e eles disseram a sua palavra, a publicaram e nos ajudam a compreender a presença da universidade pública na região de Erechim. Por isso, cada texto-capítulo que integra o nosso livro, e que será analisado no próximo tópico, virá com a marca da *autoria* de cada estudante.

Dessa forma, o objetivo de um livro que *tem memórias* é situar a nossa experiência pessoal em um contexto mais amplo, permitindo o estabelecimento de conexões entre o

¹⁹⁷ Ressalto a presença em Erechim e o diálogo propositivo com o nosso grupo de bolsistas da Professora Maria Aparecida Bergamaschi e do Professor Rafael Arenhaldt, da UFRGS.

particular e o geral, entre o vivido e o pensado, entre a dor e a alegria, entre o medo e a esperança, enfim, entre nós e os outros. Cada texto-testemunho é um percurso singular que se aproxima a tantos outros, Brasil a fora, em que cursar uma graduação é um desafio improvável às classes populares. A seguir, examino algumas questões que emergem dessas narrativas e de seu contexto.

5.3.1 *O estar na universidade e suas implicações*

O primeiro grupo formado pelo PET/Conexões de Saberes na UFFS/Erechim foi composto por seis estudantes, quatro com bolsa remunerada e dois na qualidade de voluntários. Os cursos de ciências sociais, pedagogia, história e geografia estiveram representados, com ausência de estudantes de filosofia que participaram da seleção sem serem aprovados.

Já no início do trabalho, uma bolsista voluntária do curso de ciências sociais acabou desistindo, em virtude de trabalho remunerado, de integrar o programa. Essa situação voltou a ocorrer durante o ano de 2011, indicando o desafio de, efetivamente, construirmos políticas incisivas de permanência na universidade. O grupo de bolsistas foi se configurando em estreito vínculo com as necessidades materiais imediatas dos estudantes. Na segunda seleção, em outubro de 2011, selecionamos cinco bolsistas remunerados e uma bolsista voluntária. Com a terceira seleção em maio de 2013, abrimos mais cinco bolsas remuneradas e uma bolsa para voluntário. Em três seleções, o Práxis disponibilizou treze bolsas remuneradas e quatro voluntárias. Em três anos, mais de quinze estudantes foram registrados pelo nosso grupo.

Conforme destaquei, ao começarmos as atividades do PET/Conexões de Saberes com os memoriais formativos, nosso objetivo foi o resgate da trajetória de vida dos estudantes até a universidade. Contudo, não nos interessava apenas relatar histórias e situações, mas, sobretudo, refletir sobre a própria prática, oportunizando a compreensão de nosso espaço *no mundo e com o mundo*.

Nesse sentido, entendo que os memoriais formativos são instrumentos que podem auxiliar na compreensão dos significados da universidade pública na vida desses estudantes das classes populares. Rafael Arenhaldt, ao examinar as vidas *entrecruzadas* e *entrelaçadas* dos bolsistas do nosso Grupo práxis, observa que

escrever um memorial formativo é um modo de assumir a autoria de sua própria história e de assumir-se autor de si. Escrever um memorial formativo é dar forma à sua caminhada de vida. Assim, dizer a sua palavra é também um ato político, é mostrar-se, é assumir-se como agente do/no mundo, é um ato *per-formativo*, no qual “*dizer*” é “*ser*” (ARENHALDT, 2012b: 137).

Após o diálogo com os bolsistas da primeira seleção, Arenhaldt (2012b) refletiu sobre as suas narrativas (memoriais da parte I do livro – Fernanda May, Rafaela da Silva Bispo, Janniny Gautério Kierniew, Silvia Maria Ujacov e Fabrício Fontes de Souza) e elencou cinco aspectos que aproximaram as trajetórias dos bolsistas em questão: 1) redes de amparo e apoio, 2) condições sociais, econômicas e culturais, 3) origem de escola pública e primeira geração da família a ingressar no ensino superior, 4) ser estudante trabalhador e 5) o horizonte, o sonho e o acesso ao ensino superior.

Nesse entrelaçamento, o autor destaca, a partir dos aspectos acima, algumas questões presentes no percurso escolar e de vida dos estudantes: o apoio familiar (nem que seja de alguma pessoa em especial, geralmente a mãe), a presença na escola pública, o desafio de se sustentar e/ou ajudar a família e o sonho/necessidade de entrar na universidade. Dessa forma,

para muitos desses estudantes uma conquista que inicialmente nem se apresentava no horizonte como uma possibilidade, mas que, enfim, se concretiza, saindo do plano do sonho para a realidade. Uma nova realidade e novas pessoas, outros lugares, espaços e experiências (ARENHALDT, 2012b: 146).

Em certo sentido, a análise produzida por Arenhaldt se aproxima das reflexões suscitadas pela participação no projeto dos memoriais formativos de outros dois professores, conforme apresento a seguir:

as narrativas produzidas pelos estudantes permitiram conhecer trajetórias distintas em termos de locais, datas e experiências vividas. Contudo, apesar das singularidades, havia também o reconhecimento da origem social compartilhada, afinal, todos os estudantes frequentaram escola pública e ingressaram na universidade por conta da sua natureza pública e gratuita (SILVA, 2012b: 151).

Ouve-se, nestes memoriais, as vozes de sujeitos até então calados pela impossibilidade de estarem neste lugar, de estarem construindo seus lugares em uma universidade, de estarem se construindo como escritores universitários. E eles não se reprimiram em narrativas-sussurrantes. Estes estudantes-trabalhadores-batalhadores gritaram em narrativas explícitas, repletas de desabafos, de coragem, de questionamentos. Aqui e Agora. Aqui eles puderam falar. Agora eles podem falar. Seus gritos ecoarão pelos pensamentos de seus leitores (BITTENCOURT, 2012:153).

Diante dessas narrativas que lembram do passado, situamos a universidade pública como parte do presente desses estudantes das classes populares. A segunda parte do nosso livro conta com outros cinco textos-testemunhos dos bolsistas que ingressaram no Grupo Práxis em 2011: Selí Teresinha Leite, Sandra Regina Müller Ferreira, Daniel Gutierrez, Joviana Vedana da Rosa e Paula de Marques. Ao se somarem aos demais, completam um grupo composto por cinco estudantes de ciências sociais, três de geografia, um de pedagogia e um de história. É esse grupo que potencializa um ângulo de análise interessante da trajetória escolar dos estudantes de origem popular e de sua chegada à universidade pública.

Lendo as histórias de vida aqui relatadas, percebi que cada uma delas também se fez letra para que nunca seja esquecido o caminho percorrido – mesmo em momentos de retinas fatigadas –, pois a universidade que agora faz parte de suas vidas já foi um sonho no meio do caminho (BERGAMASCHI, 2012:7).

Do sonho à realidade, a universidade pública se mostrou como um desafio para esses estudantes. Seu percurso escolar é similar ao verificado nos diálogos que realizei nas cinco escolas públicas da região. As dúvidas, medos, a falta de informação e a o embate contra a condição financeira são marcas que aproximam os jovens estudantes das escolas públicas da região. Assim, a escola pública, como escola das classes populares, é o lugar que, com todas as suas contradições, possibilita aos jovens desde fundamentos científicos até processos socializadores. No caso dos jovens das classes populares que moram no Alto Uruguai, principalmente em municípios de menor porte, a saída da sua cidade de origem é outra questão ser considerada. São ilustrativas as reflexões dos bolsistas em seus memoriais:

Nasci em 1985, no município de Erechim, e sempre estudei em escola pública (ROSA, 2012:114).

Cresci estudando sempre em escola pública: pré-escola, ensino primário, ensino básico, ensino médio paralelo com Magistério (MARQUES, 2012: 123).

Sempre estudei em escola pública. Tive contato com as mais diferentes pessoas. Algumas marcaram mais, outras menos [...] A minha nova escola ficava na cidade de Áurea e, como também não havia transporte, eu tive que ir morar com minha avó materna. Foi uma confusão de sentimentos que não tem explicação. Primeiro, eu estava mudando de escola e, para piorar, nem em casa eu poderia ficar. Isso, na cabeça de uma adolescente, não poderia ter sido mais complicado do que foi [...] Para complicar ainda mais, a nova escola para qual me mudei era total,ente o posto da antiga, era desorganizada, poucos professores levavam a sério suas tarefas; meus colegas, na sua maioria, totalmente desinteressados. Eu não estava acostumada com aquilo e não conseguia aceitar (MAY, 2012:25).

Fui, então, matriculada na Escola Estadual [...], na cidade de Barão de Cotegipe. Para chegar à escola, eu e minhas duas primas percorríamos um trajeto de 4 km a pé para ir e mais 4 km para retornar para casa. Muitas vezes, no inverno, quando

chovia ou era muito frio, meu padrasto levava até uma parte da estrada de carro. Foram três anos difíceis estes. A única opção que a escola disponibilizava era a de preparação para o vestibular – PPV, sendo esta a que cursei no meu Ensino Médio. O que guardo deste período é a visão de uma escola com uma ótima estrutura, mas com alguns professores que não atualizavam seus métodos de trabalho e seus materiais, pois os mesmos trabalhos que fiz minhas primas repetiam no outro ano (UJACOV, 2012:54).

Em relação aos estudos, eu fui para a melhor escola estadual do meu bairro, mas lá a realidade era outra. Encontrei uma realidade que não estava acostumado. Minha escola não tinha estrutura capaz de garantir uma educação de qualidade aos alunos. Não havia ordem, respeito, educação no ambiente escolar: ver alunos andando de skate e jogando futebol nos corredores em horário de aula era normal, raramente os professores ensinavam realmente alguma coisa de interesse tanto da parte deles como dos alunos. Enfim, concluí meu primeiro ano nessa escola. Como disse antes, nessa mesma época, por motivos financeiros, comecei a trabalhar com eu pai; assim, conciliava trabalho e estudo (GUTIERREZ, 2012:108).

É possível perceber as constantes trocas de escolas por motivos familiares ou, até mesmo, de oferta do ensino médio. Por outro lado, os testemunhos dos universitários vão ao encontro do verificado em vários grupos de diálogos nas escolas em que estive realizando o trabalho de pesquisa: críticas ao trabalho de alguns professores que contribuem para a escola pública ser “fraca”. Dessa forma, o sentimento de que terão desvantagens em processos seletivos é uma decorrência do ambiente que vivem nas escolas, ainda mais com as dificuldades socioeconômicas que sempre os acompanharam.

Eu tinha muita perseverança e persistência para concluir os meus estudos e lembro-me que, quase no final do ano, faltando três meses para me formar no Ensino Médio, eu não tinha nem mais caderno e nem o restante dos materiais para ir às aulas. Foi pela generosidade e auxílio de colegas mais próximos que, por fim, pude me formar no Ensino Médio com muita dificuldade (SOUZA, 2012:68).

Depois de abandonar a escola, comecei a trabalhar como doméstica, profissão comum aos que não têm estudo. Com o passar do tempo, tentei por duas vezes retomar os estudos, mas acabei desistindo por ser à noite, pela distância, pelas ruas mal iluminadas, pelo fato de ter que levantar muito cedo no dia seguinte para dar conta dos afazeres a mim incumbidos (LEITE, 2012:90).

Mesmo com essas dificuldades e, até pela consciência delas, esses estudantes sempre *sonharam em estar na universidade*. Seus depoimentos vão ao encontro da perspectiva de Freire (2008b) acerca do papel dos sonhos com um dos motores da história. Assim, o ato de sonhar não é algo ingênuo, desprovido das exigências materiais. Contudo, é parte de um projeto que ajuda na *caminhada*. Talvez, a condição de universitários de hoje é tributária do sonho de ontem.

O meu sonho em cursar uma faculdade era importantíssimo, pois eu queria estudar, eu gostava, que queria ser alguém na vida, ter uma profissão e viver diferente da forma como meus pais viveram. Eles não tiveram oportunidades de ir mais além e de estudar (MAY, 2012:26).

A vontade de meus pais era que eu continuasse a estudar, mas eles não tinham condições financeiras para que eu continuasse a estudar e não havia conhecimento deles de alguma forma de como pagar minha tão sonhada faculdade (UJACOV, 2012:54).

Aos 14 anos de idade, já ficava imaginando quando faria 18 anos para ir ara Porto Alegre estudar em uma pomposa universidade perto da Redenção, a qual meu pai me apresentou ainda criança, quando ele trabalhava em Porto Alegre. Sonhava em fazer Medicina. Quando meu pai nos levava ao parque para brincar, ficava sentada na grama pensando em como seria estudar naquela escola tão grande, tão velha. Ficava pensando em como ela era por dentro. Quanta inocência a minha em imaginar que era tão fácil chegar lá! (MARQUES, 2012: 124).

O sonho, também, é parte do enfrentamento da condição financeira, pois, por intermédio da família, o estudo aparece como algo que poderia transformar o cenário de adversidades, tendo em vista as oportunidades de maiores ganhos que possibilita. Aqui, reafirmo que o traço pragmático da Educação Popular não pode ser deixado completamente de lado, pois a possibilidade de continuar estudando e entrar para a universidade, mesmo que inserida na lógica do *capital humano*, carrega consigo um efeito importante de mudança. É o que percebe Paula em seu memorial:

E os frutos da minha teimosia em estudar ampliarão minhas oportunidades de emprego e de salários melhores, os quais auxiliarão na qualidade de vida da minha família (MARQUES, 2012: 130).

Evidentemente, conforme já expus no capítulo um, não imagino que o trabalho educativo com as classes populares deva ser somente uma preparação de mão-de-obra mais qualificada. Estou certo de que há uma dimensão conscientizadora fundamental e que a aposta nela é que sustenta os processos emancipatórios que visam à transformação social. Contudo, a sociedade desigual constrange as classes populares a se adaptarem a sua lógica, pautada em relações verticais e na posse de bens.

“Ganhar” a vida é o que se apresenta a esses jovens. O estudo, assim, é parte tática de uma estratégia maior de sobrevivência. Como ponderou Fernanda (MAY, 2012) e Joviana (ROSA, 2012) em seus memoriais, há a dimensão do “gostar” de estudar, de se reconhecer em leituras e em determinadas ocupações na sociedade. Mesmo assim, para quem é de classe popular, a continuidade dos estudos após a educação básica é um grande desafio, conforme narram os estudantes que, de uma forma ou outra, superaram esses obstáculos.

Por isso, os cursos técnicos aparecem como uma opção que vai ao encontro de uma colocação mais “rápida” no mundo do trabalho.

Na época era bastante comum os jovens optarem por cursos profissionalizantes ou técnicos em vez do colegial, tinha também o curso madureza como supletivo ginasial. Curso superior ficava só nos planos e nos sonhos da maioria dos jovens, era destinado aos bem-nascidos, que podiam, desde a pré-escola, frequentar instituições particulares, até mesmo a Federal e a USP, porque o processo seletivo eliminava os que haviam estudado em escola pública (FERREIRA, 2012:100).

Continuava sonhando ainda com uma faculdade, mesmo sabendo que meus pais não poderiam pagar pagá-la naquele momento. Foi através de muita conversa com eles que decidi que eu ia fazer um curso técnico e que procuraria um trabalho para juntar dinheiro para pagar uma faculdade (UJACOV, 2012:54).

O curso profissionalizante de nível técnico pode ser uma opção interessante e faz parte do processo de expansão de vagas fomentado pelos governos Lula e Dilma a partir dos Institutos Federais. Como vimos, em Erechim há um *Campus* do IFRS, assim como em Sertão e Passo Fundo (IFSUL) e nas cidades do oeste catarinense (Concórdia e Chapecó). Essa deveria ser mais uma opção, não uma imposição. Ou seja, o ensino federal, em qualquer nível, deve ser um direito, não uma alternativa diante da impossibilidade de estar na universidade pública. É a tentativa de superação de uma “fronteira” historicamente construída na trajetória escolar das classes populares no Brasil, estando presente nas memórias de Sandra:

O ônibus que utilizava para chegar ao trabalho passava em frente ao portão da Universidade Federal pela manhã, e eu olhava, através do vidro da janela, os estudantes entrando pelo portão. Essa visão durava segundos ou minutos de acordo com o trânsito. O vidro da janela do ônibus simbolizava a fronteira, a enorme distância entre os jovens que estavam dentro da infinidade de ônibus e os poucos que estavam dentro das faculdades, mas, independente da minha vontade, aquela cena ficou gravada na memória (FERREIRA, 2012:100).

Dessa forma, ao chegarem ao final do ensino médio, os estudantes precisam tomar algumas decisões que estão condicionadas pelo seu contexto social. É o que vemos no depoimento a seguir, ilustrativo da relação tensa entre o desejo e a realidade concreta.

Desde pequeno, sempre quis ser um veterinário, eu amava animais e sonhava em ter uma profissão que cuidasse deles, mas eu também tinha consciência de minhas condições financeiras. Eu, aos meus 16 anos, fazia parte de uma parcela da população de jovens que não possuía expectativa alguma de concluir o Ensino Médio e de ingressar numa faculdade, principalmente por motivos financeiros, como no meu caso, ou por talvez pensar que a universidade não faz parte de seu mundo, que ele não se adaptaria, ou que não é capaz. Existem muitos pontos a se discutir sobre isso (GUTIERREZ, 2012:108).

O que ocorreu com Daniel é típico dos desafios impostos ao estudante de classe popular. Também presente nas histórias de vida de estudantes de origem popular da UFRGS pesquisadas por Arenhaldt (2012a), o aspecto das “escolhas limitadas” é muito presente nos memoriais dos estudantes da UFFS/Erechim. Como observa Fernanda, em relação à UFFS/Erechim, “a instituição oferecia poucos cursos e, entre eles, quase nenhum me interessava” (MAY, 2012:27).

A nova universidade federal ainda está se estruturando e suas opções de cursos de graduação são limitadas. Vale destacar novamente que a oferta noturna, típico turno de estudos das classes populares (TERRIBILI FILHO; RAPHAEL, 2009), se limita aos importantes cursos de Licenciatura na área das ciências humanas, que não atraem um número significativo de estudantes que estão saindo do ensino médio. Assim, seja pela falta de informações acerca da universidade e de suas políticas de acesso e permanência, seja pela ausência do curso da preferido, seja pelo desafio de conciliar trabalho com estudo, seja pela impossibilidade de mudar de cidade ou de pagar para estudar, esses estudantes estão diante de algumas encruzilhadas.

É mais um aprendizado importante: a deficiência do Ensino Médio e o difícil acesso a informações são determinantes para o desenvolvimento e a qualidade dos estudantes, o que fica evidente quando aparecem os resultados pouco positivos (MAY, 2012:27).

Ao final do Ensino Médio, em 2002, as preocupações com o vestibular e com qual curso superior optar ficaram mais latentes. Uma vez que não teria condições de pagar uma universidade particular para os cursos que inicialmente eu tinha sonhado, pensei em tentar entrar em uma instituição pública, mas as únicas informações que eu tinha se relacionavam à concorrência elevada no vestibular e ao fato de que precisaria ir morar em uma cidade distante (ROSA, 2012:116).

Diante desse momento de “escolhas”, muitos bolsistas acabaram tendo experiências no ensino superior anteriores à UFFS. A participação em vestibulares de instituições privadas fez com que alguns assumissem o desafio de *pagar* as mensalidades. Uma bolsista ingressou na universidade estadual, também recentemente fundada e instalada em Erechim. Eram opções *possíveis* diante das *existentes*.

A mensalidade era exatamente o valor do meu salário de auxiliar de depósito naquela época, cerca de R\$ 400,00. Então, como eu poderia estudar e ter dinheiro para minhas necessidades pessoais? Meus pais, vendo meu interesse e sabendo da importância da faculdade, me fizeram uma proposta: que eu trabalhasse para pagar a faculdade, pois casa, comida e roupa (o básico) não iria me faltar. Pensei e repensei dez vezes no assunto, pois não queria também ter que depender de meus pais financeiramente. No fim das contas, acabei aceitando: uma aventura e tanto trabalhar o mês todo e deixar TUDO na faculdade (GUTIERREZ, 2012:109-110).

Através de uma apresentação no curso pré-vestibular, fiquei sabendo da existência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), instituição criada em 2001, que havia uma unidade em Erechim e que estava com inscrições abertas para o curso superior em Tecnologia e Meio Ambiente [...] Logo vi que esta era a oportunidade de cursar uma universidade pública e localizada na cidade (ROSA, 2012:117).

A gratuidade da universidade pública é algo fundamental para a presença das classes populares. Não é, *por si só*, garantia de acesso e muito menos de permanência desse segmento. Contudo, é fundamental para os orçamentos familiares não serem onerados por mensalidades que se juntam à manutenção do curso: transporte, alimentação, moradia, compra de livros, fotocópias etc.

Dessa forma, não pagar para estudar é ponto necessário, mas não suficiente, para que os estudantes de classe popular possam continuar estudando após a educação básica. Outro aspecto relevante é a *localização da universidade*. Esse argumento presente na mobilização pela conquista da UFFS para a Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL é ratificado por Selí:

Hoje, através de mudanças na política educacional, frequentar uma Universidade Pública Federal perto de casa deixou de ser uma utopia e tornou-se um sonho alcançável para tantos quantos estiverem dispostos a encarar tal desafio, independente de cor, raça, credo, situação financeira etc (LEITE, 2012:85).

Como pode ser verificado no depoimento acima, alguns estudantes das primeiras turmas da UFFS foram seduzidos pela trajetória de conquista da universidade para a região em que vivem. Aliás, alguns estiveram envolvidos no processo de mobilização política para a vinda da universidade pública que, resalte-se, não começou com a Lei de criação oficial em 2009, nem com o Movimento Pró-Universidade em 2005, conforme relata Paula:

Em 1999, ainda quando morava em Marcelino Ramos, eu havia assinado um abaixo-assinado em prol da nossa universidade, a qual nunca imaginei “sair do papel”. Jamais imaginei que um dia faria parte ou que um dia eu alcançaria a universidade (MARQUES, 2012: 125).

Assim, com o início das atividades letivas da nova universidade previsto para março de 2010, a universidade federal foi se começando a se instalar física e simbolicamente na região do Alto Uruguai. Mesmo com o envolvimento de diversos movimentos sociais e populares e lideranças políticas regionais, a UFFS, em seus primeiros anos de existência, ainda não era completamente conhecida das pessoas da região. São interessantes os depoimentos dos bolsistas em relação a como conheceram a nova universidade:

[...] retornei a Erechim para visitar meu pai e irmã. Então, fui convidada a participar de uma caminhada. Esta caminhada era um ato simbólico de concretização da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Estudantes com cartazes, alguns integrantes de movimentos sociais. Ali senti que seria possível. Quanto a caminhar, longa jornada. Muitas voltas. Muitos anos. Chegava uma nona oportunidade. A grande oportunidade (BISPO, 2012:36).

Minha mãe, assistindo o noticiário local em uma sexta-feira, ficou sabendo da vinda da UFFS para a cidade de Erechim e que o último dia de inscrição seria no domingo. Ela comentou no sábado à noite e me aconselhou a tentar fazer a inscrição (UJACOV, 2012:57).

No segundo semestre de 2010, ao assistir um telejornal, fiquei sabendo sobre o campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), aquela onde, algumas vezes, participei de reuniões e reivindicações de movimentos sociais para a sua criação e que agora estava com inscrições abertas para o retorno de aluno graduado (ROSA, 2012:119).

Geografia não era o curso escolhido nas primeiras opções, mas aceitei a oportunidade, passando a fazer parte dos seletos 400 alunos que iniciaram a história desta universidade. Isso trouxe mudanças em vários aspectos da minha vida: melhorou minha autoestima, minha visão de mundo; ampliando meus horizontes e propiciando oportunidades até então impensadas (LEITE, 2012:85).

Sai a caminhar pelo centro da cidade. Sentei-me em um banco da praça General Osório, no centro da cidade, e olhava a revoada de pombas que vinha comer as migalhas e os farelos que estavam pelo chão. Fui até uma banca de revistas que havia próximo dali e, por intuição, decidi comprar o jornal diário local. Sentei-me novamente e comecei a folhear algumas páginas quando meus olhos se deparam com uma pequena nota que dizia o seguinte: **estão abertas as inscrições para o processo seletivo da Universidade Federal da Fronteira Sul, para os câmpus de Erechim, Cerro Largo, Realeza, Chapecó e Laranjeiras do Sul em vários cursos. Maiores informações no site...** (SOUZA, 2012:70).

Em relação à última referência acima, é relevante destacar que Fabrício estava no centro da sua cidade natal, Santana do Livramento, na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai. Depois de ter conseguido aprovação para uma bolsa do ProUni em instituição privada da região metropolitana de Porto Alegre, esse estudante, por problemas familiares, retornou para o interior. Sua decisão de vir estudar em Erechim implicou em grandes mudanças em sua vida, inclusive, indicando o papel de universidade pública como espaço possibilidades para além do Alto Uruguai.

No dia onze de março de 2010, faltava apenas um dia para encerrar as inscrições de matrícula na universidade em Erechim. Subitamente, um dia antes, comprei sozinho a passagem e cortei o estado do RS, deslocando-me da fronteira oeste em direção à região do Alto Uruguai com meus trezentos reais: uma demorada viagem para percorrer os 800 km que eu tinha pela frente. Cheguei à cidade de Erechim pela madrugada. Como não conhecia lugar algum na cidade e tinha pouco dinheiro, acabei por ficar na rodoviária até o amanhecer (SOUZA, 2012:72).

Antes de tomar a decisão de efetivar a matrícula, esses estudantes passaram pela expectativa da aprovação. Muitos não nutriam um sentimento positivo, tendo em vista sua trajetória em escola pública e sua autocrítica em relação à nota do ENEM. Um sonho, uma necessidade, uma aventura: a conquista de uma vaga em uma universidade pública tem muitos significados:

[...] com a vinda da Universidade Federal para Erechim, decidi fazer Ciências Sociais e retomar antigas crenças e ideologias, aliando com os saberes da psicologia e tentando, assim, mudar algumas coisas nas quais eu acredito (KIERNIEW, 2012:46).

Ao olhar a tela do computador, eu levei um choque, daqueles de ficar minutos pálidos, pois, na tela, havia a lista dos selecionados para o curso de **GEOGRAFIA** no campus Erechim, e o meu nome estava entre os cinquenta selecionados na primeira chamada e em uma Universidade Pública e Federal (SOUZA, 2012:71).

[...] eu aguardava os resultados da UFFS, que era uma universidade federal que estava prestes a abrir na cidade. Como eu tinha feito o ENEM no ano anterior, me inscrevi para os cursos de Ciências Sociais e História, ambos à noite, pois eu não sabia que não poderia deixar de trabalhar para somente estudar. Eu não tinha muitas esperanças de conseguir uma vaga, pois como que um jovem que sempre estudou em escola pública e mal estudou para o ENEM conseguiria nota suficiente para ingressar numa federal? Inacreditavelmente, eu consegui entrar, fui chamado na segunda chamada, uma surpresa para mim e para minha família foi o momento em que vi aquela carta eu veio pelo correio dizendo que eu tinha sido selecionado para o curso de Ciências Sociais que, à época, se chamava Sociologia (GUTIERREZ, 2012:110).

Esses estudantes se somaram a tantos outros que iniciaram a caminhada da UFFS *Campus* Erechim. Deram um passo importante em suas vidas. Porém, novas possibilidades, novas pessoas e novos desafios, como bem destacou Fabrício em seu testemunho, abrem novas questões:

sei que as realidades que existem até chegar à universidade já são um tanto duras, porém, ao chegar até ela, começa um novo processo de desafios. Sabemos que, devido à questão socioeconômica, a formação de um acadêmico, nos dias atuais, ao mesmo tempo em que está ao seu alcance, em outros momentos, já não está mais (SOUZA, 2012:76).

Conforme discuti anteriormente, as classes populares precisam prover os meios de sua subsistência. Assim, “só estudar” parece não fazer parte dessa rotina de quem não “nasceu em berço de ouro”, como diz a sabedoria popular. Esse é um aspecto importante na discussão do projeto popular da UFFS: depois de conquistar a vaga por meio de cota social (“fator escola pública”) o estudante de classe popular se depara com as exigências da graduação e, condicionado pelo trabalho remunerado, por arranjos familiares (casamento,

filhos) e pela falta de parâmetros (é a primeira geração da família a entrar na universidade), permanece numa linha tênue entre a continuidade do curso e a desistência.

Nesse sentido, insisto em outro aspecto decisivo do perfil do estudante de classe popular: ser um *trabalhador que estuda* (BRANDÃO, 2006b). Essa situação os direciona, geralmente, aos cursos noturnos e diminui as possibilidades de viverem a universidade para além da sala de aula.

O primeiro semestre de aulas foi muito tranquilo. Os primeiros meses é que complicaram um pouco, pelo fato de que eu ainda trabalhava o dia inteiro e estudava à noite: era uma rotina cansativa (MAY, 2012:28).

Iniciei o curso sem ter muita certeza se era isso o que eu queria. Eu trabalhava à noite e pedi para passar para o dia. A minha chefe já não aprovou. Disse que fosse um dia sim, outro não à aula. Bati o pé e fui colocada para trabalhar das 13 horas até as 19 horas. Chegava todos os dias atrasada. Teve dias em que o cansaço, as cobranças do dia a dia, a falta de dinheiro e de tempo quase me fizeram abandonar a Universidade (MARQUES, 2012: 127).

[...] eu estava num emprego estável e, como não pagaria mais mensalidades para estudar, agora poderia me sustentar morando sozinho, e foi o que fiz. Trabalhava para me sustentar e, à noite, ia para a universidade, movido por novos sonhos e pensamentos que me davam força para encarar a maratona de mais cinco anos do novo curso (GUTIERREZ, 2012:111).

Dados preliminares da Coordenação Acadêmica do *Campus* Erechim indicam que a evasão (considerando as três primeiras turmas de cada curso – 2010/2012) chega a aproximadamente 38%. Não é meu objetivo examinar em detalhes a problemática da evasão, tendo em vista que esse é um aspecto que mereceria aprofundamento em suas causas e consequências para a vida universitária no *Campus*. Contudo, ao *permanecerem* na universidade, os dez bolsistas que nos ofertam suas histórias sinalizam alguns elementos, como a necessidade de trabalhar:

É necessário trabalhar. Muitas vezes, quis abandonar o emprego e dedicar-me exclusivamente aos estudos. E daí, quem paga meus materiais, livros e xerox? Por mais que a universidade seja pública e que possuem bolsas que auxiliam as despesas, essas são insuficientes suprir os materiais utilizados para estudar e as necessidades básicas que cada cidadão possui (MARQUES, 2012: 129).

O depoimento de Paula é ilustrativo da condição de boa parte dos estudantes da UFFS, pois, como vimos, originários de escola pública e com renda baixa, precisam se desdobrar para manterem o sonho da universidade presente em suas vidas. Por isso, foi tão significativo o *primeiro dia de aula*:

Ao entrar no primeiro dia de aula e ver que a maior parte das minhas colegas eram meninas de dezoito ou dezenove anos, me perguntei: o que eu estou fazendo aqui? Porém, logo vi que muitas delas não tinham noção do quanto era gratificante estar ali aprendendo uma nova profissão. Enfrento várias dificuldades para acompanhar muitas coisas, mas, quando comecei a conhecer minhas colegas, passei admirar algumas delas que, com filho, marido e mais de quarenta anos, também estavam ali buscando seu espaço (UJACOV, 2012:58).

As aulas começaram e, então, um mundo cheio de novidades, curiosidades e interesses abriu as portas para eu entrar. Aos poucos eu fui conhecendo do que tratava a Sociologia e cheguei à conclusão de que são coisas que despertam meu interesse e que certamente aquele era meu lugar. O sentimento era de satisfação: por ter conseguido uma bolsa em uma universidade pública federal e por ter me encontrada no curso que escolhi por acaso. Realmente foi a melhor coisa que poderia ter acontecido na minha vida (MAY, 2012:28).

Uma das coisas que jamais me esquecerei é a lembrança do primeiro dia de aula, quando o professor perguntou o motivo que levou cada um de nós a escolhermos esse curso. Eu estava perdido, não sabia o eu dizer. Na hora, a única coisa que me veio à cabeça foi “adquirir novos conhecimentos”. Eu olhava para os rostos de meus colegas e via que eu não era o único perdido ali, mas, assim, que todos falaram suas intenções e expectativas, o professor explicou o que realmente era o curso e foi aí que caiu a ficha da maioria de nós. Então, comecei a pensar de uma forma diferente o meu futuro e traçar minhas metas (GUTIERREZ, 2012:111).

No primeiro dia de aula, no acolhimento realizado no salão de festas do Seminário Fátima, tive o primeiro contato com meus professores. Esperava professores de terno, paletó e gravata, mas o que eu vi ali eram professores com tênis, bermuda e camiseta. Vi professores que estavam iniciando uma caminhada assim como eu (MARQUES, 2012: 126).

A entrada na universidade é um marco pessoal significativo aos estudantes em geral, e aos de classe popular em especial, mesmo que fiquem “perdidos” diante da nova situação. De sonho distante (tanto espacialmente como simbolicamente), a universidade pública passa a ser realidade, e isso mexe com a vida:

A entrada na universidade vira a vida da gente de cabeça para baixo, faz a gente tomar decisões, deixar de lado algumas coisas, muda os lugares onde a gente frequenta, abre novas portas e apresenta vários caminhos que podem ou não ser seguidos, é uma verdadeira caixinha de surpresas (UJACOV, 2012:60).

Este é o grande marco na trajetória da minha vida: entrar para a vida acadêmica em uma Universidade Pública, Federal e de qualidade, sem precisar deslocar-me de cidade (o que inviabilizaria minha permanência). Além disso, a universidade conta com políticas de assistência estudantil: bolsas, projetos auxílios dos quais estou tendo o privilégio de participar (LEITE, 2012:85).

Contudo, esse momento não está isento de contradições. Ser a primeira geração da família a entrar na universidade não é algo simples. Tem a dimensão positiva, de alegria, de expectativa, de valorização. Por outro lado, também é possível existirem algumas

resistências ao novo projeto, quase sempre provenientes de aspectos culturais arraigados no ambiente social.

No entanto, como toda boa família, houve quem criticou e disse que era só mais uma maneira de gastar dinheiro e tempo, que eu já estava velha demais para querer estudar, que estava na hora de arrumar um marido e ter filhos. Neste momento, ouvi a bia e velha frase: “Estudar para quê se você já tem trabalho? Tá é na hora de pensar em casar” (UJACOV, 2012:58).

Até mesmo sua condição de bolsistas do PET Grupo Práxis é algo desafiador, tendo em vista o valor da bolsa e a *coragem* de assumir uma trajetória acadêmica sendo de classe popular. Assumir a bolsa é ousar em permanecer na nova universidade federal para além da sala de aula, é organizar seu tempo para atividades formativas, leituras, discussões, orientações, produzir textos acadêmicos, pesquisar, apresentar trabalhos em eventos, realizar viagens de estudos, enfim, tornar mais substantiva sua presença no ensino superior. Mas isso tem alguns *custos*.

Mas como eu iria me envolver com esses projetos sendo que eu trabalhava o dia todo e mal tinha tempo para estudar para provas e trabalhos? [...] Digo que não está sendo fácil. Na verdade, eu já sabia que seria assim quando resolvi abrir mão do trabalho para somente estudar (GUTIERREZ, 2012:112).

Renunciei até a uma proposta de emprego com um salário bem mais atrativo, com um rendimento maior do que recebia na época, para que eu pudesse realizar um sonho de infância e adolescência: “pesquisar” (MARQUES, 2012: 128).

Mesmo sabendo da dificuldade financeira que iria enfrentar, optei por ficar apenas estudando e tentar obter uma bolsa auxílio em algum projeto desenvolvido pela universidade (ROSA, 2012:120).

Ao se tornarem bolsistas de um programa como o PET, os estudantes assumem *outro lugar* importante em sua trajetória acadêmica, pois passam a viver a universidade pública em sua plenitude (ensino, pesquisa e extensão). A sala de aula é parte de sua presença na universidade, mas não é o único. A bolsa permite, como se percebe nos depoimentos acima, com muito esforço e até algumas renúncias uma permanência mais substantiva no ambiente universitário. Fernanda observa, ainda em relação a sua primeira experiência como bolsista na UFFS/Erechim, que:

O segundo semestre de aulas foi muito mais produtivo em função da bolsa de iniciação acadêmica, que me proporcionou mais tempo para me dedicar às leituras e à compreensão dos conteúdos (MAY, 2012:28).

Mesmo diante dessas situações-limites, os estudantes que ingressaram na UFFS *Campus* Erechim em seus primeiros processos seletivos sinalizam o seu *orgulho* de ter chegado à universidade pública e, em especial, fazer parte de um novo projeto.

Penso que se não tivesse chegado a Universidade pública até a nossa região, dificilmente estaria cursando o Ensino Superior [...] Tenho orgulho de fazer parte da UFFS (MARQUES, 2012: 129).

Estou muito feliz por fazer parte desta construção em direção à concretização daquilo que muitos sonharam, lutaram e, principalmente, acreditaram para o crescimento e desenvolvimento da região do Alto Uruguai (LEITE, 2012:85).

[...] tenho orgulho de fazer parte da luta pela construção da UFFS, pois sei da importância dela para a região e para alunos que só podem estudar em escola pública. Tenho orgulho de trabalhar com o Grupo PET/Conexões de Saberes, que luta pelo acesso e permanência dos alunos em uma universidade pública, gratuita e de qualidade (ROSA, 2012:120).

Por isso, inseridos na construção da nova universidade pública, projetam o futuro e se enxergam criando espaços como o movimento estudantil. Além disso, os estudos em nível de pós-graduação já não estão tão distantes, como foram um dia.

As nossas batalhas pela criação e conquista do espaço dos discentes estão apenas começando. Sei que teremos bastante trabalho e desafios pela frente. Afinal, esta é uma universidade que eu, juntamente com meu colegas que ingressaram em 2010, estamos formando e transformando de certa maneira (UJACOV, 2012:60).

Acredito e tenho sonhos de que, no futuro, tudo isso será recompensado e não descansarei até alcançar meu principal sonho, que é concluir um doutorado (GUTIERREZ, 2012:112).

Sonho, a médio prazo, poder fazer um Mestrado. Como sou teimosa e persistente, almejo, a longo prazo, frequentar um curso de Doutorado (MARQUES, 2012: 127).

A experiência de *dentro* da universidade produz possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica e cidadã. Talvez, até mesmo seja possível falar do início da criação de um “novo senso comum” (SANTOS, 2005a), no qual a UFFS produza as condições necessárias para que nenhum estudante da escola pública diga “isso não é para mim”, em relação à continuidade dos seus estudos.

5.4 Classes populares na universidade: um desafio político

Em seus primeiros anos de atividades, a UFFS como um todo, e o *Campus* Erechim em particular, ofertam interessante cenário de composição do perfil de seus estudantes. Mais de 90% dos ingressantes são originários da escola pública. Mesmo considerando a

pluralidade de segmentos sociais que integram as escolas públicas, é possível associá-la ao *espaço escolar das classes populares*.

Dessa forma, por meio do “fator escola pública” como política de acesso, a nova universidade federal se apresentou como uma oportunidade para o prosseguimento dos estudos dos estudantes de origem popular. Ao entrarem na universidade, esses estudantes se deparam com exigências impostas pela nova responsabilidade.

Por isso, partindo de um de seus princípios expresso em seu PPI, é preciso a assunção do compromisso político com a presença das classes populares na UFFS, já que se quer uma *Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade*.

Conforme destaquei, meu foco nos estudantes dos cursos noturnos (Licenciaturas, no caso da UFFS/Erechim em seus primeiros anos) é originado do meu entendimento de que esses estudantes, majoritariamente, representam o perfil do estudante de classe popular. Os dados apresentados a partir da pesquisa sobre o perfil dos calouros do *Campus* Erechim contribuem para esse entendimento, uma vez que sinalizam para os seguintes aspectos: preponderância de estudantes mais velhos, trabalhadores, com pais que estudaram até o ensino fundamental e moradores dos municípios da região do Alto Uruguai, representada em sua organização educacional a partir da 15ª CRE. Principalmente, os dois primeiros aspectos são mais contundentes entre os estudantes do noturno em relação ao diurno.

Certamente, há estudantes dos cursos diurnos da UFFS/Erechim que se enquadram perfeitamente nas características que estou arrolando como típicas do estudante de origem popular. Não desprezo esse segmento, que deve ser alvo de estudos e de *problematizações biográficas*. Mas aposto nas vozes daqueles que estão na universidade pública, muitas vezes, a partir de uma “escolha limitada”, conforme abordei neste capítulo.

Compartilho, até porque *vivo* esse cenário, a caracterização apresentada pelas colegas da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ):

a presença na Universidade Pública, especialmente nas Licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, de uma quase totalidade de jovens oriundos das classes populares que cursaram a escola pública nos últimos anos, principalmente jovens professoras das séries iniciais, docentes em escolas de periferias urbanas, tem nos desafiado, como professoras e pesquisadoras desses cursos, a problematizar a “biografia escolar” desses estudantes, lendo os seus percursos escolares como um conteúdo

de reflexão nas aulas, no sentido de inventariar coletivamente as transformações materiais e pedagógicas ocorridas nesses espaços (ESTEBAN; TAVARES, 2013:301).

Busquei problematizar a “biografia escolar” a partir dos memoriais formativos dos bolsistas dos cursos de Licenciatura noturnos do *Campus*. As dez narrativas me permitiram, ao acompanhar sua construção, entender os percursos de vida entrelaçados aos condicionantes sociais. Quem são esses primeiros estudantes da UFFS/Erechim para além dos indicadores quantitativos?

Percebi que são sujeitos similares aos estudantes da escola pública que ouvi nos grupos focais ou de diálogo. Suas diferenças biográficas se aproximam pela condição de classe popular. O dinheiro escasso, a necessidade do trabalho, os laços familiares, as demandas da sociedade de consumo e o estudo como parte do processo de “ganhar” a vida. É esse cenário que torna desafiador conciliar o sonho e a necessidade de continuar estudante ao término da educação básica.

Contudo, ficou nítido que esses estudantes, antes de tudo *pessoas*, sonham e a universidade é uma realidade para eles hoje, talvez, exatamente por isso. As renúncias em termos materiais imediatos para viver a experiência de uma bolsa como a do PET são significativas e explicativas da importância das políticas de permanência (assistência estudantil).

Dessa forma, o projeto popular de universidade pública está sendo construído, em seus primeiros passos, a partir de um grande potencial que emerge do perfil dos estudantes da UFFS/Erechim. Aprofundar políticas de permanência é parte fundamental da possível consolidação deste projeto que tensiona a formação histórica da universidade brasileira, na qual os estudantes de origem popular sempre estiveram ausentes ou presentes por causa de *heroísmos*.

Se do ponto de vista meritocrático a chegada de um estudante das classes populares à universidade pública, em meio a um processo gigantesco de exclusão, é uma mostra de que “quem quer consegue”, do ponto de vista do campo da Educação Popular e da Pedagogia Libertadora latino-americana é uma prova de que a desigualdade social condiciona o percurso escolar. Assim, se é importante a criação de uma universidade pública, ao se constituir em *oportunidade*, é igualmente fundamental que esta oportunidade venha acompanhada de *condições*. Por isso,

de nada adianta a “esquerdização” do Estado pela conquista de postos estratégicos na hierarquia burocrática, nem pela democratização do acesso para garantir uma participação maior das *camadas populares*, se não for modificada a estrutura do Estado na sua relação com essas camadas. A “esquerdização” tem se restringido, na maior parte das vezes, à conquista de cargos ou à ampliação das possibilidades de ingresso na academia, sem que isso tenha significado mudanças significativas nas relações de poder, contribuindo muito mais para se referendar práticas decorrentes da estrutura material do Estado (RIBEIRO, 1999:62).

Nesse sentido, ressalto que a UFFS é originária do REUNI e está assentada em suas contradições. Conforme demonstrei no segundo capítulo, a expansão quantitativa é importante, visto a baixa taxa líquida de escolaridade neste segmento no Brasil ao longo do século XX e início do século XXI. Porém, expandir para quem? Como? Essas são questões que esta pesquisa não responde completamente, mas, ao afirmar o estudante das classes populares, procura indicar alguns caminhos possíveis.

Conforme sugeriu Álvaro Vieira Pinto (1994) no contexto das reformas de base no início dos anos 1960, a pergunta sociológica decisiva é entender por que apenas alguns chegam à universidade em detrimento de uma maioria que fica alheia. Com um detalhe importante em se tratando de universidade pública: os de “fora” é que financiam sua estrutura. Ouvir os que agora estão *dentro*, mas que integram um grupo historicamente que ficou de *fora*, me pareceu pertinente em seu tratando de buscar as contradições da presença das classes populares na universidade pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É exatamente por isso que, ao lado da tarefa *reprodutora* que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços (FREIRE, 2003:98).

A UFFS surge no cenário educacional brasileiro a partir de um conjunto de segmentos sociais que não “cruzaram os braços”. É uma universidade com uma estrutura inovadora, pois está presentes nos três estados da região sul do Brasil. Além disso, emerge de um processo de articulações políticas protagonizadas por movimentos sociais populares, sindicais e lideranças partidárias que se organizaram, a partir de 2005, no Movimento Pró-Universidade.

A partir de 2007, com a política do REUNI, o governo federal acenou para o aprofundamento do processo de expansão do acesso ao ensino superior no país, com a criação de novas universidades públicas federais e a extensão de universidades já existentes. Do “casamento” entre a política governamental e a mobilização social, a UFFS passa a ser construída.

A nova universidade federal é pensada para a Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL, onde a presença do ensino superior público é muito tímida. Nesta região que compreende o sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e norte do Rio Grande do Sul, o ensino superior é parte de um movimento impulsionado pela reforma universitária de 1968, criando as condições para o surgimento de faculdades isoladas. Como desdobramento principal dessas iniciativas, surgem as universidades comunitárias, instituições que operam na *fronteira* entre o público e o privado.

Reconheço o importante papel que essas instituições desempenharam no acesso ao ensino superior em regiões como a do Alto Uruguai gaúcho. Contudo, um aspecto é decisivo para a construção do perfil dos estudantes das instituições comunitárias: eles precisam *pagar para estudar*.

Mesmo diante de um conjunto de políticas de financiamento estudantil e, mais recentemente, das bolsas do ProUni, o pagamento de mensalidades e demais taxas de manutenção da universidade ratifica a dificuldade de acesso das classes populares a este nível de ensino. Essa condição reforça o traço elitista que acompanha o sistema de ensino superior brasileiro desde sua gênese. As universidades foram pensadas para *poucos*.

Com o contexto da democracia populista dos anos 1950, as massas populares conseguiram avançar em sua organização e na reivindicação de seus direitos na sociedade brasileira que se modernizava (baseada no modelo *desenvolvimentista*). E a universidade passa a ser um dos espaços de disputa, não só por um projeto de reforma universitária, mas por um projeto de sociedade.

A ditadura militar, sob influência estadunidense, aprofundou a *modernização conservadora*, pautada pela concentração de riquezas e o conseqüente aprofundamento da desigualdade social. A universidade, assim, reflete este cenário, tornando-se monopólio de uma elite ao passo que a criação de faculdades privadas absorveria a demanda dos segmentos populares que conseguiam concluir a educação básica.

As políticas governamentais das décadas de 1980 e 1990 não modificam essa estrutura e, a partir do ideário neoliberal, o *Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital*, tornando o ensino superior uma mercadoria muito rentável nas bolsas de valores.

A demanda crescente por escolarização e a massificação do acesso ao ensino fundamental nos anos 1990, cria uma demanda muito grande pela continuidade dos estudos, não só para os filhos da elite, mas para os trabalhadores que vislumbram possibilidades de crescimento pessoal e econômico com a entrada na graduação. Mesmo que a universidade seja vista como *formadora de mão de obra qualificada*, ela passa a ser, mais uma vez, alvo de disputa dos movimentos sociais.

A troca de governo em nível federal depois de oito anos do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em 2003, abriu novas possibilidades para a gestão do Estado brasileiro. Nesse sentido, a partir de um diagnóstico facilmente identificável dos exíguos índices de acesso ao ensino superior brasileiro, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) implementou políticas de expansão universitária. Primeiro, com a cessão de bolsas integrais e parciais em instituições privadas (ProUni), depois, com a reorganização do FIES. Por fim, com a UAB e o REUNI, voltando-se às instituições públicas e não mais às privadas.

É neste cenário reformista que a UFFS é construída. Sua principal aposta, a partir dos debates do Movimento Pró-Universidade, seria nos estudantes das classes populares, valorizando os que estudaram em escola pública e as ações de pesquisa e extensão voltadas às demandas regionais. Passei a fazer parte deste processo de construção da nova

universidade federal em seu primeiro concurso público para docentes. Deparei-me com um projeto de universidade a ser feito. Pelo meu histórico de militância pela democratização da universidade pública, assumi a criação da UFFS como um inédito-viável, na perspectiva de Paulo Freire.

Para a construção do inédito-viável, é preciso superar as situações-limite. A UFFS é uma instituição *multicampi*, com distâncias geográficas que desafiam a sua unidade de organização. Ao viver profundamente a experiência do *Campus* Erechim, fui exercitando a práxis cotidiana diante do novo cenário. Às potencialidades do projeto público e popular se somavam dúvidas, angústias e frustrações.

Busquei viver o desafio da intervenção política e pedagógica na UFFS/Erechim fugindo de posições idealistas, tanto as que consideram o projeto revolucionário em si, como as que não nutrem expectativas pelo seu atrelamento ao REUNI que é gerido pela burocracia operante que parte de Brasília e se ramifica pelos *Campi* da UFFS.

Seria ingenuidade esperar que a UFFS, pelo seu histórico e princípios de democratização de acesso e permanência, se transformasse *automaticamente* em uma universidade popular. Talvez, a concepção de universidade popular seja uma contradição de termos. O percurso histórico da universidade mostra a sua elitização, mas, também, nos apresenta experiências inovadoras, alternativas, abrigadas em diversas *universidades populares* pelo mundo.

O que aproximam as diversas experiências de universidade popular? Pelo que pesquisei, a ênfase nas classes populares. Se a universidade tradicionalmente não esteve aberta a esse segmento, foi preciso criar espaços contra-hegemônicos de formação. E os primeiros processos seletivos da UFFS foram me indicando que a presença das classes populares na nova universidade poderia ser um inédito-viável.

Assim, ao construir essa pesquisa meu objetivo principal foi realizar uma *escuta sensível* dos estudantes que passaram a ter a UFFS/Erechim como um horizonte *possível e real*. Por isso, não me detive apenas em historicizar a construção da universidade e nem avaliá-la como parte do REUNI. Ainda estamos nos primeiros passos e qualquer avaliação mais densa seria precipitada.

Dessa forma, o argumento da tese foi se constituindo em capítulos que retrataram o *movimento* inicial da UFFS, em especial do *Campus* Erechim. Partindo da assunção de elementos ontológicos, epistemológicos, teóricos e metodológicos, em seguida, promovi

uma discussão sociológica da universidade, destacando aspectos do percurso e experiências na perspectiva popular. Entrei na *emergência* da UFFS e situei o *Campus* Erechim no contexto da oferta do ensino superior gaúcho da região da 15ª CRE (Alto Uruguai). E a partir da pergunta “universidade para quem?”, busquei dialogar com os estudantes das escolas públicas que estava concluindo o ensino médio (potenciais estudantes da UFFS/Erechim) e entender os estudantes que já tinham ingressado na universidade nos primeiros anos de atividades acadêmicas (para quem a universidade pública é uma realidade).

Originários do segmento social dos “batalhadores” de nosso país (SOUZA, 2010), os estudantes, tanto aqueles que estão para acessar quanto os que ingressaram em uma das vagas da UFFS *Campus* Erechim em seus primeiros processos seletivos, desafiam o projeto popular da instituição a ser, verdadeiramente, posto em prática. Uma coisa é o projeto, o sonho, a luta e a conquista de uma nova universidade pública federal em um contexto de políticas de expansão do governo federal. Outra coisa é a direção que este projeto toma na prática, visto que ele vai se formando a partir de uma *síntese* entre interesses diversos: de um grupo heterogêneo de movimentos sociais, da política pública governamental (REUNI) e do perfil de sua comunidade acadêmica inicial (discentes, docentes e técnicos). Compartilho que,

uma das questões que mais me desafiava [...] era entender a razão pela qual experiências que me pareciam revolucionárias, como a história tem aí muitas para exemplificar, ao se institucionalizarem perdiam o caráter inovador que as moveu a resistir e impor-se (RIBEIRO, 1999:28).

Contudo, duas questões surgem em destaque e potencializam o projeto original da UFFS/Erechim: 1) a interiorização e 2) o acesso a partir do “fator escola pública”. Por isso, apostei no entendimento das contradições deste processo. Se a expansão das vagas públicas nos últimos anos é um dado comprovado em números, a democratização das instituições públicas é ainda um desafio. E a democratização passa pela *presença das classes populares na universidade pública*. Uma presença difícil, mas que se constrói desde os *sonhos* dos estudantes, até a luta pelas condições adequadas de sua permanência.

As *vozes e os silêncios* dos estudantes das classes populares estão registrados nesta pesquisa que os toma como *sujeitos* da construção possível da nova universidade pública. Eles nos mostram como ainda guardam *distâncias* da universidade, mesmo agora que ela está mais perto de casa. E não apenas pelo custo e pela oferta de transportes, mas pelas

barreiras *simbólicas* que se apresentaram algumas vezes nos diálogos que promovi com a frase “universidade não é para mim”.

O grande projeto das classes populares é a luta pela sua sobrevivência. É pelo trabalho e não pelos anos de estudos que as classes populares são socializadas (BRANDÃO, 2006b). A possível entrada na universidade é vista, assim, como uma tática dentro da estratégia de “ganhar a vida”. Contudo, a entrada na universidade, como bem destacaram vários estudantes das escolas públicas da região, também é vista como uma *mudança* importante, possibilitando ter uma *vida diferente da que os pais tiveram*. Mesmo se, num primeiro momento, a ideia de entrada na universidade é instrumental, com a presença no ambiente universitário é possível rupturas em relação a isso, produzindo interessante cenário de *conscientização*.

Para isso, a UFFS precisaria apostar em concepções e práticas curriculares diferenciadas. A matriz curricular por domínios é uma primeira experiência. Contudo, a *valorização desses saberes populares em articulação com os conhecimentos científicos*, apostando em uma *perspectiva epistemológica inovadora*, pode ser o ponto-chave para a efetivação do projeto popular indicado em seu PPI.

Sobre isso, novas pesquisas devem ser realizadas, pois a nova universidade está sendo construída em meio à rediscussão das funções universitárias no século XXI. Ela pode ser um *laboratório*, tendo em vista que *reuni* (literalmente) elementos inovadores como a presença substantiva das classes populares de regiões interioranas do país. Como diz Freire (2003:103), “a educação popular a que me refiro é a que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática”.

Que possamos continuar aprendendo com os saberes das classes populares e construir uma universidade pública autônoma, livre e socialmente comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. M. *USP para todos?: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa Editora, 2009.

ALMEIDA, M. L. P.; MENDES, V. H. (Orgs.). *(Des)construção da universidade na era do "pós": tensões, desafios e alternativas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____; BONETI, L. W. (Orgs.). *Educação e cidadania no neoliberalismo: da experiência à análise crítica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ANDREOLA, B. A. A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, julho/dezembro 2007, p. 45-72.

_____. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: v. 13, n. 1, p. 19-34, jan/jun 2006.

_____. Uma pedagogia política de libertação nas obras de Emmanuel Mounier e de Paulo Freire. *Perspectiva*. Erechim, RS Vol. 11, n. 35, p. 39-70, dez. 1985.

ANTUNES, R. *A Desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO FREIRE, A. M. Nota n. 1. In: FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a, p. 205-207.

_____. Inédito-viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b, p. 231-234.

ARENHALDT, R. Vidas em conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na universidade. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2012a, 254f.

_____. Memorial formativo: a escrita das trajetórias de visa de estudantes de origem popular. In: PEREIRA, T. I (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012b, p. 135-147.

ARRUDA, M. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: homo-evolutivo, práxis e economia solidária*. Petrópolis : Vozes, 2003.

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

ÁVILA, R. C.; PORTES, É. A. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *Mal-Estar e Sociedade* - Ano II - n. 2 – Barbacena, jun. 2009, p. 91-106. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/malestar/article/view/13/41>>. Acesso em: 24 de junho de 2013.

AZEVEDO, F. *A transmissão da cultura*. São Paulo: Ed. Melhoramentos/INEP/MEC, 1976.

BAQUERO, M. *A pesquisa quantitativa nas ciências sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____; CASTRO, H. C. O. A erosão das bases democráticas: um estudo de cultura política. In: BAQUERO, M. (Org.). *Condicionantes da consolidação democrática: ética, mídia e cultura política*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996, p. 11-39.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p.168-199.

BARREYRO, G.B; AURELIANO, A. F. Características dos ingressantes e universidades públicas do estado de São Paulo: novos campi, velhas desigualdades. *Educere et Educare* – Revista de Educação. Vol. 5, n. 10, 25f., 2º semestre de 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>>. Acesso em: 14 jul 2013.

BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

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

BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

BERGAMASCHI, M. A. Prefácio ou no meio do caminho tinha um sonho... In: PEREIRA, T. I (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 7-11.

BERNARDO, F. A. et all. Estudantes de origem popular na UFRPE: perfil sócio-econômico. In: IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX) da UFRPE, 2009, 4f. Disponível em:

<<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0868-1.pdf>>. Acesso em: 20 fev 2012.

BIANCHI, A. (Org.). *Transgressões: as ocupações de reitoria e a crise das universidades públicas*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

BISPO, R. S. Por um mundo mais solidário e reconhecedor da diversidade. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 31-37.

BITTENCOURT, Z. A. Sobre escrever e revisar: mo(vi)mentos de olhar o outro e a si através do texto. PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 153-160.

BOUFLEUER, J. P. Cognoscente (ato). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 82-84.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 217-227.

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 76-78.

_____. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006a.

_____. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006b.

_____. A pesquisa participante e a participação na pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006c, p. 21-54.

_____; STRECK, D. R. A pesquisa e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 7-20.

_____. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. BRANDÃO, C. R. *Paulo Freire, a educação, a cultura e a universidade: memórias de uma história há cinquenta anos atrás*. Digitado, s/d, 17f.

BRASIL. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>. Acesso em: 25 set 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 jan 2013.

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

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 14 jan 2014.

BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*. Brasília, 15 (2), p. 45-65, 1998.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANCHERINI, Â. A escuta sensível como possibilidade metodológica. In: *Anais do IV Seminário Nacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos (SEPEQ)*, UNESP/Rio Claro. 2010, 7f. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/49.pdf>>. Acesso em: 27 jul 2013.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999, p. 179-190.

CATTANI, A. D. (Org.). *Riqueza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Zouk, 2010.

_____; CIMADAMORE, A. D. (Orgs.). *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial/CLACSO, 2007.

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

_____; DÍAZ, L. M. (Orgs.). *Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.

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

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

CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CERQUEIRA, L. *Florestan Fernandes: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

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

CHESNAIS, F. *A Finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005.

CONFORTIN, H.; MENDEL, G. M. *A interiorização do ensino superior no norte do Rio Grande do Sul: o caso FAPES/CESE – FuRI/URI*. Erechim: EDIFAPES, 2011.

CONFORTIN, H.; BOEIRA, C. S. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. In: SCHMIDT, J. P. (Or.). *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 303-307.

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

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

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstitutivos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DIAS, R. B. *Uma universidade de ponta cabeça: a ocupação da reitoria e a luta dos estudantes da UEM pela gratuidade do ensino e a democratização da universidade*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUSSEL, E. *Filosofia de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 1977.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. 22. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 293-323.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006a, p. 42-62.

_____. A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da *investigación-acción participante* (IAP): entrevista com Orlando Fals Borda [Lola Cendeles, Fernando Torres e Alfonso Torres]. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006b, p. 55-92.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAUCONNET, P. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9-41.

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

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

_____. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos – 1930-45*. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FERNANDES, F. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2010a [Cap. IV: “A universidade em uma sociedade em desenvolvimento”, p. 201-298].

_____. A educação como problema social. In: FERNANDES, F. *Leituras & Legados*. São Paulo: Global, 2010b, p. 243-254.

_____. Universidade e desenvolvimento. In: IANNI, O. (org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 273-316.

_____. A reconstrução da realidade em ciências sociais. *Revista Mediações*. Londrina, v. 2, n. 1, p. 47-56, jan./jun., 1997.

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

_____. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

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

_____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERRARO, A. R. Escola e produção do analfabetismo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 12, nº 2, jul./dez. 1987, p. 81-96.

FERREIRA, M. C. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 80, n. 194, p. 53-70, jan/abr 1999.

FERREIRA, S. R. M. Educação, conhecimento e experiências para além do bê-á-bá. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 93-103.

FIOREZE, C.; MARCON. T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra [prefácio]. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.

FLEURI, R. M. Conversidade: extensão universitária e movimentos sociais. In: FIOREZE, C.; MARCON. T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 85-130.

_____. *A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Centauro, 2008c.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 18. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2007a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c.

_____. *À sombra dessa mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006a.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006b, p. 34-41.

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

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

_____. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.

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

_____. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

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

FREITAS, A. L. S. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 117-119.

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

FROELICH, J. M.; RAUBER, C. C.; CARPES, R. H.; TOEBE, M. Êxodo seletivo, masculinização e envelhecimento da população rural na região central do RS. *Ciência Rural*. Santa Maria, v.41, n.9, p. 1674-1680, set 2011.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 93-121.

GADOTTI, M. *Qualidade em educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2010.

_____. *Universidade popular dos movimentos sociais: breve história de um sonho possível*. 2008. Disponível em:
<<http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Gadotti.pdf>>. Acesso em: 13 fev 2011.

_____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-41.

GATTI, B. A. *Grupo focal em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GHIGGI, G. Pesquisa em educação: do modelo dogmático à perspectiva dialógica de Paulo Freire. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. (Orgs.). *Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade*. Pelotas: Ed. UFPel, 2012, p. 159-188.

_____. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, mai/ago 2010.

GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, C. A. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GONSALVES, E. P. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 245-258.

GRAMSCI, A. *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GREGÓRIO, J. R. B. O REUNI na UFF. *Universidade e Sociedade*. Ano XXI, n. 50, p. 96-106, junho, 2012.

GUIMARÃES, S. *Como se faz a indústria do vestibular*. Petrópolis: Vozes, 1984.

GUSTSACK, F.; SANTOS, V. Linguagem em Freire: uma poética do ser. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: v. 13, n. 1, jan/jun 2006.

GUTIERREZ, D. Memórias de um sonhador. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 105-112.

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

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

HESS, R. *Produzir a sua obra: o momento da tese*. Brasília: Liber Livro e Editora, 2005.

HOBBSAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLLIDAY, O. J. Sistematização de experiências: algumas apreciações. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 227-243.

IANNI, O. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Radar: Tecnologia, produção e comércio exterior*. Edição especial: perspectivas profissionais nível técnico e superior, n. 27 (abril). Brasília: IPEA, 2009.

Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/130703_radar27.pdf>. Acesso em: 8 jun 2013.

KIERNIEW, J. G. Esquecimentos memoráveis. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 39-47.

KLIKSBERG, B. *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. 3. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

KRAINSKI, L. B. Democratização da universidade pública: uma análise a partir do acesso e permanência dos estudantes. Salvador, XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, UFBA, 11f, 2011.

Disponível em:

<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306942013_ARQUIVO_CO_NLABDemocratizacaodaUniversidadePublicaUmaanaliseapartirdoacessoepermanenciadosesestudantes.pdf>. Acesso em: 20 fev 2012.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

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

LAPA, A; PRETTO, N. Educação a distância a precarização do trabalho docente. *Em Aberto*. Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LAZZARI, N. J.; KOEHNTOPP, P. I.; SCHMIDT, J. P. Apresentação. In: SCHMIDT, J. P. (Org.). *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 11-13.

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

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

_____. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, O. (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas/Niterói: Autores Associados/Ed. UFF, 2005, p. 211-245.

LEITE, S. T. Memórias estudantis: uma trajetória em curso. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 83-92.

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

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

LIMA FILHO, P. A. A mão e o sinete: notas introdutórias à questão do controle social na UFFS. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. (Orgs.). *Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru, SP: Canal 6, 2011, p. 359-368.

LOSS, A. S. Universidade popular: um sonho possível de ser conquistado. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Orgs.). *Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa*. Porto Alegre: Corag, 2013, p. 71-89.

MACHADO, A. M. N. Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In: SCHMIDT, J. P. (Or.). *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 74-92.

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

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

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARENCO, A. *Mérito e cotas: os dois lados da mesma moeda*. 2007. Disponível em: <<http://ufrgsprocotas.noblogs.org/post/2007/06/22/merito.e.cotas>>. Acesso em: 19 jul 2010.

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

MARQUES, P. Uma trabalhadora teimosa e estudante ou será uma estudante trabalhadora e teimosa? In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 121-132.

MARQUES, M. O. Apresentação. In: FLEURI, R. M. (Org.). *A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 17-18.

_____. A universidade e a reconstrução da modernidade. *Contexto e Educação*. Ijuí, Vol. 7, n. 27, p. 49-58, jul/set 1992.

_____. Universidade de cidadania. *Contexto e Educação*. Ijuí, Vol. 3, n. 10, p. 35-46, abr/jun 1988.

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

MARTINS, C. H. B.; WINK JÚNIOR, M. V. Pobreza extrema em municípios do Rio Grande do Sul: evidências da multidimensionalidade. *Textos para discussão FEE n. 114*. Porto Alegre, 22f, 2013. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/textos-para-discussao>>. Acesso em 12 mai 2013.

MARX, K; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2009.

MAY, F. O que aprendi no caminho: entre os sonhos e as certezas. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 23-29.

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

MEDEIROS, M. *O que faz os ricos ricos: o outro lado da desigualdade brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 2005.

MEKSENAS, P. *Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

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

MOHR, N. E. R.; MONTEIRO, F. M.; COSTA, J. G.; OLIVEIRA, J. C. A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 235, p. 791-817, set./dez. 2012.

MOROSINI, M. C. (Org.). *Universidade no Mercosul*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NASCIMENTO, A. Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ. Rio de Janeiro, 1999, 220f.

NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. J. (Orgs.). *Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Educação superior para todos? Acesso, expansão e equidade: novos desafios para a política educacional. *Sociologias*, Porto Alegre, v.9, n. 17, p. 124-157, jan.-jun. 2007.

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

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010.

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

OLIVEIRA, A. R. Classe social. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 78-80.

OSOWSKI, C. I. Situações-limites. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 384-386.

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

PANIZZI, W. M. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

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

PEREIRA, T. I. Universidade pública e popular: reflexões sobre a experiência da UFFS. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Orgs.). *Experiências emancipatórias e educação: a docência e a pesquisa*. Porto Alegre: Corag, 2013a, p. 27-45.

_____. O desafio e a necessidade de construção de uma universidade pública e popular. In: PEREIRA, V. A.; DIAS, J. R. L.; ALVARENGA, B. T. (Orgs.). *Educação popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi*. Passo Fundo: Méritos, 2013b, p. 85-100.

_____. Pedagogia do encontro: Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto na Pedagogia do Oprimido. In: LUFT, H. M.; FALKEMBACH, E. M. F. (Orgs.). *Freire na agenda da educação: educação ambiental e outros autores*. Vol. 3. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013c, p. 123-131.

_____ (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012.

_____. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: BENINCÁ, D. (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011a, p. 65-86.

_____. Construindo uma universidade pública e popular: intencionalidades políticas, pedagógicas e epistemológicas da proposta do grupo PET/Conexões de Saberes na UFFS/Erechim. In: ZITKOSKI, J. J.; MORIGI, V. (Orgs.). *Educação popular e práticas emancipatórias: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Corag, 2011b, p. 25-34.

_____; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul-dez 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates>>. Acesso em: 7 abr 2011.

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

_____. Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2007, 169f.

_____. et al. Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: qual a função do mérito nas nossas universidades? In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e a Lógica Meritória na Universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006, p. 110-119.

PEREIRA, E. M. A. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da reforma universitária brasileira. *Políticas Educativas*. Campinas, v.2, n. 1, p.54-75, dez. 2008b.

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

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. *Educação & Sociedade*. Vol. 30, n. 108. Campinas/SP: CEDES, outubro de 2009. p. 761-778.

PERONI, V. M. V. Reforma do estado e a tensão entre o público e o privado. *Revista SIMPE-RS*. Porto Alegre, ano 1, vol. 1, p. 11-33, abril de 2007.

PINTO, Á. V. *O conceito de tecnologia*. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

_____. *A questão da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POCHMANN, M. *Nova classe média?: o trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES. *Anais do II Seminário Nacional*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do desenvolvimento humano: racismo, violência e pobreza. Brasil, 2005. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh/>>. Acesso em: 19 jul 2010.

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

RAIZER, L. Educação e Sociedade: uma análise do sistema de ensino superior baseada na teoria dos sistemas sociais. 2006. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFRGS, 2006, 297 f.

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

_____. Universidade do terceiro milênio: plano orientador da Universidade Estadual do Norte Fluminense. *Revista Universidade do terceiro milênio*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 1993.

_____. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

RIBEIRO, M. Movimentos sociais e educação: uma relação necessária. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo: vol. 11, n. 1, p. 35-61, jan/jun 2004.

_____. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e pesquisa*, v. 28, n° 2. São Paulo: FAE/USP, p. 113-128, jul-dez 2002.

_____. *Universidade brasileira "pós-moderna": democratização x competência*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

RISTOFF, D. I. *Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira*. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006, p. 37-52.

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

_____. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999b.

_____. Considerações sobre a definição do Projeto Pedagógico da UFFS. Digitado, 60f, s/d.

RODRIGUES, A. C. Educação popular: histórico e concepções teóricas. In: MELLO, M. (Org.). *Paulo Freire e a Educação Popular*. Porto Alegre: IPPOA/ATEMPA, 2008, p. 31-60.

RODRIGUES, A. T. *Sociologia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A universidade popular no Brasil. *Foro de Educación*, v. 12, n. 16, enero-junio, p. 141-168, 2014.

ROMÃO, J. E. Pedagogia sociológica ou sociologia pedagógica; Paulo Freire e a Sociologia da Educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Org.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 118-126.

ROSA, J. V. Ser, viver e lembrar: minha trajetória até a universidade. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 113-120.

ROSEMBERG, F. Prefácio. In: MAYORGA, C. (Org.). *Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 9-18.

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

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

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b, p. 331-333.

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

ROTTA, E.; VITCEL, M. S.; ANDRIOLI, A. I. A Universidade Federal da Fronteira Sul e a sua experiência de inclusão por meio da instituição das cotas sociais. In: LUFT, H. M.; FALKEMBACH, E. M.; CASAES, J. B. (Orgs.). *Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos*. Vol. 2. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 55-65.

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

SALAZAR, S. B. et al. A história em construção do CLMD/CEAD/UFPeL a partir do núcleo docente efetivo. *Anais do ESUD 2013*. Belém/PA, 12f., junho de 2013. Disponível: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114404.pdf>>. Acesso em: 25 jan 2014.

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

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

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

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005c.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 777-821.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

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

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 30-39.

SCHMIDT, J. P. (Or.). *Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SCOCUGLIA, A. C. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, jul/dez 1999, p. 25-37.

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

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

SILVA, A. T. R. Roda de conversa: Maria Luíza Angelim e Carlos Brandão lembram Paulo Freire. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 635-649, set./dez. 2012a.

SILVA, L. F. S. C. Trajetórias de vida: percursos de estudantes de origem popular. PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012b, p. 149-151.

_____. A experiência do domínio comum na UFFS e as fronteiras do currículo universitário. In: BENINCÁ, D. (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011a, p. 125-147.

SILVA, V. J. O novo universitário no contexto da expansão e interiorização da universidade pública no Brasil. In: *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba: UFPR, 2011b, 20f.

SILVA, J. M. *Aprender a (vi)ver*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, J. S. *“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

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

SILVA e SILVA, M. O. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 123-149.

SILVA, J. S.; BARBOSA, J.L.; SOUSA, A. I. (Orgs.). *Comunidades populares e universidade: olhares para o outro*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão [Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes], 2006a.

_____. *Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão [Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes], 2006b.

_____. *Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão [Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes], 2006c.

_____. *Juventude e políticas públicas: direitos humanos, culturais educacionais e lazer*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão [Coleção Grandes Temas do Conexões de Saberes], 2006d.

SIQUEIRA, Â, C.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

SOBOTTKA, E. A. Pesquisa, paixão e engajamento. In: STRECK, D. R.; EGGERT, E.; SOBOTTKA, E. A. (Orgs.). *Dizer a sua palavra: educação cidadão, pesquisa participante e orçamento público*. Pelotas: Seiva, 2005, p. 41-54.

SOUZA, F. F. O dono do caminho. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 61-80.

SOUZA, H. J. *Como se faz análise de conjuntura*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

SOUZA, J. V. S. Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas. 2009. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2009b, 467f.

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

SOUZA, J. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

_____. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 19-43.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 300-310, mai/ago 2010.

_____. Rigor/rigorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 369-371.

_____. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 259-276.

SUPLICY, M. *Sexo para adolescentes*. São Paulo: FTD, 1988.

TERRIBILI FILHO, A.; RAPHAEL, H. S. *Ensino superior noturno: problemas, perspectivas e propostas*. Marília: FUNDEPE Editora, 2009.

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

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. Notas para a história da educação: discurso na inauguração dos cursos da Universidade pioneira do então Distrito Federal, em 31/07/1935. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>>. Acesso 18 dez 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006, p. 151-165.

TORRES, C. A. *Sociologia política da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TREVISOL, J. V. Apresentação do documento final da I COEPE. In: TREVISOL, J. V.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. (Orgs.). *Construindo agendas e definindo rumos: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS*. Chapecó: UFFS, 2011, p. 27-29.

_____; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. (Orgs.). *Construindo agendas e definindo rumos: I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS*. Chapecó: UFFS, 2011.

TRINDADE, G. C. O popular e a educação na teoria social. In: FIOREZE, C.; MARCON, T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 13-37.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Boletim informativo: números 1 ao 50*. Chapecó: UFFS, 2011.

UJACOV, S. M. Eu sou assim. In: PEREIRA, T. I. (Org.). *Há uma universidade no meio do caminho: caminhadas dos bolsistas do PET/Conexões de Saberes da UFFS/Erechim até a universidade*. Erechim: Evangraf, 2012, p. 49-60.

VELHO, G. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 36-46.

WANDERLEY, L. E. W. *Educação Popular: metamorfoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *O que é universidade*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WEBER, M. *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Economia y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

WOOD, E. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

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

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

_____. 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.

_____. *Paulo Freire & a educação*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Verbete Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 380-382.

_____. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, p. 229-248.

_____. *Horizontes de (re) fundamentação em educação popular: uma proposta com base na razão dialógica de Freire e na razão comunicativa de Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

_____. A análise histórica na filosofia dusselliana. *Cadernos da FAFIMC*. Viamão, n. 1, p. 29-34, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI E ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA 15ª CRE/RS

15ª CRE	AMAU/ADAU ¹⁹⁸
Aratiba	Aratiba
Áurea	Áurea
Barão de Cotegipe	Barão de Cotegipe
Barra do Rio Azul	Barra do Rio Azul
Barracão	Benjamin Constant do Sul
Benjamin Constant do Sul	Campinas do Sul
Cacique Doble	Carlos Gomes
Campinas do Sul	Centenário
Carlos Gomes	Charrua
Centenário	Cruzaltense
Charrua	Entre Rios do Sul
Cruzaltense	Erebango
Entre Rios do Sul	Erechim
Erebango	Erval Grande
Erechim	Estação
Erval Grande	Faxinalzinho
Estação	Florianópolis
Faxinalzinho	Gaurama
Florianópolis	Getúlio Vargas
Gaurama	Ipiranga do Sul
Getúlio Vargas	Itatiba do Sul
Ipiranga do Sul	Jacutinga
Itatiba do Sul	Marcelino Ramos
Jacutinga	Mariano Moro
Machadinho	Paulo Bento
Marcelino Ramos	Ponte Preta
Mariano Moro	Quatro Irmãos
Maximiliano de Almeida	São Valentim
Paim Filho	Sertão (pertence a 7ª CRE/RS)
Paulo Bento	Severiano de Almeida
Ponte Preta	Três Arroios
Quatro Irmãos	Viadutos
Sananduva	
Santo Expedito do Sul	
São João da Urtiga	
São José do Ouro	
São Valentim	
Severiano de Almeida	
Três Arroios	
Tupanci do Sul	
Viadutos	

¹⁹⁸ A Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU) e a Agência de Desenvolvimento do Alto Uruguai (ADAU) seguem a classificação originada pelo Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Norte. Os municípios destacados na coluna da 15ª CRE pertencem ao COREDE Nordeste. Os COREDEs foram criados oficialmente pela Lei 10.283, de 17 de outubro de 1994, se constituindo em fóruns de discussão e decisão a respeito de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional. Disponível em: <<http://www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=631>>. Acesso em: 16 fev 2012.

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE NÍVEL MÉDIO

ALTO URUGUAI – 15ª CRE/RS

- Experiência na escola pública: fatos positivos e negativos, vivência extra-classe, apoio da família e demais grupos de referência;
- Continuidade dos estudos: o que significa fazer um curso superior, por que não entrar na faculdade, ENEM e entrada na universidade;
- UFFS/Erechim: conhecimento da universidade, conhecidos que estudam na UFFS/Erechim, conhecimento dos demais *campi* da UFFS, entendimento sobre o caráter público e gratuito da UFFS/Erechim;
- Referências: a inserção do universitário na sociedade, onde?, quando?, com quem?;
- Percepção sobre a importância da UFFS/Erechim na região onde mora: aspectos econômicos, políticos e culturais.

APÊNDICE 3**CARTA DE ACEITE DAS ESCOLAS**

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

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE DOUTORADO

Linha de Pesquisa: Universidade – Teoria e Prática

Temática de Pesquisa: Universidade e perspectivas de emancipação social

O referencial teórico parte da obra de Paulo Freire em diálogo com as produções de diversos autores, tendo por objetivo discutir alternativas que se desenham hoje para a construção da universidade pública no Brasil enquanto um espaço de democratização da sociedade através de uma formação humana aberta, plural e voltada para a transformação social. Contempla, igualmente, as discussões sobre os projetos da Universidade Popular que estão em debate no Brasil num diálogo com o campo da Educação Popular.

Pesquisa: Classes populares na universidade pública: A presença da Universidade Federal da Fronteira Sul no Alto Uruguai gaúcho no contexto de expansão do ensino superior a partir do REUNI

Doutorando: Prof. Me. Thiago Ingrassia Pereira

E-mail: thiago.ingrassia@gmail.com – Telefone: (54) 8126 7114

Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski

E-mail: 00086365@ufrgs.br

Previsão de término da pesquisa (defesa pública): dezembro de 2013

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A Escola _____ do município _____, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Doutorado em Educação (UFRGS). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em tese e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que apenas o nome da Escola, bem como do município, serão utilizados nos trabalhos referidos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Local e Data.

Assinatura do(a) representante da Escola

Prof. Thiago Ingrassia Pereira
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO PESQUISA PERFIL DOS CALOUROS DA UFFS/ERECHIM 2012



PESQUISA SOBRE PERFIL DOS CALOUROS/2012

Prezado/a estudante: esta pesquisa tem como objetivo traçar o perfil dos calouros 2012, da UFFS Erechim, pelo Grupo PET/Conexões de Saberes em parceria com a Coordenação Acadêmica e o Setor de Assuntos Estudantis. Obrigado pela sua colaboração. Blog: <http://petconexoesdesaberes-uffs.blogspot.com.br/>

- () Sim, incompleto
- 1) Em qual curso você está ingressando na UFFS?
_____ Qual? _____
- 2) Idade: _____
- 3) Sexo:
() Feminino
() Masculino
- 4) Estado Civil:
() Casado
() Solteiro
() Divorciado
() Viúvo
() União Estável
- 5) Como você se define quanto à sua raça/etnia?
() Branco
() Negro
() Pardo
() Indígena
() Amarelo
() NS
- 6) Você é natural de qual cidade?

() Zona Rural
() Zona Urbana
- 7) Cidade de residência atual:

- 8) Caso você tenha se mudado para Erechim, foi devido à Universidade?
() Sim
() Não
() Sou de Erechim
- 9) Ano e cidade de conclusão do Ensino Médio:

- 10) Curso o Ensino Médio em escola:
() Pública
() Privada
- A modalidade de ensino foi:
() Regular
() EJA
() Técnico/ profissionalizante
() Outro _____
- 11) Já possui curso superior?
() Não
() Sim, completo
- 12) Escolaridade do pai:
() Não alfabetizado
() Alfabetizado
() Ensino Fundamental incompleto
() Ensino Fundamental completo
() Ensino Médio incompleto
() Ensino Médio completo
() Ensino Superior incompleto
() Ensino Superior completo
() Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)
- 13) Ocupação do pai:

- 14) Escolaridade da mãe:
() Não Alfabetizado
() Alfabetizado
() Ensino Fundamental Incompleto
() Ensino Fundamental Completo
() Ensino Médio Incompleto
() Ensino Médio Completo
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo
() Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)
- 15) Ocupação da mãe:

- 16) De que modo obteve informação sobre o processo seletivo da UFFS?
() Televisão
() Jornal
() Internet
() Revistas
() Amigos/Família
() *Quero Entrar na UFFS* (palestra na escola)
() Outros, Qual? _____
- 17) Você teve alguma atividade com a equipe da UFFS na sua escola de ensino médio?
() Sim
() Não
() NS
- 18) O que motivou você a fazer um Curso Superior?

- Influência Familiar
 Trajetória Escolar (gosto de estudar)
 Expectativa com o Curso Superior (crescimento cultural)
 Expectativa com o Futuro (trabalho, renda)

19) Está no Curso pretendido?
 Sim. Por que você optou por ele?

Não. Qual seria? _____

20) Você exerce atividade remunerada?

- Não
 Sim

Se sim, o que faz e quantas horas diárias?

21) O que você entende por *Universidade Pública e Popular*?

22) Você participou de processo seletivo para outra Instituição, além da UFFS?

- Sim
 Não

23) Você já teve contato com organizações políticas como: (marque mais de uma alternativa se necessário).

- Grêmios Estudantil
 Partidos políticos
 Movimentos sociais
 Grupos ligados à igreja
 Outros, Qual? _____

24) Qual o tempo gasto no seu deslocamento de ida e volta da residência ou do trabalho para a universidade?

_____ min.

25) O que pretende fazer após a conclusão do curso universitário?

- Ampliar a formação universitária com pós-graduação
 Trabalhar na área de formação

Ingressar no mercado de trabalho em qualquer área

NS

26) Qual palavra melhor exprime a primeira impressão que você teve ao começar a cursar a universidade?

ANEXO

ANEXO 1

REUNIÃO DO MOVIMENTO PRÓ-UNIVERSIDADE FEDERAL
ERECHIM, 2005

DIÁRIO DA MANHÃ

EDUCAÇÃO

Movimento Pró-Universidade Federal se mobiliza para audiência e ato público

Representantes pretendem arrecadar milhares de assinaturas em abaixo assinado

Na tarde de ontem, junto ao Seminário Nossa Senhora de Fátima, aconteceu a segunda reunião da Coordenação do Movimento Pró-Universidade Federal da Região Norte do RS. Com início às 14 horas, o encontro reuniu mais de 50 pessoas, entre elas, os comitês municipais organizados durante as assembleias realizadas nos municípios, organizações, entidades sindicais, populares, estudantis, políticas e movimentos sociais da região do Alto Uruguai.

Durante a reunião foram feitas avaliações das assembleias, bem como de todo trabalho organizado pelo movimento até hoje, e ainda, houve uma preparação para a audiência pública e atividades mobilizativas que irão garantir a concretização da Universidade Pública Federal na região norte do RS. Segundo a diretora do 15º Núcleo do CPERS Sindicato e membro da comissão Pró-Universidade, Marli da Silva, a cada dia que passa mais pessoas aderem a esta luta. "Muitas entidades e organizações sociais têm prestado apoio ao movimento, que já começa a se expandir para outras regiões do estado. É importante frisar que todos têm



O encontro na tarde de ontem, reuniu mais de 50 pessoas, entre elas, os comitês municipais organizados durante as assembleias realizadas nos municípios, organizações, entidades sindicais, populares, estudantis, políticas e movimentos sociais da região do Alto Uruguai

direito ao ensino superior gratuito e que esta expansão do ensino público vem possibilitar a inclusão dos que não tem acesso às universidades existentes por não disporem de condições financeiras para pagar", afirmou.

Ela explica que o ensino superior federal está localizado na "metade sul", ou seja, não existe nenhuma Universidade Federal na região norte do estado, apenas duas extensões da UFSM em processo de implantação (Palmeira das Missões e Frederico Westphalen),

por isso é importante a mobilização de toda sociedade para transformar esta luta numa conquista. "O MEC está organizando uma plenária, em Ijuí, no dia 10 de dezembro, com as quatro regiões que pleiteiam três extensões desta universidade. Queremos juntar milhares de abaixo assinados para entregar ao MEC neste dia demonstrando a nossa mobilização. Percebemos nas comunidades a importância e a necessidade de uma universidade para manter os jovens em suas regiões. Além disso, pretendemos discutir que instituição queremos, ou seja, o modelo desta universidade. Algumas idéias já estão em pauta, como a descentralização em vários campus (multicampus), democratização, novas formas de ingresso, vinculação com a história, cultura e situação econômica, promovendo o desenvolvimento regional com inclusão social", ressaltou.

Um ato público será realizado em Erechim, no dia 19 de novembro, às 9 horas, com a presença de todos os municípios, organizações, entidades sindicais, populares, estudantis, políticas e movimentos sociais da região do Alto Uruguai.

FERNANDA ARPINIUM

Figura a partir da reportagem do Jornal *Diário da Manhã* (Erechim)

Fonte: <<http://www.cpers15nucleo.com.br/index.php?id=fala21>>. Acesso em: 14 fev 2012.