



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DAS CAMADAS SOCIAIS SUBALTERNIZADAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNISUL.**

RICARDO TEIXEIRA CANARIN

Tubarão, 2013.

RICARDO TEIXEIRA CANARIN

**ACESSO E PERMANÊNCIA DAS CAMADAS SOCIAIS SUBALTERNIZADAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNISUL.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação
em Educação-Mestrado da Universidade do Sul de Santa
Catarina como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Tubarão, agosto de 2013.

Prof. Christian Muleka Mwewa, Dr.
Orientador
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Alex Sander da Silva, Dr.
Examinador
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Prof^ª. Letícia Aguiar, Dr^ª.
Examinadora
Universidade do Sul de Santa Catarina

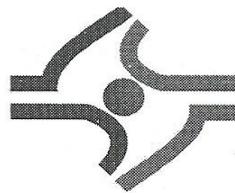
Prof^ª. Maria da Graça de Nóbrega Bollmann, Dr^ª.
Suplente

Canarin, Ricardo Teixeira, 1981-
C22 Acesso e permanência das camadas sociais subalternizadas na
educação superior: um estudo de caso na Unisul / Ricardo Teixeira Canarin ;
orientador: Christian Muleka Mwewa. -- 2013.
102 f. : il. color. : 30 cm

Dissertação (mestrado)-Universidade do Sul de Santa Catarina,
Tubarão, 2013
Inclui bibliografias

1. Ensino superior. 2. Unisul. 3. Classes sociais. 4. Educação
inclusiva I. Mwewa, Christian Muleka. II. Título.

CDD (21. ed.) 378



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DAS CAMADAS SOCIAIS SUBALTERNIZADAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNISUL**

MESTRANDO RICARDO TEIXEIRA CANARIN

Dissertação Aprovada pela Banca Examinadora de Defesa da Dissertação em: 02 de agosto de 2013.

Professor Doutor Christian Muleka Mwewa - Presidente da Banca Examinadora e Orientador:

Muleka Mwewa.

Professor Doutor Alex Sander da Silva – Examinador Externo – UNESC: *Alex Sander da S.*

Professora Doutora Leticia Carneiro Aguiar - Examinadora Interna – Unisul: *Leticia Carneiro Aguiar*

Mestrando Ricardo Teixeira Canarin: *Ricardo Teixeira Canarin*

Maria da Graça Nóbrega Bollmann

Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Portaria nº GR 1450/2011, de 10 de outubro de 2011.



À minha esposa e companheira de caminhada intelectual, Gisele Joaquim Canarin, que me motivou para iniciar este trabalho e esteve presente durante sua realização e conclusão.

Agradeço a Deus por me iluminar quando as coisas pareciam impossíveis, ao meu orientador, Prof. Christian Muleka Mwewa, por ter me mostrado que orientar é muito mais que apontar caminhos, é formar homens e mulheres para caminhar no mundo, à minha esposa Gisele pelo seu apoio incondicional, aos meus pais Adilson e Iraide, meus primeiros e principais formadores, aos responsáveis pelo curso de Mestrado em Educação – UNISUL por permitir a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, o desenvolvimento deste trabalho, aos professores que compartilharam seus conhecimentos engrandecendo ainda mais os nossos. Obrigado a todos que fazem parte do PPGE – UNISUL, pois o sucesso individual sempre tem a participação do grupo a sua volta.

CANARIN, Ricardo T. **Acesso e permanência das camadas sociais subalternizadas na Educação Superior: um estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

RESUMO

A presente dissertação aborda questões a respeito da importância da Universidade como instituição social propícia à formação de indivíduos críticos. Discutimos a questão do acesso e permanência dos alunos que pertencem às camadas sociais subalternizadas (aqueles que precisam de algum tipo de subsídio para a sua permanência na Universidade) nas dimensões contextuais da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) num período de 2000 até 2010. Uma vez que a sociedade se estrutura de forma excludente para uma grande parte da população, a permanência na Universidade torna-se dificultada. No decorrer da dissertação caracterizamos o conceito de formação cultural do sujeito que possa potencializar a sua emancipação, concorrendo para a libertação do homem e da mulher das tutelas a que se encontram submetidos. Nossa hipótese é que esse procedimento pode ser facilitado a partir do acesso/permanência/egresso na Educação Superior. Nesse contexto, realizamos um estudo de caso na UNISUL que nos possibilitou uma análise das condições locais, regionais e da relação de igualdade e inclusão social no sentido do acesso/permanência dos acadêmicos nessa universidade. O procedimento metodológico utilizado na presente dissertação compreendeu quatro etapas. A primeira consistiu em analisar os dados da UNISUL, objetivando conhecer o contexto histórico e político da Universidade. Posteriormente obtivemos os números de alunos matriculados nos cursos de graduação, no intervalo de 2000 a 2010. A próxima etapa foi coletar dados numéricos de bolsas e benefícios que foram ofertados pela instituição no referido período. A quarta e última parte foi dedicada à análise dos dados. Desse modo, fez-se necessário reconhecer quais as políticas de inclusão e permanência que a instituição oferece aos alunos de graduação que pertencem às camadas subalternizadas da sociedade. Os dados obtidos indicam que a proporção de benefícios/alunos de graduação frente às políticas de inclusão da referida instituição podem influenciar na permanência dos/as beneficiários/as por tais políticas na instituição. Sendo assim, por meio dessa permanência, os/as beneficiários/as podem estabelecer uma relação diferenciada com a sua formação ao longo do seu percurso acadêmico e diante das necessidades que se apresentam enquanto pertencentes ao que denominamos, neste trabalho, de *camadas sociais subalternizadas*.

Palavras-chave: Educação Superior; Camadas Sociais Subalternizadas; Políticas de Permanência; UNISUL.

ABSTRACT

This dissertation addresses the issues concerning the importance of the University as a social institution conducive to the formation of critical individuals. We discussed the issue of access and retention of students belonging subaltern social groups (those who need some kind of subsidy for his stay at the University) in the contextual dimensions of the Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) in the period from 2000 to 2010. Since that the society is structured so exclusionary for a large part of the population to remain at the University becomes difficult. Throughout this dissertation we characterize the concept of cultural formation of the subject that can enhance their emancipation, contributing to the liberation of man and woman of guardianships to which they are subjected. Our hypothesis is that this procedure can be facilitated from the access / stay / egress in Higher Education. In this context, we conducted a case study in UNISUL we enabled an analysis of the local, regional and relationship of equality and social inclusion in the sense of access / retention of academics in UNISUL. The methodological approach of this dissertation included four steps. The first consisted of analyzing data UNISUL aiming at knowing the historical and political context of the University. Later we obtained the numbers of students enrolled in undergraduate 2000-2010. The next step was to collect numerical data of grants and benefits that were offered by the institution in that period. The fourth and final part was devoted to data analysis. Thus, it was necessary to recognize which policies of inclusion and permanence that the institution offers undergraduate students belonging subaltern layers of society. The data indicate that the proportion of benefits / undergraduates forward inclusion policies of the institution can influence the permanence of / the beneficiaries / them by such policies at the institution. Thus, through this the residence / the beneficiaries / the can establish a different relationship with their training throughout their academic path and to the needs that present themselves as belonging to what we call here the subaltern strata society.

Keywords: Higher Education; Unisul; subaltern social layers; Policies Remain.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução e percentual do número de instituições de Educação Superior por categoria administrativa (pública, privada e particular) – 1999 a 2006.....	23
Quadro 2: Evolução e percentual do número de matrículas de Educação Superior por categoria administrativa (pública, privada e particular) – 1999 a 2006.....	24
Quadro 3: Acadêmicos da UNISUL beneficiados pelo PROUNI.....	25
Quadro 4: Alunos matriculados por campus, no período de 2000-201.....	79
Quadro 5: Números de benefícios acadêmicos de 2000-2010.....	82
Quadro 6: Bolsas atribuídas ao Artigo 170, 171 e fundo social em 2010.....	86
Quadro 7: Nível de formação dos professores da UNISUL.....	87
Quadro 8: Distribuição dos professores da UNISUL por gênero.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Acadêmicos da UNISUL beneficiados pelo PROUNI.....	25
Gráfico 2: Alunos matriculados na Educação Superior da UNISUL 2000-2010.....	80
Gráfico 3: Distribuição de Bolsas na UNISUL, no período 2000-2010.....	84
Gráfico 4: Bolsas atribuídas ao Artigo 170, 171 e Fundo Social em 2010.....	86
Gráfico 5: Quadro de pessoal docente da UNISUL, no período de 2000 - 2010.....	88
Gráfico 6: Distribuição de Funcionários por gênero.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CPAE – Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante
DCE – Diretório Central dos Estudantes
EAD – Educação a distância
FAPs – Fundação de Apoio à Pesquisa
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Integral e Continuada
IES – Instituição de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBDEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMUC – Prêmio Mérito Universitário
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUIC – Programa Unisul de Iniciação Científica
PUIP – Programa Unisul de Incentivo à Pesquisa
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED – Secretaria de Estado da Educação
TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNAs – Unidades de Articulação Acadêmica
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: UNIVERSIDADE, CONTEXTO SOCIAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS SUAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS	15
1.1 A Educação Superior frente à formação crítica do sujeito: diagnóstico, problemas e indicações	28
1.2 Inclusão/exclusão na Educação Superior: questões pertinentes.....	31
1.3 Possibilidades na Educação Superior democrática frente à diversidade.....	33
1.4 Das práticas educacionais: notas sobre formação.....	36
1.5 Acesso e permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas	38
CAPÍTULO 2: CAMADAS SOCIAIS SUBALTERNIZADAS NO MUNDO GLOBALIZADO: DILEMAS E PERSPECTIVAS	43
2.1 Camadas sociais subalternizadas no mundo globalizado	44
2.2 Educação na perspectiva de inclusão social e conexão global	54
CAPÍTULO 3: DA FORMAÇÃO CULTURAL PARA A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	60
3.1 A formação cultural e os dilemas contextuais.....	63
3.2 Desafios para a permanência na Educação Superior.....	70
CAPÍTULO 4: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNISUL: MECANISMOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, foi registrado um considerável aumento nas matrículas das instituições de Educação Superior¹ nos países latinos. De acordo com o Relatório da UNESCO, sobre a Educação Superior na América Latina realizado em 2007, os números passaram de 4 mil inscrições, no ano de 1975, para 16 milhões em 2004. Esse aumento no número das matrículas nos cursos de nível superior é uma conquista considerável, apesar de ainda representar uma quantidade relativamente pequena, ao considerarmos a população geral da América Latina. No entanto tal crescimento não faz parte da realidade de todos, pois ainda é evidenciada uma grande desigualdade social entre os países latinos, que resulta no acesso restrito a esse nível de ensino, apesar do aumento registrado no relatório de 2007.

O Brasil, enquanto país latino americano necessita de políticas que favoreçam a transformação estrutural das instituições de Educação Superior através de modelos de intervenção que permitam melhorar algumas questões universitárias, no sentido de um desenvolvimento social equilibrado, potencializando a equidade e a coesão social. Sabe-se que as políticas de inclusão para a equidade social podem ser fatores indispensáveis para a construção de uma Educação Superior mais equânime. Coloca-se, aqui, uma necessidade de empreender políticas de inclusão e permanência na Educação Superior, em especial, para as camadas sociais vulnerabilizadas.

Para tanto é preciso conhecer melhor as instituições de Educação Superior para reconhecer diferentes dimensões da situação de ingresso e permanência dos acadêmicos. Esse reconhecimento pode levar a identificar fatores que minimizem um impacto negativo (impossibilidade de acesso e evasão na Educação Superior) no âmbito institucional e social.

O acesso e a permanência das pessoas no sistema de Educação Superior, bem como os aspectos no que diz respeito à relevância social devem ser analisados e discutidos como questões de prioridade no sistema de ensino brasileiro.

A presente dissertação busca analisar a situação das condições locais, regionais e da relação de igualdade e inclusão social dos acadêmicos da UNISUL. Assim traçamos como objetivo geral da dissertação: demonstrar através da pesquisa documental como a proporção de benefícios/alunos de graduação frente às políticas de inclusão da UNISUL podem influenciar na permanência dos/as beneficiários/as por tais políticas na instituição. Assim, por meio desta permanência, os/as beneficiários/as podem estabelecer uma relação diferenciada

¹ A expressão *Educação Superior* substituiu *ensino superior* a partir da **Lei nº 9.394**, de 20/12/96.

com a sua formação ao longo do seu percurso acadêmico. Desta forma, surge a necessidade de compreender as políticas de acesso/permanência e mapear o número dos estudantes beneficiários de algum tipo de bolsa, no período entre 2000-2010, da Universidade do Sul de Santa Catarina. Quantos são e como se consolida a inclusão dos beneficiários (estudantes da graduação) de algum tipo de subsídio na matrícula (mensalidade) para a permanência na Unisul?

Conforme o objetivo mencionado, buscamos analisar os dados relativos às subvenções oferecidas pela instituição foco da pesquisa (a Unisul). Para tanto fez-se necessário explicitar o perfil social e as políticas de inclusão da UNISUL, bem como contextualizar a instituição enquanto uma Universidade multicampi. Esse objetivo foi alcançado através dos objetivos específicos pré-estabelecidos, que são: estudar a função social da Universidade no contexto atual de globalização e da formação cultural dos indivíduos nesse meio; compreender o perfil sócio-econômico e cultural dos estudantes e o perfil da Universidade em questão – UNISUL.

Neste contexto, o procedimento metodológico da dissertação, compreendeu às seguintes etapas: (1) análise de dados da instituição superior de ensino em questão, UNISUL, objetivando conhecer o contexto histórico e político da Universidade; (2) obtenção do número de alunos matriculados na graduação de 2000 a 2010; (3) coleta de dados numéricos de bolsas e benefícios que foram ofertados pela instituição no referido período; (4) análise dos dados. Na primeira etapa do trabalho foi feita uma pesquisa documental nos relatórios institucionais, literaturas, sites oficiais dentre outros meios. Posteriormente, foi iniciado o trabalho de caráter quantitativo, com a coleta de dados numéricos que se referem a alunos dentre eles os beneficiários de bolsas que frequentam os cursos superiores da UNISUL em nível de graduação.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Universidade, contexto social e o acesso à Educação Superior nas suas dimensões contextuais”, discutimos questões de inclusão, melhorias e de qualidade do acesso para a permanência das *camadas sociais subalternizadas* na Educação Superior. Nesse capítulo definimos, também, o que entendemos por *camadas sociais subalternizadas*.

No segundo capítulo, “Camadas sociais subalternizadas no mundo globalizado: dilemas e perspectivas”, abordamos a questão da conectividade, segundo Garcia Canclini (2006), das pessoas que pertencem às camadas subalternizadas no mundo globalizado. Essa discussão é realizada a partir da ideia de que a educação pode potencializar instrumentos intelectuais para engendrar a mudança social pautada na formação cultural do sujeito. Assim almejamos que os subalternizados possam buscar a conexão no contexto da Educação

Superior por meio da reivindicação dos seus direitos na desigualdade da diferença, porém *conectado* por meio da formação em nível da Educação Superior.

No terceiro capítulo, “Da formação cultural para a permanência na Educação Superior”, buscamos fornecer subsídios teóricos para pensar a problemática da formação, a partir do diagnóstico dos problemas de acesso e permanência encontrados pelos acadêmicos das camadas subalternizadas na Unisul.

O quarto capítulo, por sua vez, intitulado “Políticas de inclusão na Educação Superior da Unisul: mecanismos de acesso e permanência”, concentram-se as análises dos dados coletados para, assim, dedicar-se à compreensão dos mecanismos de acesso à Educação Superior ofertados aos(às) acadêmicos(as) das camadas menos favorecidas economicamente (*subalternizadas*). Neste bojo, analisamos, também, as políticas de inclusão da referida instituição. Essas análises foram realizadas através de pesquisa bibliográfica e consulta aos arquivos da instituição em tela.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso, mas que também faz uso de dados quantitativos, a fim de oferecer um panorama da situação da referida instituição de Educação Superior. Quanto ao número de acadêmicos de camadas menos favorecidas ingressantes, as estratégias utilizadas para garantir sua efetiva participação e acesso a Educação Superior – do processo seletivo à permanência e conclusão acadêmica. O método quantitativo pressupõe uma população de objetos comparáveis que fornecerá dados que podem ser generalizáveis. Já o método qualitativo poderá observar como cada indivíduo ou instituição vivencia a realidade da pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 63). Os dois métodos se complementam para a realização de uma pesquisa mais voltada à realidade das ciências sociais. É por essa razão que optamos por utilizar os métodos apresentados, para uma melhor explanação e análise dos dados coletados. Após a coleta de todos os dados foi realizada uma análise dos resultados com a amostragem obtida, representada em forma de gráfico, para uma melhor apreciação.

Por ora podemos dizer que a busca pela igualdade e inclusão social é confirmada como fatores de suma importância para a construção de uma Educação Superior que vise o desenvolvimento social, econômico, político e a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto trabalhamos com as seguintes hipóteses: ao reconhecer as políticas de inclusão e permanência da UNISUL, poderemos compreender as relações existentes entre Universidade e acadêmicos(as); ao conhecer o número de alunos/as de graduação desta instituição e comparar com o número de beneficiados/as, podemos analisar se a relação Universidade e acadêmico(as) está favorecendo, em algum aspecto, os/as alunos/as de graduação que pertencem a camadas sociais subalternizadas; a *formação cultural* do sujeito,

que possa potencializar a sua emancipação, concorrendo para a libertação do homem e da mulher das tutelas a que se encontram submetidos, pode ser facilitada a partir do acesso/permanência/egresso na Educação Superior.

CAPÍTULO 1: UNIVERSIDADE, CONTEXTO SOCIAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS SUAS DIMENSÕES CONTEXTUAIS²

Neste capítulo abordaremos questões em relação à importância da Universidade como uma instituição de Educação Superior com relevância social e como responsável, em tese, pela formação de indivíduos críticos³. Apontamos, nesse nível de ensino, o problema de acesso e permanência, na Universidade, dos alunos que pertencem às camadas sociais mais vulneráveis (subalternizadas, pois lhes são usurpado o seu direito à educação) dentro das dimensões contextuais no Brasil.

Entendemos por camadas sociais subalternizadas aquelas que necessitam de medidas emergenciais para poderem ter meios suficientes de uma vida digna, pois não usufruem dos seus direitos sociais e precisam ter as suas reivindicações atendidas. Sobretudo trata-se das camadas que buscam recuperar seus espaços na sociedade, desvelando as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, excluem ou marginalizam a história destas camadas. Nesta dissertação agrupamos a estas camadas os acadêmicos que necessitam de algum tipo de subsídio para acessar e permanecer na Educação Superior.

Acreditamos que a superação da condição de camadas subalternizadas requer a construção de modos de pensar que colaborem na construção de uma visão de mundo crítica e coerente, para, assim, tornar as camadas subalternizadas potencialmente contra hegemônica. É nesse processo, em suma, que acreditamos que a Universidade pode contribuir na vivência dos acadêmicos que pertencem a essas camadas. Para isso é preciso aperfeiçoar o conhecimento da realidade como condição essencial na luta por sua própria transformação. Para tanto é necessário oportunizar a participação de sujeitos oriundos dessas camadas na educação em nível superior, para que, assim, possam desfrutar do poder de decisão perante a sociedade.

As desigualdades geradas e perpetuadas pela reestruturação produtiva afastam grande parcela da população dos bens culturais, educacionais, materiais, pessoais, bem como da

² Parte deste capítulo foi publicada no livro *Panorama do Trabalho Social no Sul de Santa Catarina*/Christian Muleka Mwewa (org.) – Florianópolis: DIOESC, 2012.

³ Uma instituição de educação que utilize a teoria crítica como sua base pedagógica – em um modo geral – deve expor o mundo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural, econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal. Assim a Universidade pode formar indivíduos críticos e atuantes na sociedade (APPLE, 2011, p. 14).

qualidade de vida. Devido a esse afastamento social, econômico e cultural, as camadas menos favorecidas são, em grande parte, excluídas do sistema global⁴.

As transformações no âmbito econômico, político e social, ocorridas nas últimas décadas, são significativas e provocaram mudanças na sociedade. Desse modo, afetaram, principalmente, as relações entre capital-trabalho e Estado-sociedade, tornando flexíveis os modos de produção, exigindo maior qualificação profissional do trabalhador. Assim diminuí as responsabilidades do Estado diante das políticas públicas e transfere para a sociedade civil as possíveis resoluções dos conflitos sociais, através do incentivo à iniciativa privada.

No que tange ao Estado é importante destacar que nossa perspectiva político-cultural dá-se acerca da crítica à estrutura estatal e sua relação entre teoria e prática, pois atualmente o espaço público é utilizado para a concordância dos governantes em meio às ideologias técnicas e científicas. Podemos classifica-las como tecnocracias, uma forma de legitimação do capitalismo, uma interferência constante e crescente do Estado sob a forma de investimentos diretos em empresas, criação de grandes centros de pesquisa estatais, consideradas fundamentais para a manutenção e crescimento da reprodução ampliada. A ciência e a tecnologia, controladas e mantidas pelo Estado, transforma-o ideologicamente em promotor do progresso e do bem-estar coletivo, surgindo assim a ideologia tecnocrática que impede a problematização do poder existente através de regras técnicas que se não forem justas, apresentam-se como eficazes, negando a estrutura da ação comunicativa, assimilando-a à ação instrumental. As decisões práticas são transformadas em problemas técnicos, portanto resolvidas por técnicos, ao passo que a massa perde sua capacidade política, permanecendo dominada por uma elite de tecnocratas.

Nesse contexto, a teoria crítica em seu caráter político desafia a distinção do senso comum, oferecendo uma análise profunda sobre o Estado. A crítica à política de Estado é de suma importância (para a formação cultural das pessoas), pois ela é intimamente ligada ao poder, preocupa-se com o controle dos meios de consumo, distribuição, reprodução e acumulação de recursos simbólicos e materiais.

E ao se pensar a educação numa perspectiva emancipatória, referente à ruptura com a estrutura vigente (Estado), oferecendo em todos os níveis educacionais, da Educação Infantil até a Educação Superior, possibilidades de emancipação e autonomia. Tarefa árdua em um

⁴ Um exemplo desse afastamento é o fenômeno dos celulares: a dinâmica de transição de aparelhos cada vez mais modernos e com novos recursos, deixa boa parte da população menos favorecida economicamente com celulares obsoletos. Isso é causado pela fluidez intencional da economia, que objetiva vender mais e consumir os bens existentes rapidamente, tornando-os fora de “moda”. Assim praticamente exclui a chance dos que constituem as camadas sociais subalternizadas de estar atualizados e modernizados.

mundo que busca dirigir e controlar, desde os meios de produção da existência até o tempo livre, as possibilidades de lazer, os desejos, os sonhos. Inventado sempre novas e cada vez mais imprescindíveis necessidades de consumo.

A Universidade, como uma instituição social, insere-se nesse contexto, contudo pode influenciar e sofrer influência das mudanças ocorridas no conjunto da sociedade, uma vez que sua história, em grande parte, se confunde na relação tríade entre sociedade, ciência e Estado, o que lhe impõe novas demandas e desafios.

As transformações na sociedade e no mundo do trabalho têm induzido a uma nova perspectiva de Universidade. Tal perspectiva pensada sob princípios do capital, vinculada ao projeto de reforma do Estado e de implantação de políticas neoliberais pode significar a superação da ideia de uma Universidade centrada na produção do conhecimento financiado pelo Estado. Pela adoção do modelo baseado na produtividade, na competitividade, na flexibilização de pessoal e de trabalho, forma-se uma Universidade multiversificada em suas funções. Essa instituição vê-se destinada a explicar e solucionar os mais diversos acontecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais. Essa busca coloca à prova as suas bases, como, por exemplo, a unidade, a homogeneidade, a autonomia (CHAUÍ, 1999, p. 1).

Assim podemos considerar a Universidade uma instituição situada na convergência entre a sociedade civil e o poder instituído, portanto portadora de projetos políticos sociais; é possível pensar que esta tem vivenciado mudanças, embora não de forma linear a cada momento histórico. Nesse contexto de mudanças vivenciadas pela Universidade, Chauí (1999, p. 2) diz que a reforma do estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, inclusive na Educação Superior. Diante dessa reforma do Estado em favor do mercado capitalista, a instituição assume uma versão economicamente privatista. “De fato a autonomia universitária se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não do contrato” (CHAUÍ, 1999, p. 1). Esse modelo de Universidade pode não atingir os objetivos principais de uma instituição de Educação Superior, voltada para a formação do indivíduo em tempos atuais.

Segundo Demo (2001, p. 147), cabe à Universidade assumir um papel importante em um contexto de humanizar a modernidade. A Educação Superior deve, pois, buscar equilíbrio entre dominar e produzir tecnologia e garantir que tal instrumentalização esteja a serviço do homem.

Talvez essa seja uma das razões da sociedade depositar muitas esperanças nas instituições de Educação Superior. Para Demo (2001, p. 147), esta confiança se dá pela

importância atribuída à ciência e à tecnologia. Esses podem ser os fatores decisivos em termos de mudança social. A modernidade passa a ser termo representativo da necessidade de mudança, numa época em que a velocidade das fases se intensifica. Diante de tamanhos desafios, a sociedade procura na Universidade a sinalização dos rumos, o sensoriamento das tendências, o faro das oportunidades, a conexão com o mundo. A instituição que mais próxima está da produção científica e tecnológica assume, cada vez mais, a condição de lugar privilegiado para discutir e fazer o futuro. Pensada nesses termos, a Universidade pode construir, na modernidade, uma sociedade mais equânime que potencialize a conexão social e global⁵ (DEMO, 2001, p. 140).

É cada vez mais evidenciada a importância da educação no processo de humanização da sociedade, pois é através dela que poderemos ter esperanças para uma mudança social que está enraizada no poder de alguns sobre a subalternidade de outros. É nesse contexto que a Universidade como uma instituição de educação pode contribuir de forma significativa para a melhoria da sociedade em geral. É afirmando esse pensamento que Bollmann e Carvalho (2009, p. 19) definem a Universidade como instituição que “[...] visa à formação de um contingente da população em nível superior, isto é, num nível técnico científico capaz de *pensar*, e dirigir o desenvolvimento tecnológico, científico e social de uma nação”

Nesse sentido, Demo (2001, p. 262) afirma que: “fundamental é reconhecer que, hoje, posições rígidas apenas fossilizam o conhecimento. O centro da inteligência é aprender a aprender, *saber pensar*, elaborar com mão própria. É também o centro da educação” (DEMO, 2001, p. 262).

Quando a Universidade atingir o patamar de fazer com que o indivíduo aprenda a pensar, isso pode significar que a Educação Superior está formando uma população capaz de ser sujeito de sua própria história, ou seja, capaz de participar de processos decisórios, de avaliar a qualidade dos processos sociais, formular raciocínio lógico-abstrato e ser crítico o suficiente para questionar as formas da atual estrutura social.

Para compreender melhor o conceito e o papel da Universidade como instituição social, Bollmann e Carvalho (2009, p. 32) afirmam que:

O conceito de universidade está imbricado na acepção de instrução cuja finalidade precípua é a produção autônoma do conhecimento. As possibilidades para uma

⁵ Para minimizar o afastamento social, a desconexão com o mundo, Canclini (2006, p. 13) explica que é preciso buscar cidadania global com a participação de todos os que representam as suas camadas sociais. É nesse sentido que ele afirma que deve existir uma comunicação entre os diferentes, ter mais acesso aos patrimônios culturais para, assim, minimizar esse fenômeno de desconexão que a sociedade vive e, no nosso ponto de vista, é chamado de globalização.

universidade que incorpora a indissociabilidade são grandes, no sentido de que ensino, pesquisa e extensão irão exercer seu papel na sociedade, seja pela sua avaliação interna, pela comunidade universitária, seja pela avaliação externa à universidade. A discussão sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira é fundamental para que cumpram o seu papel social e sua responsabilidade pelas mudanças estruturais e conjunturais que ocorrem na sociedade.

A trilogia “ensino/pesquisa/extensão”, anunciada pelos autores supracitados, deve ser a base da Universidade brasileira, na citação acima, podemos perceber a importância dada a essa trilogia, que será a força geradora do conhecimento universitário.

Para Demo (2001, p. 133), “somente é Universidade aquela instituição capaz de gerar *conhecimento original*, através da pesquisa, que, neste sentido, será a postura básica a ser transmitida aos estudantes”. Conhecimento original⁶ não significa, porém, a elaboração diária da novidade, já que isto seria inatingível. Cabe nessa acepção, também, a capacidade de reflexão própria e igualmente a tradução contextualizada de conhecimento alheio.

No texto final de 2010 da Conferência Nacional de Educação (CONAE), encontramos aspectos significativos de como poderia ser uma Educação Superior, em tempos atuais.

Não há como educar para a autonomia, criatividade, autoconfiança, numa instituição moldada no conteudismo, na memorização e na fragmentação do conhecimento. Como espaço de relações, cada instituição é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus/suas agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Dessa forma, a formação, na sua integralidade, dentre outras intenções, deve: contribuir para o desenvolvimento humano, primando por relações pautadas por uma postura ética; ampliar o universo sociocultural dos sujeitos da educação; fortalecer relações de não-violência e o reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais. A instituição educacional deve ter, pois, como princípios fundamentais: o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiem um permanente exercício de conquista da cidadania. Esta última é concebida como materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, dentre os quais o direito à educação de qualidade (CONAE, 2010, p. 58).

Nessa citação fica claro que é essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nesse caminho, a gestão democrática das instituições educativas em nível superior constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de

⁶ Tampouco essa originalidade deve ser confundida com inovação, termo que apresenta muitos limites, por exemplo, por estar fortemente vinculado com questões tecnológicas (produtos) o que teríamos muitas dificuldades de aplicá-lo no campo da educação. Não porque negamos a capacidade de geração de novos produtos à este campo e sim por conta da velocidade exigida nesta geração, quando aplicado este termo como se a ação do professor, por exemplo, fosse estático e igual diariamente.

qualidade como direito universal. É importante lembrar que a democratização da educação não se dá apenas pelo acesso à instituição de Educação Superior⁷. O acesso é, certamente, o início para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na Educação Superior tenham condições de nela permanecer de forma adequada. Nessa perspectiva, a democratização da educação estrutura-se com o acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade.

Essa qualidade que dará uma nova estruturação nas instituições de educação em todos seus níveis, para reiterar a confiança dos alunos e da sociedade. Quando todos perceberem e reconhecerem que os seus direitos estão sendo respeitados como sujeitos socioculturais, históricos e de reconhecimento, os estudantes podem projetar uma trajetória acadêmica e profissional mais significativa, visão esta que é valorizada por toda a sociedade.

Assim, segundo o documento produzido pela CONAE (2010), reforça-se a ideia de que a pesquisa deve ser a matriz da nova Universidade. Nessa perspectiva, a pesquisa não se reduz ao hábito da experimentação empírica, que tem sua imagem mais condensada na prática do laboratório; é pesquisa também a dedicação teórica, desde que produzida em ambiente de personalidade própria. “O que buscamos evitar é a postura apenas imitativa de uma Universidade que nada produz de seu, a não ser a transmissão – certamente depauperada – de saber alheio. Em muitos casos, pode ser mesmo incapaz de conferir contexto concreto a idéias simplesmente transportadas de fora” (DEMO, 2001, p. 135).

Para analisar como vem se desenvolvendo a democratização da Educação Superior no Brasil, é importante verificar alguns indicadores, como CONAE e Inep, que dão a dimensão do acesso, permanência e sucesso dos/das estudantes no processo educativo.

No que se refere à Educação Superior, conforme dados do Inep 2007, observa-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente, apesar do avanço mencionado na introdução desta dissertação. A expansão ocorrida na última década não foi capaz de democratizar efetivamente esse nível de ensino, sobretudo se considerarmos a qualidade.

Segundo a CONAE (2010), no Brasil, pode-se afirmar que o acesso à Educação Superior ainda é bastante restrito e não atende à demanda, principalmente na faixa etária de 18 a 24 anos, pois apenas 12,1% dessa população encontram-se matriculados em algum curso de graduação (Inep, 2007). Além disso, 74,1% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 25,9% estão em Instituição de Educação Superior (IES) públicas; cerca de 68% das matrículas do setor privado estão no turno noturno, enquanto o setor público é de

⁷ Nos próximos capítulos forneceremos um exemplo de como garantir o acesso à Educação Superior por meio de políticas de acesso de uma instituição de Educação Superior do sul do Brasil.

36%. Para complementar a expansão da Educação Superior pública no Brasil, é de suma importância uma aplicabilidade mais expressiva de ações governamentais.

Os dados do Inep mostram que os brancos representam 52% dos brasileiros e 72,9%, desta totalidade está na Educação Superior. Os pardos representam 41% da população geral e 20,5%, desta totalidade estão nas IES. Já os negros somam 5,6% da população geral e somente 3,6%, dessa totalidade estão representados nesse nível de ensino (Inep, 2004). No que tange às questões étnicas, esses dados evidenciam as desigualdades raciais e a necessidade de políticas de democratização do acesso e da permanência nesse nível de ensino que visem à sua superação.

Com relação ao gênero, na Educação Superior, as mulheres têm obtido mais presença nos cursos de Educação Superior do que os homens⁸. A conclusão está em um estudo sobre a presença feminina na Educação Superior brasileira do INEP e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. Essa pesquisa, intitulada “A mulher na Educação Superior brasileira: 1991 – 2005” (INEP, 2007), tem como fonte os dados do Censo da Educação Superior de 1991 a 2005. De acordo com as estatísticas apresentadas, enquanto na sociedade brasileira as mulheres representam 51,3% da população, nos campi elas tiveram participação de 55,9% do total de 4.453.156 matrículas registradas em 2005. A participação do sexo feminino foi também maior entre os candidatos inscritos nos processos seletivos para os cursos de graduação (55,5%), bem como no grupo dos que efetivamente conseguiram ingressar (55%). E a presença das mulheres ficou ainda mais expressiva entre os concluintes dos cursos de graduação: 62,2%. Portanto, segundo o estudo, as alunas têm obtido mais sucesso ao longo de sua trajetória na Educação Superior do que os homens. Essa publicação revela também que entre os dez maiores cursos de graduação existentes no país as mulheres são maioria em cinco. Em Pedagogia e Letras elas detêm, respectivamente, 91,3% e 80% do total de matrículas. Esses números demonstram a participação efetiva da mulher na Educação Superior brasileira, isso demonstra um avanço no que tange ao gênero feminino, pois a história evidencia uma exclusão desse público das Universidades em tempos passados. Isso pode ser fruto de alguns incentivos que ao longo dos anos estão a ser implantados, por parte do poder público brasileiro, nas ações que visam democratizar o acesso a Educação Superior.

⁸ Estes dados constam no relatório geral "QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2005-2010", da Equipe RIAIPE 3 da UNISUL, sob a coordenação da Dra. Maria da Graça Bollmann.

Nesse contexto, podemos destacar alguns esforços despendidos pelo governo federal na expansão da Educação Superior pública e privada, nas duas últimas décadas (1990 e 2000). Atualmente o poder público federal busca a expansão da Educação Superior por meio da criação de Universidades e instituições federais tecnológicas. No entanto é necessário aumentar ainda mais a oferta pública da Educação Superior com programas de ampliação de matrículas desse nível de ensino. Promovendo, inclusive, estratégias para ampliar as oportunidades de acesso e permanência da população do interior e do campo, que historicamente sofrem com o descaso e a exclusão das políticas públicas.

Nessa perspectiva de expansão de oferta do número de vagas para a Educação Superior é de suma importância destacar o aumento das privatizações de instituições desse nível de ensino, marcada pela diversificação e diferenciação institucional e a oferta de cursos e programas, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990. Fez-se necessário acompanhar a diminuição gradativa dos recursos para a manutenção e expansão das instituições federais de Educação Superior, particularmente das Universidades federais.

Atualmente as Instituições de Educação Superior (IES) no país classificam-se, quanto à sua natureza jurídica, em públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos) e, quanto à sua organização acadêmica, em Universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, instituições superiores ou escolas superiores. Há, ainda, os Centros de Educação Tecnológica e os Institutos Superiores de Educação criados e destinados pela LDB à formação de professores. O Censo da Educação Superior – 2004 registrou a existência de 2.013 IES no país, sendo 224 públicas (87 federais, 75 estaduais e 62 municipais) e 1.789 privadas (1.401 particulares e 388 Comunitárias/ Confessionais/ Filantrópicas), ou seja, as IES privadas representam 88,87% do total.

Segundo Sampaio (2000, p. 8), a privatização é um elemento central das análises recentes das Universidades. No Brasil, os aspectos da privatização são considerados, indistintamente, como demonstração do interesse governamental em reduzir seu investimento na educação, em geral, e na Educação Superior, em especial, e da adoção de uma lógica de mercado de interesses mais elevados do ensino e da sua subordinação às exigências do capitalismo e da globalização do mercado.

Por essa razão, ocorreu, em certa medida, um processo de intensificação da mercadorização⁹ da Educação Superior, tanto no setor privado como no setor público. No

⁹ Relativo ao mercado (mercadoria), pois mercantilização é relativo ao comércio marítimo, como por exemplo, marinha mercantil de outrora. Ver MWEWA (2005) quando o autor estuda a questão da mercadorização da Capoeira.

caso das Universidades Federais, observou-se a ampliação no número de convênios e contratos, visando ao aumento de recursos próprios. É preciso, pois, implementar patamares mais adequados de financiamento dessas instituições, para garantir a sua manutenção e expansão, como forma de *desmercadorizar* as relações de produção do trabalho acadêmico (SAMPAIO, 2000, p. 10).

Segundo Valdemar Sguissardi (2008), em 1999, surgem os primeiros dados sobre como se constituía em números o mercado educacional no Brasil. No ano de 1999, para um total de 1.097 IES, apenas 192 ou 17,5% eram públicas; 379 ou 34,5% eram privadas (sem fins lucrativos); e 526 ou 48% eram particulares ou privado/mercantis. Passados apenas sete anos, em 2006, o número de IES no país tinha saltado para 2.270, dos quais então somente 248 ou 11% eram públicas; 439 ou 19% eram privadas; e 1.583 ou 70% eram particulares ou privado/mercantis. “O que isto significou em percentuais de crescimento? No total, o aumento foi de 107%; no montante das públicas, 29,2%; no das privadas, 16%; e no das particulares ou privado/mercantis, 200%” (SGUISSARDI, 2008, p. 1001)!

Quadro1: Evolução e percentual do número de instituições de Educação Superior por categoria administrativa (pública, privada e particular) – 1999 a 2006.

Ano	Número de instituições						
	Total	Pública	%	Privada	%	Particular	%
1999	1.097	192	17,5%	379	34,5%	526	48,0
2006	2.270	248	11,0%	439	19,0%	1.583	70,0
%	107%	29,2%	--	16,0%	--	200%	--

Fonte: SGUISSARD, 2008, p. 1002.

Segundo Sguissardi (2008), essas estimativas quanto aos números e percentuais de IES privado/mercantis e de matrículas nessas instituições poderão ser muito rapidamente ultrapassadas pela realidade. “Os noticiários da imprensa corporativa ou comercial têm cada vez mais chamado a atenção para um fenômeno que antes era próprio do mercado financeiro, industrial e comercial: a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional do país, como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global. (SGUISSARDI 2008, 1003).

E no que tange as matrículas na Educação Superior, Sguissardi (2008) nos mostra como evoluiu o número de vagas nas instituições neste nível de ensino.

Quadro 2: Evolução e percentual do número de matrículas de Educação Superior por categoria administrativa (pública, privada e particular) – 1999 a 2006.

Ano	Número de matrículas						
	Total	Pública	%	Privada	%	Particular	%
1999	2.369,945	832,022	35,0%	886.561	37,4%	651.362	27,8
2006	4.676,646	1.209,304	25,8%	1.543,176	33,0%	1.924,166	41,2
%	97,3%	45%	--	74,0%	--	195%	--

Fonte: SGUISSARD, 2008, p. 1002.

No total, o aumento foi de 97,3%; no montante das públicas, 45%; no das privadas, 74%; e no das particulares ou privado/mercantis, 195%. Os números apresentados por Valdemar Sguissardi (2008) nos mostram o crescimento alarmante das instituições de nível superior particulares no Brasil, em um pequeno espaço de tempo. Ou seja, em sete anos o mercado educacional superior aumentou 195%, enquanto as matrículas das Universidades públicas aumentaram apenas 45%. Fica claro que a democratização da Educação Superior não será alcançada se esses números permanecerem os mesmos nos próximos anos.

No texto da CONAE (2010) é destacado o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2001 e planejava a expansão das matrículas na Educação Superior pública, de maneira a ampliar a oferta de ensino público assegurando uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas, prevendo, inclusive, a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de Educação Superior. Atingir essas metas significaria ter 6.882.065 estudantes nesse nível de ensino até o final da década; desses, 40% (2.752.826) matriculados em instituições públicas – o que mais do que duplicaria a quantidade atual de estudantes – e 60% (4.129.239) nas instituições privadas. Essa meta não foi aprovada à época, mas é preciso que seja retomada, devendo ser ampliada para 60% nas IES públicas e 40% nas IES privadas, de modo que o País possa, ao procurar atingi-la, minimizar a desproporção entre o número de estudantes matriculados nas instituições públicas e nas instituições privadas.

A ampliação do número de vagas na Educação Superior pública e o aumento nos benefícios acadêmicos privados exigem, além do aperfeiçoamento, democratização a execução ampliada e superação dos limites do Plano de Expansão das Universidades Federais. É preciso à implementação de outros programas de expansão democraticamente discutidos com a comunidade universitária e com a sociedade local, para que esta seja feita com garantia e elevação da qualidade.

O direito à educação e, em especial, à Educação Superior, certamente implicará a ação permanente do Estado, diante das evidências concretas dos limites ao crescimento do número de estudantes no setor privado e pela desigualdade social no País.

Embora tenha ocorrido um crescimento considerável, tanto no nível privado quanto no público, ainda estamos longe dos parâmetros da real democratização da Educação Superior. Sobretudo em termos de acesso, permanência e conclusão e, ainda, quanto à qualidade da oferta de cursos para os estudantes que trabalham no contra-turno aos seus estudos. O fator qualidade deve ser priorizado juntamente com a expansão do número de matrículas, pois é dever do Estado oferecer mais vagas e estabelecer meios para que essa qualidade não seja afetada.

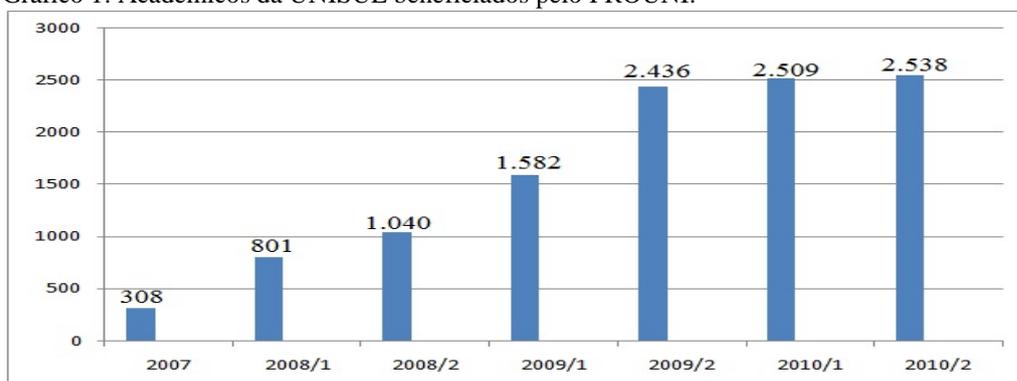
Podemos elencar algumas das ações governamentais na Educação Superior pública federal, que contribuiram para certa elevação dos recursos financeiros aplicados em educação. São elas: a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2005, na instituição foco da pesquisa, UNISUL, esse programa foi iniciado em 2007 (Como veremos no quadro e gráfico a seguir); a iniciativa de recuperar os valores gastos em outros custeios e investimentos nas instituições federais da Educação Superior; a expansão dos campi das Universidades federais estabelecidos no interior dos estados, em 2006; e o início da implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007/2008, que, até 2012, expandirá as vagas de graduação presenciais de 133.941, em 2007, para 227.260, em 2012 (CONAE, 2010).

Quadro 3: Acadêmicos da UNISUL beneficiados pelo PROUNI.

Ano	2007	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2
Nº. Beneficiados Prouni	308	801	1.040	1.582	2.436	2.509	2.538

Fonte: Relatório de atividades da UNISUL 2000-2010.

Gráfico 1: Acadêmicos da UNISUL beneficiados pelo PROUNI.



Fonte: Relatório de atividades da UNISUL, 2000-2010.

Através do presente gráfico podemos acompanhar a evolução do número de acadêmicos da UNISUL, beneficiados pelo PROUNI, desde sua implantação em 2007, nessa instituição.

Assim dentre as bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso na Educação Superior, como instrumentos na construção da qualidade social da educação como direito social, a CONAE (2010, p. 132) destaca:

1- Reconhecer a Educação Superior como bem público social e um direito humano universal e, portanto, dever do Estado. A perspectiva de expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade deve ser uma meta para as políticas na área.

2- O acesso e a permanência desses segmentos à Educação Superior implicam políticas públicas de inclusão social dos estudantes trabalhadores, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas-permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídia em geral. Implicam, também, a implementação e a efetivação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de exclusão e discriminação nas instituições de Educação Superior brasileiras.

3- Compreender a educação das relações étnico-raciais e a discussão sobre igualdade de gênero, com políticas de ação afirmativas voltadas a ambos, como fundamentais à democratização do acesso, à permanência e ao sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino.

No que tange à democratização, Demo (2001, p. 191) ressalta que:

[...] não é correto confundir democratização da universidade com seu rebaixamento de nível. Primeiro, não dá para esconder que a democratização do acesso (gratuito sobre tudo) tem favorecido aos ricos que sobrevivem aos gargalos da educação básica. Segundo, Educação Superior é inevitavelmente seletiva, ao contrario da educação básica. Especificamente: universidade, em especial a pública, forma elite acadêmica, necessária, para a “comissão de frente” do desenvolvimento da sociedade e da economia.

Para Demo (2001), a verdadeira democratização deve começar na educação básica. É preciso equalizar as oportunidades desde o início da vida estudantil, para que o aluno, ao chegar à Educação Superior, possa desfrutar dos benefícios da vida acadêmica (bolsas, créditos, apoios e descontos).

Nesse contexto, para atingirmos essas bases da democratização no acesso, da permanência e do sucesso na Educação Superior, é preciso rever as políticas públicas, rever os

processos estruturais das Universidades e, sem dúvida, é preciso um olhar especial na formação de professores dessas instituições. Essa formação deve ser pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, entendendo que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora.

Nesse sentido de democratização da Educação Superior, é destacada a necessidade de rever os processos estruturais das Universidades, assim, é imprescindível citar novamente a importância da pesquisa como geradora de conhecimento e princípio básico do sistema educacional. A CONAE (2010) reforça a idéia de que para termos uma Educação Superior de qualidade que vise o bom andamento social, preparado para a formação integral do sujeito, a Universidade deve promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no processo formativo dos acadêmicos.

Nessa perspectiva, Demo (2001) reitera a importância do ensino/pesquisa/extensão, destacando a pesquisa “como alma da vida acadêmica, a pesquisa é a estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania, a pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção” (DEMO, 2001, p. 128).

Esse autor acredita existir dois campos principais para garantir que a Universidade possa estar a serviço do Homem e da sociedade.

a) [...] campo das humanas, cabe lançá-las como pontas do pensamento crítico e criativo, sobre bases metodológicas atualizadas que representem, ao mesmo tempo, capacidade científica inquestionável e capacidade persistente de crítica científica [...]. Das humanas há de provir o interesse comum em discutir e construir caminhos da cientificidade criticamente, emergindo como matérias cruciais metodologias científicas, quadros de referência interpretativos da realidade social, econômica e cultural. b) [...] campo das tecnologias, trata-se de aparelhar-se para corresponder de maneira competente aos desafios instrumentais do desenvolvimento moderno, de tal sorte que possa dialogar com o mundo e desenhar caminhos seguros de progresso não deletério [...]. Das tecnologias espera-se embasamento comum para abordagens operacionais que permitam confiabilidade e transparência de resultados e benefícios para a sociedade (DEMO, 2001, p. 147).

Ao analisarmos as palavras desse pesquisador fica claro a enorme responsabilidade da Universidade, como instituição que deve preparar o sujeito para vivenciar e codificar as inúmeras mudanças ocorridas na atualidade. A Universidade não deve perder seu caráter democrático e científico, a ela cabe exercer um papel fundamental no processo de criticidade

e criatividade dos sujeitos e da sociedade que a concebe, é nessa instituição que se constituem as possíveis soluções para os desafios da sociedade.

Nesse contexto podemos trazer luz o pensamento de Valdemar Sguissardi (2008), quando o mesmo cita o “Mestre Anísio Teixeira, um dos que melhor concebeu, no Brasil, as funções da Educação Superior e da Universidade no país (SGUISSARDI 2008, 1009)”. Em meio a um amplo panorama da história da Universidade, para fundamentar seu conceito da (e convicção sobre a) função dessa instituição milenar, Anísio afirma em seu discurso inaugural:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, *apud* SGUISSARDI 2008, p. 1009).

A Universidade deve ser capaz de retribuir o investimento que recebe da comunidade, desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão compatíveis com as reais necessidades da população em benefício comum, ou seja, ela deve contribuir para solucionar os atuais problemas da sociedade. É função da Universidade possibilitar aos alunos uma formação que possa fazer as críticas certas da realidade social, que almeja o avanço científico, tecnológico e cultural. A Universidade deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.1 A Educação Superior frente à formação crítica do sujeito: diagnóstico, problemas e indicações

Para compreendermos o papel da Educação Superior na formação do sujeito é preciso levar em consideração alguns fatores importantes sobre esse nível de ensino. Faz-se necessário, portanto, discorrer sobre algumas relações existentes entre o processo histórico/político da sociedade, para uma melhor análise e contextualização das instituições de Educação Superior no Brasil.

É incontestável a afirmação de que a sociedade contemporânea está em transição, marcada pelas constantes crises, seja no campo social, político, econômico ou cultural. É possível observar também a necessidade de algumas instituições sociais, como a igreja, a família e a escola, que historicamente são responsáveis pela educação, reestruturarem-se.

Algumas mudanças estruturais, nas principais instituições de ensino, evidenciam-se ao longo do tempo para assim desenvolver uma nova organização na educação. Um dos casos mais clássicos dessa nova organização foi à própria mudança na estrutura familiar nuclear. Esse novo relacionamento entre família e educação é constituída após a Revolução Francesa, conforme afirma Souza (2008, p. 130):

[...] a revolução francesa muda o tipo de dependência que o homem estabelece com o Estado. Agora o Estado garante a segurança dos filhos em relação aos abusos de autoridade dos pais. Pais delegam a função de educar ao Estado e a figura de autoridade se dissolve. A função paterna entra em decadência, interferindo nas relações entre professores e alunos, as quais se tornam menos agressivas ou autoritárias.

Nessa perspectiva, fez-se urgente a criação de escolas como instituições capazes de satisfazer as necessidades educacionais, que já não eram mais supridas pela própria família, pois no mundo industrial, a escola se faz presente como uma instituição responsável pela educação. A família necessita transferir grande responsabilidade a essas instituições de ensino, principalmente devido às exigências da sociedade vigente. Segundo Gimeno (1998), essa sociedade exige uma maior preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública. Para um resultado satisfatório desse processo é necessário a intervenção da escola, na qual a função é atender e canalizar o processo de socialização, para garantir a produção social e cultural como requisito para a vida em sociedade. A necessidade da escola para prover indivíduos socialmente funcionais é evidenciada não apenas em uma época distinta da história, todas as instituições de ensino, principalmente a escola e posteriormente a Universidade, encontram-se como fortes “aliados” da sociedade. As elites sociais percebem que estas instituições de ensino devem iniciar os preparativos para uma vida social, que é imposta por uma minoria que detém e ditam os padrões sociais de uma determinada época. Nessa vertente, a escola e a Universidade mudam apenas quando o processo produtivo necessita de mudanças, a formação do sujeito é constituída por exigências de mercado.

Em se tratando da intrínseca relação entre educação e a estrutura socioeconômica e política, “podemos analisar a escola como uma criação da modernidade, juntamente a fábrica” (KASSICK, 2000, p. 85). Segundo Kassick (2000), se a escola tem a função de adaptar os indivíduos às necessidades sociais, para que possam nela ser inseridos produtivamente, então se torna impossível não pensar as duas instituições como complementares. Existe uma relação de dependência para formar cidadãos que são preparados para encontrar a realidade da fábrica

(mercado de trabalho). Diante da formação do homem para a sociedade, Kassick (2000, p. 86) argumenta que:

[...] uma das finalidades da educação é habilitar o homem para a ação transformadora da realidade e considerando que a organização da produção é resultado da educação, ou, fruto de uma determinada forma de pensar a produção, significa que nestas diferentes formas de organizar a produção, tivemos diferentes formas pelas quais se procurou educar o homem.

A afirmação de que a fábrica (trabalho) e escola nascem juntas e que a escola forma indivíduos para a sociedade, expressa as transformações a que foram submetidos o sistema educacional, transformando, junto com ele, os processos de trabalho, as ideias e a moral dos indivíduos na sociedade moderna. Essa nova sistemática social de organização da produção ganha respaldo pela própria escola, passando esta a exercer um papel de suma importância na consolidação desta nova organização (KASSICK, 2000, p. 90). Nesse contexto as referidas mudanças deixaram marcas na sociedade. Isso significa que a Universidade também assume um caráter ideológico tornando-se um agente de disseminação e de reprodução da cultura dominante.

A relação entre professor e aluno no mundo moderno industrializado do século XX é vista como uma submissão do discente à teorias educacionais voltadas à formação técnica do indivíduo. O educando deve se sujeitar às expectativas e diretivas do educador, ou seja, recebe as informações predeterminadas e deve dominar as suas emoções, sua imaginação, sua sensibilidade, sua afetividade. O aluno é tomado como um sujeito receptivo, passivo. Assiste às aulas e responde adequadamente, ou melhor, responde o que professor deseja ouvir. E o resultado da avaliação deve corresponder a um modelo de aluno ideal. Essa avaliação segue um modelo igualmente imposto para todos os alunos. É contra este tipo de postura que a escola e os professores devem direcionar todas as suas energias e reflexões.

No início do século XX, a arquitetura organizacional da escola foi estruturada para que esta fosse compreendida como uma agência que mantém e conserva os padrões de comportamentos aceitos e úteis para a presente sociedade. O aluno é moldado a partir de estímulos externos, onde as decisões são tomadas pelo professor ou dirigente, sendo esse mantido através de reforço elogios, notas e prêmios. O professor tem a responsabilidade de planejar e desenvolver um sistema de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor é o programador da aula (MIZUKAMI, 1996, p. 31). Ao discorrer sobre essa abordagem educacional vivenciada neste período, Souza (2008) afirma que esse sistema é formado para buscar objetivos pré-estabelecidos que possibilitassem a continuidade da sociedade tecnicista.

A abordagem tecnicista marcou a educação contemporânea tendo como objetivo manter a tradição cultural ocidental, uma vez que toda abordagem pedagógica carrega consigo um tipo de sociedade que busca atualizar, e também, num nível micro, a abordagem pedagógica atualiza o tipo de profissional que pretende lançar no mercado de trabalho (SOUA, 2008, p. 13).

Em consonância com as ideias de Souza, Gimeno (1998) também trabalha com a perspectiva de que a escola, nesses moldes, é uma ferramenta perfeita para a reprodução do tipo dessa sociedade.

[...] os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de idéias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente (GIMENO, 1998, p. 17).

A sociedade encontra, nesse período, a necessidade de instituições de formação de indivíduos capazes de trabalhar e se sujeitar passivamente às determinações da classe dominante. A busca pela industrialização e os avanços tecnológicos prometem uma nova estrutura social e facilidades até então almejadas, porém as marcas desse progresso acentuaram ainda mais as divisões da sociedade. Como confirma Souza (2008, p. 132),

A emergência do paradigma industrial trouxe a crença num progresso pessoal e material e a promessa de felicidade para todos. Embora o paradigma tenha cumprido a promessa do desenvolvimento, não trouxe mais alegria e paz à população. As desigualdades sociais cresceram enormemente, o desenvolvimento tecnológico aumentou a competição entre as nações, a exploração e o domínio da natureza prejudicaram a saúde do homem, as oportunidades de emprego diminuíram, o individualismo e o materialismo vieram à tona.

O processo de formação do indivíduo para essa sociedade industrial é encontrada perfeitamente nas abordagens das escolas tradicionais, que objetivam a reprodução do conhecimento que possa ser tratado de forma homogênea. Todo cidadão deve pensar da mesma forma e responder às indagações sociais de maneira aceitável para as classes dominantes. O sujeito transforma-se em mais uma peça da fábrica social.

1.2 Inclusão/exclusão na Educação Superior: questões pertinentes

Segundo Almeida, Dias e Petraglia (2010, p. 172), a inclusão é definida como “o estado daquilo ou de quem está incluído, inserido, implicado; é a introdução de alguém em um

grupo, e indica uma atitude volitiva ou um ato conduzido”. Por essa razão não se pode incluir alguém na sociedade, pois todos pertencem a alguma sociedade. Podemos sim, incluir alguém em uma dada sociedade justificando a mudança de camada ou status social dos subalternos, por exemplo. Por outro lado, exclusão é: “não ter compatibilidade com alguém, deixar de admitir, privar, despojar, não deixar entrar, afastar alguém de um determinado lugar [ou camada social]” (ALMEIDA; DIAS; PETRAGLIA, 2010, p. 173).

Nessa perspectiva, os autores afirmam que as definições de inclusão e exclusão demandam análises em que se alcance uma ordem política, social, cultural e ética destituidores dos momentos de subjugação/subalternização real ou imaginária, realizadas por práticas sociais originadas e embasadas no preconceito e no estereótipo.

O conceito de *camadas sociais subalternizadas*, adotado neste trabalho, não pode se referir somente aos pobres economicamente e, sim, a todas as pessoas que têm os seus direitos sociais usurpados e precisam ter as suas reivindicações atendidas, ou seja, *camadas sociais subalternizadas* refere-se à busca pela equidade social nos diferentes estratos sociais (interna e externamente a determinadas camadas sociais). No contexto desta pesquisa, esse conceito se refere às pessoas (acadêmicos) que recebem algum tipo de subvenção por parte da instituição.

As exposições das desigualdades sociais são mostradas ao longo dos anos, em grande parte, pelos meios midiáticos dominados, muitas vezes, pelas camadas da elite social. Tal exposição deixaram marcas visíveis e modelam grupos segregados baseados no argumento da incapacidade, da meritocracia e da culpabilidade dos subalternizados. Sobre esse tema vamos dissertar com mais afinco nos próximos capítulos.

Nesse sentido, Garcia Canclini (2006, p. 65) diz que as camadas sociais não são distintas apenas pelo capital econômico. As práticas culturais da burguesia simulam que seus privilégios se justificam por algo mais nobre que o material. As camadas com maior capital criam a ilusão de que a desigualdade não se deve ao que se tem, mas sim, pelo que se é, ou seja, o Ser supera o Ter. É necessário entender que os processos de inclusão e exclusão não são determinados pelo sujeito, mas pelas características da sociedade e pelos modos de organização da mesma. A lógica estruturante do capitalismo pressupõe a desigualdade para a produção da mais valia, ou seja, é preciso subvalorizar o trabalho de *outrem* para garantir a produção de lucro dos donos dos meios de produção. Portanto “a categoria inclusão social não deve ser pensada somente na perspectiva econômica, com indicadores relacionados ao acesso material e econômico, uma vez que há uma densa dinâmica entre exclusão/inclusão, envolvendo a dimensão simbólica da existência” (ALMEIDA; DIAS; PETRAGLIA, 2010, p. 172).

A articulação entre educação e inclusão surge como fator de suma importância para a inserção social das camadas sociais subalternizadas e, sobretudo, para potencializar a sua emancipação na atual sociedade.

A análise da situação de inclusão social deve ser feita de modo a levar a compreensão do papel das instituições universitárias privadas e públicas que, por sua vez, devem expandir os recursos voltados para a inclusão de uma parcela significativa de jovens que pertencem às camadas sociais subalternizadas. Como a Educação Superior está inserida no contexto social global, é preciso situar a Universidade e analisá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. Para tanto, é preciso defender um acesso mais democrático e justo às instituições de Educação Superior.

A busca pela Educação Superior mais democrática começa pela superação das dimensões técnicas¹⁰, pela reivindicação de uma nova configuração social para este nível de ensino, resultante de um processo integrador entre a Universidade e o contexto social, efetivada de forma crítica, criativa e inovadora. Desse modo, planejar as atividades é usar como referência a problemática sociocultural, econômica e política do contexto no qual a instituição universitária está inserida. Através do referido planejamento, a instituição de Educação Superior estaria voltada eminentemente para a melhoria das relações sociais. Nessa perspectiva, a Universidade pode assumir sua função primordial de formação de sujeitos capazes de questionar o seu lugar social e entender os princípios de uma educação emancipadora (formação crítica do indivíduo).

1.3 Possibilidades na Educação Superior democrática frente à diversidade

É imprescindível destacar alguns temas que interferem, ao longo da história, no sucesso acadêmico¹¹ das pessoas que constituem as camadas subalternizadas da sociedade.

¹⁰ Nos referimos a superação das dimensões da “universidade destinada a reproduzir recursos humanos, via mero ensino” (DEMO, 2001, p. 142).

¹¹ A concepção de **sucesso acadêmico** de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do/da estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Além disso, implica a consolidação de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos/das profissionais da educação e a construção de projetos político-pedagógicos (PPP) e planos de desenvolvimento institucional (PDI) articulados com a comunidade e as demandas dos movimentos sociais. Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro. A efetivação do sucesso escolar implica a superação de uma visão que atribui exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho escolar (CONAE, 2010, p. 85).

Um desses temas que apontamos como de suma importância para se pensar em democracia da Educação Superior refere-se ao respeito e à compreensão da diversidade. Nesses termos, acreditamos que diversidade é compreender as diferenças, sexual, étnica e social de homens e mulheres, de modo que estes tenham o direito de ser diferentes na busca pela igualdade de direitos. A diversidade não pode ser considerada como desvio, algo que precisa ser corrigido, nem mesmo como algo a ser tolerado. A diversidade também não é o espaço do exótico, porque pensar nesses termos significa outra vez nos filarmos a um pensamento único, que nos diz aquilo que é o normal e, a partir dele, o que é diferente. Empreendemos aqui um pensamento de diversidade enquanto incluso no campo político, situado em relações de poder e resistência, pois, em nossa sociedade encontramos diferentes visões de mundo. No entanto essas relações são assimétricas, uma vez que há os que possuem o poder de expor, de classificar, de impor verdades, e também aqueles que resistem, em seus diferentes contextos.

Não se pode tratar de forma genérica as camadas subalternizadas da sociedade, pois este contingente pode ser abordado a partir de diversos recortes, como, por exemplo, étnico-racial, indígena, gênero, pessoas oriundas da zona rural, das pessoas com algum tipo de necessidade específica, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Portanto é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e na consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da Educação Superior.

Cada um desses recortes mereceria uma ampla discussão sobre suas especificidades. Cada um desses assuntos ganha ao longo da história da educação um grau de enraizamento nas políticas educacionais. Por essa razão não é nosso objetivo esgotá-los e sim refletir sobre a temática no seu conjunto, qual seja, camadas subalternizadas. Até porque acreditamos que as especificidades, às vezes, diluem e desmantelam as lutas de classe quando subalternizadas no seu conjunto pela camada dominante homogênea na manutenção dos seus privilégios. Portanto a busca é por direitos que atendam o conjunto para que seja especificada ou particularizada a sua aplicabilidade.

O atual momento histórico pode ser encarado como ponto de partida para uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, equânime na igualdade de direitos e deveres. As questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são postas na pauta social e política enquanto questões de ordem. Embora tais questões sempre fizessem

parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram valorizadas pelo poder público na vanguarda das políticas públicas de acesso à Educação Superior.

As mudanças que hoje assistimos nesse quadro, Educação Superior, devem, e muito, à ação política dos movimentos sociais à luta dos trabalhadores em educação que, aos poucos, conseguiram introduzir tais questões na agenda das políticas educacionais¹². É de suma importância que as questões ligadas à esfera do direito, ao trabalho e à diversidade social estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação. Ao discorrer sobre essas questões, os movimentos sociais podem explicitar ao Estado, à sociedade e à Universidade a luta de forças e de relações de poder (que passa pela luta por reconhecimento) nos quais se apóiam, historicamente, algumas discussões hegemônicas sobre os direitos humanos. Denunciam que, por detrás de muitos desses discursos, prevalece a concepção de sociedade que nega a diversidade e reforça um determinado padrão de humano: branco, masculino, de classe média ou alta, heterossexual e ocidental. É preciso compreender a diversidade, na sociedade, como uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças (HALL, 2003). Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de luta e de poder.

A produção social, cultural e histórica das diferenças não é problemática em si. A questão que se coloca é que, no contexto das relações de poder, os grupos humanos não só classificam as diferenças como, também, hierarquizam-nas, colocam-nas em escalas de valor e, nesse processo, subalternizam uns em relação a outros. Quando os vínculos sociais se quebram, devido a processos autoritários, ao uso da força e à colonização, o poder se exacerba, a ponto de um grupo (país, nação, etnia etc) excluir, discriminar e segregar o outro, devido a suas diferenças. Nesse processo, as diferenças são transformadas em desigualdade (CONAE, 2010, p. 128).

As discussões da diversidade étnico-racial e de gênero, em especial, visam à superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e almeja a justiça social colocada em todas as instâncias de educação, principalmente na Educação Superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. É a partir do pensamento de democratização e do entendimento sobre a diversidade que podemos lutar pelos direitos sociais. Nessa perspectiva, buscamos uma inclusão social em todos os âmbitos sociais que pode ser proporcionado pela inserção acadêmica.

¹² Essa discussão pode ser melhor explanada a partir do texto de Aguiar e Bollmann (2011, p. 61-80) intitulado, Movimentos sociais em educação e suas contribuições à política educacional brasileira.

Vale ressaltar que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais em diversas ordens. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na Universidade e nas políticas públicas em geral. Esse tema é aprofundado no próximo capítulo.

1.4 Das práticas educacionais: notas sobre formação

Retomando o tema da transição entre os séculos XIX e XX, no que tange à educação como um todo, pode-se dizer que a busca por práticas educacionais inovadoras, entre o fim do século XX e início do século XXI, marca a entrada de novas abordagens educacionais que tendem a melhorar as relações sociais. Homem e natureza tentam entrar em harmonia, buscam um equilíbrio e uma nova forma de pensar o mundo. No entanto muitas dúvidas ainda persistem quanto à atitude a ser tomada, uma vez que a mudança precisa ser processual. Esse processo desorganiza em muitos aspectos a constituição da docência internalizada na experiência e subjetividade do professor.

Nessa direção, mudanças de valores, de crenças pessoais e culturais apontam para uma nova visão de mundo, em que a valorização do ser humano passa a ser a própria essência da vida. A preocupação com os interesses dos indivíduos na sua subjetividade evidencia-se na esperança de formar uma sociedade mais humanista. Ao analisarmos os processos históricos da sociedade, podemos reiterar a grande importância da Educação Superior no País, que, apesar das crises que atravessa, ainda é respeitada como instituição social.

As instituições educativas formais, incluindo fortemente as de Educação Superior, além de serem um local de saberes e conhecimentos socialmente legitimados, são também espaços de socialização de idéias, valores e atitudes que podem contribuir para a superação do *status quo*.

Torna-se imprescindível a presença de instituições de nível superior comprometidas com a formação do sujeito, pois é dessas instituições a responsabilidade de formar acadêmicos, que possam gerar ou estabelecer mudanças no ambiente social. A Universidade é parte importante do sistema educacional, na medida em que é reconhecida como uma instituição social responsável pela difusão do conhecimento e pela geração de novos saberes alicerçados nos princípios da ética, no método para a compreensão da realidade.

Ao discorrer sobre a educação pretendida para a atualidade, Delors (2005 *apud*, BASTOS, 2008, p. 18¹³) apresenta os quatro pilares que devem ser a base da educação: aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para Bastos (2008), os quatro pilares podem ser explicados da seguinte forma: o primeiro deles, aprender a conhecer, enfatiza a necessidade de abertura para o novo e o constante processo de aprendizagem. O ensino proporciona a aprendizagem de saberes necessários à apreensão do mundo que rodeia o educando. O segundo pilar, aprender a fazer, decorre do primeiro, pois conhecer e fazer constituem-se em componentes imbricados no processo de ensino-aprendizagem. Refere-se à capacidade de mobilizar os conhecimentos construídos frente a algumas situações. O terceiro pilar, aprender a viver juntos, refere-se à aprendizagem de conhecimentos que possibilitem a compreensão de si mesmo e do outro, percebendo as interdependências e semelhanças entre os seres humanos. O quarto e último pilar, aprender a ser, exercita o autoconhecimento. É através do reconhecimento do nosso próprio ser que passamos a conhecer a complexidade da natureza humana. Essa percepção conduz a uma verdadeira confiança de si próprio.

Entram também com grande ênfase para análise da educação do século XXI, os estudos direcionados para os princípios da universalização. A escola moldada segundo princípios burgueses, voltada para uma reprodução da sociedade capitalista, é, naturalmente, excludente.

Nessa perspectiva, a Educação Superior pode estar voltada, também, de forma eficiente para diminuir o ‘fosso’ entre os dominantes e os interesses das camadas subalternizadas, ou seja, diminuir as diferenças entre as camadas sociais. Para essas camadas subalternizadas, a Educação Superior pode ser instrumento de luta contra a dominação cultural, exatamente por socializar o código dominante da cultura e possibilitar o acesso ao conhecimento dos valores sociais, estéticos e de linguagem das classes superiores (RODRIGUES, 1984, p. 76).

Para Rodrigues (1984, p, 75), as instituições de ensino devem permitir que as camadas subalternizadas da sociedade possam compreender a temporalidade do sistema econômico e social. O conhecimento gera o desenvolvimento da consciência histórico-política, apontando as possibilidades reais de mudança e transformação social e pessoal.

¹³ Relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fruto das discussões da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

Uma escola competente dá aos filhos dos trabalhadores condições intelectuais e sociais para que eles possam construir um espírito de solidariedade e de autodesenvolvimento, e não se limita a reprodução do saber sabido. (...) a escola deve transmitir o saber necessário para que os alunos desenvolvam habilidades e potencialidades pessoais e de sua classe, contribuindo para a transformação social desejada (RODRIGUES, 1984, p. 76).

Em todos os âmbitos educacionais deve-se priorizar o desenvolvimento das camadas menos abastadas da sociedade, pois a educação se torna mais distante dos que têm menos condições de acessá-la. Para Gimeno (1998), a escola e a Universidade devem revestir-se de um modelo didático flexível e plural para atender as diferenças de origem social, as exigências de interesses, os ritmos, as motivações e as capacidades iniciais dos que se encontram mais distantes dos códigos e características em que se expressam. A organização dos processos de ensino/aprendizagem deve garantir o tratamento educativo das diferenças, trabalhando em cada aluno a sua situação real, “e não do nível homogêneo da suposta maioria estatística de cada grupo de camadas sociais” (GIMENO, 1998, p. 24).

1.5 Acesso e permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas

Alunos com impossibilidade de frequentar as instituições de Educação Superior encontram-se, em grande maioria, nas camadas sociais subalternizadas. Essas camadas que, na organização social, são desprovidas do acesso à condição socioeconômica para o atendimento das suas necessidades sociais e ao usufruto de uma formação cultural legitimada pela construção histórica da humanidade. As instituições de nível superior refletem essa realidade em larga escala, uma vez que a Educação Superior pública não oferece vagas a todos. Enquanto que a educação privada ou comunitária ainda está em processo de adequação, para real inclusão, elevando o número de bolsas e subsídios acadêmicos. A busca dos meios para melhorar o acesso dos alunos provenientes dessas camadas que vivem a margem de uma dada sociedade acaba sendo o objetivo último para a democratização do acesso à Educação Superior.

Existem dois princípios básicos para a reflexão frente às questões relativas ao acesso e à permanência com sucesso dos alunos na Educação Superior: o de universalização e o de democratização (BRASIL, 2006, p. 28). A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, respeitando, de fato, todos os indivíduos, independentemente da sua situação social. Não se trata apenas de facilitar as condições de acesso, uma vez que no País atualmente não existem vagas para todos os cidadãos em idade e

nível de escolaridade compatível à Educação Superior. Mas em oferecer condições de igualdade para que os acadêmicos possam concorrer a uma vaga nesse nível de ensino. Pensar dessa forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e de produzir conhecimentos de pessoas que convivem com o descaso social e tentam se relacionar com o mundo e com o saber. Isso é, de fato, admitir a existência do princípio da universalização.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 define a educação como direito subjetivo de todos e garante o acesso ao ensino obrigatório e gratuito para todos nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, incumbe à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Os preceitos constitucionais possibilitaram a organização de um sistema de ensino nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. Entretanto não se trata apenas de universalizar a educação básica, mas também tem sido adotada, pelo Estado brasileiro, uma política de expansão e democratização da Educação Superior (SAVIANI, 1998).

Segundo o relatório de observação¹⁴ sobre as desigualdades na escolarização no Brasil divulgado em 2010, um dos principais grupos populacionais ainda desfavorecidos no direito à educação está no campo. A análise da quantidade de matrículas indica que, nas escolas rurais, para cada duas vagas nos anos iniciais do ensino fundamental existe apenas uma vaga nos anos finais. Essa realidade é pior entre os anos finais do ensino médio, na proporção de seis para um. Nas regiões urbanas, a relação de matrículas é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas séries finais e duas no ensino médio. A dificuldade em dar prosseguimento aos estudos é nítida quando se compara a escolaridade dos jovens. Entre a população rural de 25 a 34 anos, apenas 17% têm ensino médio ou superior, enquanto nas cidades, a proporção é pouco maior que 52%.

A democratização da Educação Superior no Brasil está em desenvolvimento, mas aquém do ideal. Embora na última década tenha havido, no País, um expressivo aumento quantitativo na oferta de vagas na Educação Superior, as diferentes realidades regionais e culturais evidenciam uma grande carência do ensino nesse nível, principalmente para as pessoas que constituem as camadas sociais subalternizadas da sociedade.

No que se refere à classificação e à discriminação dos sujeitos pela sociedade/Universidade, Hage (2007, p. 259), diz que:

¹⁴ As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

[...] a Universidade traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo convertidas em desigualdades, uma vergonha que acompanha toda nossa história, e que a modernidade não alterou, mas aprofundou-se e está aprofundando-as. E, por esse motivo, urge colocarmos sob suspeita a capacidade das políticas universalistas para superar as classes desiguais de acesso e de permanência para a garantia do direito à educação, considerando, ainda, ser necessário investigar se esse padrão generalista se constitui antes em um limite mais que um estímulo para dar conta das desigualdades históricas; sob o argumento de que, na contra mão de muitas crenças de que o mesmo padrão serve para todos, a história está mostrando que não serve.

Ao descrever as desigualdades no campo, o referido autor nos remete as mesmas desigualdades vivenciadas na sociedade em geral. Hage (2007, p. 259), ainda ressalta a importância das políticas de ações afirmativas como métodos processuais eficazes na superação das desigualdades sociais. Por outro lado, acreditamos que as ações afirmativas devem ser pontuais e circunscritas temporalmente como condição para atacar o real problema que gera a desigualdade de acesso à Educação Superior. Ainda segundo o mesmo autor, podemos definir ações afirmativas como programas federais (programas do Estado), que objetivam resgatar, em essência, a própria cidadania de pessoas que estão marginalizados de toda a sociedade e do sistema como um todo em razão de discriminações de diferentes ordens. Constitui, ainda, num modelo de enfrentamento ao próprio preconceito, a partir de suas práticas de oferta de oportunidades às classes discriminadas, o que envolve questões políticas, culturais e jurídicas. Em síntese, a ação afirmativa tem como objetivo combater, no sentido de enfrentamento e de imediato, as desigualdades sociais resultantes de processos seculares de discriminação negativa, dirigida a setores vulneráveis e desprivilegiados da sociedade (a ação afirmativa visa a luta por reconhecimento).

Superar as desigualdades no âmbito acadêmico de uma instituição de Educação Superior inicia-se a partir do momento em que o aluno consegue romper a barreira do acesso, conseguindo transpor essa fase, o acadêmico se depara com obstáculos de igual proporção ou ainda maiores. As barreiras financeiras, por exemplo, podem ser considerado um dos grandes vilões da permanência dos alunos na Educação Superior, pois, como já dito, não existem vagas suficientes em IES públicas no Brasil. Assim sendo, o aluno deve recorrer a IES privadas. É possível constatar alguns esforços do Governo Federal, por meio de políticas públicas, que subsidiam o acesso e a permanência na Educação Superior privada, conforme veremos abaixo.

Segundo Almeida, Dias e Petraglia (2010, p. 181), o Governo Federal mantém, alguns programas de inclusão social que abrem caminhos para que estudantes pobres, negros e índios ingressem na Universidade e mantenham-se nela¹⁵.

Podemos elencar outros programas de bolsas, de incentivo e permanência na Educação Superior, é o caso do PROUNI, FIES e bolsas atribuídas ao artigo 170¹⁶ e 171¹⁷, que favorecem em grande parte os alunos da Educação Superior que provém de camadas menos abastadas da sociedade. Dentre esses programas governamentais, aparecem, também, alguns programas institucionais em forma de desconto, bolsa de estudo, monitoria, estágio, convênio, financiamento.

As situações de desigualdade sócio/econômica/cultural, exclui da Universidade uma parcela significativa de jovens provenientes de famílias de baixa renda. Nesse contexto, os programas acima elencados podem oportunizar o acesso à Educação Superior a estudantes, que provavelmente não teriam a oportunidade de concluir um curso desse nível de ensino.

Entretanto sabemos que a questão é mais complexa. Será que a aplicação de dinheiro público nas Universidades privadas pode amenizar os problemas sócio/econômicos de acesso e permanência na Educação Superior? Mesmo sabendo que a crise em nossa sociedade também está relacionada à forma como se produz e se distribui as oportunidades do acesso à educação e aos bens culturais? “O conhecimento depende de pessoas capazes de produzi-lo, acessá-lo e difundi-lo” (ALMEIDA; DIAS; PETRAGLIA, 2010, p. 173).

A educação apresenta-se como uma prática social intimamente associada ao desenvolvimento integral do sujeito, comprometida com a formação da cidadania. É nesse

¹⁵ *Programa de formação superior e licenciatura para indígenas (Prolind)*. Objetiva sensibilizar as instituições federais, para implementar políticas de formação superior indígena e cursos de licenciaturas específicas; *Igualdade de oportunidade e direito à universidade (Incluir)*. Garante o acesso e a permanência de pessoas portadoras de necessidades específicas nas Instituições Federais de Ensino Superior; *Programa de ações afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro)*. Apóia os núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs), das universidades públicas para o desenvolvimento de programas e projetos educacionais de promoção da igualdade racial; *Inclusão digital*. Apóia, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), iniciativas na área de inclusão educacional que contribuam para tornar acessíveis cursos, materiais didáticos, estudos e pesquisas; *Projeto Milton Santos de acesso ao Ensino Superior (Promisaes)*. Concede bolsas de estudos a universitários estrangeiros, principalmente de países africanos, no valor de um salário mínimo por mês.

¹⁶ A Lei Complementar nº 281 da Constituição Estadual regulamenta a concessão de Bolsas de Estudo e de Pesquisa, para auxiliar no pagamento de mensalidades aos alunos economicamente carentes, matriculados nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (UNISUL, 2011).

¹⁷ O Programa de bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES é um Programa fomentado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SEED, com recursos provenientes do Artigo 171 da Constituição Estadual e regulamentada pela Lei Complementar Estadual nº 407, de 25 de janeiro de 2008. O referido programa destina-se aos alunos de graduação e pós-graduação que cursaram todo o Ensino Médio em Unidade Escolar da Rede Pública ou em Instituição Privada com bolsa integral ou supletiva e residente há dois anos no Estado de Santa Catarina (UNISUL, 2011).

sentido que a educação deve ser priorizada em todos os âmbitos sociais. Por isso é necessária uma maior valorização das instituições que tem por objetivo promover a educação. Convém questionar sobre a aplicabilidade das propostas oficiais diante da realidade da educação brasileira, no que diz respeito às inadequadas condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, pouco investimento por parte do Estado nas instituições de ensino, formação de professores que não atende às reais demandas sociais, dentre outros fatores.

Embora, ao longo dos anos, várias políticas e reformas legislativas tenham incorporado a crescente tendência à democratização e universalização do ensino, em todos os níveis e modalidades, a realidade indica que essas políticas têm apresentado poucos resultados significativos e permanentes em termos qualitativos.

Os problemas encontrados e destacados neste trabalho possibilitam-nos refletir e analisar a questão da formação do indivíduo. Destacamos que a sociedade se estrutura de forma excludente para uma grande parte da população, para que, assim, permaneçam na subalternidade. Para questionar a funcionalidade dessa sociedade administrada¹⁸, as instituições de educação necessitam problematizar os parâmetros sociais e oportunizar ao aluno refutar as ideias de subalternidade e pacificidade inerte.

¹⁸ Para Maria Helena Ruschel (1995, p. 239-241), Adorno emprega este conceito referindo-se ao fato de todos os planos da cultura foram virtualmente permeados pelo processo de coisificação, conceito já descrito por Marx, no século XIX, no contexto das relações de trabalho e de produção, levando ao que Adorno denomina de *mundo administrado*. Este conceito é inseparável do de indústria cultural – já que é por meio desta que se pretende que tudo seja controlado –, do de coisificação – conseqüência da manipulação da consciência das massas pela indústria cultural –, bem como do de esclarecimento – uma vez que este significa a dominação da natureza e, junto com esta, a dominação do homem pelo homem. Ainda segundo a autora, por esta razão, o conceito de *mundo administrado* – sociedade administrada – está simultaneamente onnipresente e diluído por toda obra de Adorno (Ver MWEWA, 2005, p. 37).

CAPÍTULO 2: CAMADAS SOCIAIS SUBALTERNIZADAS NO MUNDO GLOBALIZADO: DILEMAS E PERSPECTIVAS

O presente capítulo pretende discutir a situação de desconexão social e global vivenciada pelas camadas sociais subalternizadas, a partir dos preceitos teóricos de Nestor Garcia Canclini (2003, 2005, 2006) Stuart Hall (2002, 2003) e Milton Santos (2004). Buscamos indicar como os referidos autores podem nos ajudar a entender a constituição das camadas subalternizadas no mundo globalizado. O conceito de camadas subalternizadas, como enunciado no primeiro capítulo, refere-se à ação de *outrem*, enquanto grupo dominante, sobre um determinado grupo social, fragilizando-o, conforme Aimé Césaire (2010)¹⁹ expõe quando aborda o discurso sobre o colonialismo. Portanto, diante das indicações do primeiro capítulo, entendemos por *camadas sociais subalternizadas* aquelas camadas que, na atual organização social, são desprovidas do pleno acesso aos bens sociais, econômicos e culturais para o atendimento das suas demandas subjetivas objetivadas na realidade contextual e do usufruto de uma formação cultural. É a esse desprovemento que nos referimos quando falamos de desconexão vivencial.

A formação cultural pode permitir uma intervenção de forma equânime, frente ao solapamento empreendido pelas camadas abastadas, na sociedade onde estão inseridos. Os subalternizados que sofrem a ação e a tutela de *outrem*, por sua vez, encontram-se à margem das políticas públicas permanentes mais amplas e tornam-se dependentes de políticas²⁰ pontuais ou emergenciais de ação social. É a esse processo de exclusão por *outrem* que nos referimos quando falamos de *camadas sociais subalternizadas*. Contudo, em relação ao acesso à Educação Superior, essas camadas podem pertencer a diferentes extratos sociais que necessitam de subsídios para se manterem na Universidade, isto é, dentro dessas camadas há categorias que precisam ser atendidas nas suas especificidades sem pulverizar o conjunto dos dominados²¹. É importante observar o deslocamento conceitual do meramente econômico para a possibilidade de acesso e permanência na Educação Superior.

¹⁹ CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Florianópolis. Letras Contemporâneas, 2010.

²⁰ Faz-se importante entender o termo Política na sua amplitude e não reduzi-la a ações emergências destinadas a atender a um corpo social já enfermo. No mínimo devemos entender as Políticas Públicas, neste contexto, enquanto ação preventiva do governo.

²¹ Claro está que o mundo não se divide entre *dominantes* e *dominados* ainda mais em se tratando da sociedade brasileira na qual apreendemos com SCHWARZ (2005) a figura intermediária do homem livre. Porém, para fins didáticos otimizantes nos atemos nestes dois blocos. Assim, localizamos as desigualdades na tensão entre as classes que sugere a instauração de uma LUTA. Ver SCHWARZ, Roberto. Cultura e política. São Paulo : Paz e Terra, 2005.

Ao longo do processo histórico permanece uma luta pela hegemonia. Sendo assim, os que gozam desse local discursivo e de condições materiais buscam sempre renovar os meios para garantir tal hegemonia. Além disso, encontram grande respaldo nos bens culturais e se apropriam, por exemplo, da mídia e dos meios de comunicação para engendrar as identidades sociais.

Dessa forma educação, bens culturais e mídia (jornais, revistas, TV) são instrumentos mantidos e manejados pelas camadas sociais privilegiadas. Se tomarmos como exemplo a cultura popular, podemos dizer que ela atinge um patamar de menosprezo em relação aos meios de comunicação das camadas dominantes, considerados tão somente como manifestação reacionária.

Nesse contexto as camadas subalternizadas da sociedade são historicamente os que são desprovidos de informação, excluídos socialmente de alguma instância, configurando-se em grupo de pessoas que de alguma forma não participa da elite, não corresponde aos comportamentos e regras básicas que se deve trazer consigo para fazer parte desse mundo, onde quem dita as regras é quem está no poder. É importante ressaltar que nem sempre todos querem participar das regras sociais.

Ao conceituar camadas subalternizadas, temos que conceituar também camada social, cujo uso mais frequente corresponde ao lugar que um grupo ocupa no processo econômico/cultural, ou seja, as camadas dos que detêm os meios de produção e as do que detêm apenas a força de trabalho. Nesse sentido, preferimos a primeira terminologia por ampliar a compreensão de subalternização enquanto ação de um terceiro não meramente econômico, pois, o simples acesso à Educação Superior não faz pertencer à camada dominante. Por isso camadas sociais subalternizadas, ou seja, aquelas que têm de alguma forma os seus direitos sociais, econômicos e culturais usurpados, incluindo-se aí a necessidade de subvenção para se manter ou ter acesso à Educação Superior. As políticas de manutenção na Educação Superior são, em parte, reflexo do pouco investimento aplicado nesse nível de formação.

2.1 Camadas sociais subalternizadas no mundo globalizado

Para Canclini (2006, p. 13), “a globalização é mais um fator que pode aumentar as desigualdades sociais, pois expressa um ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial”.

Faz-se necessário, para melhor compreender o que é globalização, pensar em uma série de reflexões que busquem relações sem fronteiras para as mais variadas espécies de trocas. Nesse contexto, citamos Ianni (1999, p. 9), para quem:

A ideia de globalização está em muitos lugares, nos quatro cantos do mundo. Aparece nos acontecimentos e interpretações relativos a tudo que é internacional, multinacional, transnacional, mundial e planetário. Está presente na vida social assim como nas produções intelectuais. Ressoa em toda reflexão sobre capitalismo, cristianismo, modernismo e pós-modernidade. Em escala crescente, as ciências sociais estão sendo desafiadas por essa problemática. Sob vários aspectos, a globalização confere novos significados a indivíduos e sociedade, modos de vida e formas de cultura, etnia e minoria, reforma e revolução, tirania e democracia. Permite pensar o presente, rebuscar o passado e imaginar o futuro. Tudo pode ganhar luz, quando visto sob a perspectiva aberta pela globalização.

Este complexo processo chamado de globalização teve suas raízes reforçadas nos últimos anos do século XX. Nesse período, o mundo se unificou em virtude de novas condições técnicas, que alicerçaram a ação humana para tal globalização. As bases do capital se intensificavam pela velocidade da informação e dos processos tecnológicos, dentre outras coisas, intensificando o processo de internacionalização do mundo econômico. Para Milton Santos (2004), podemos entender melhor esse processo a partir de dois elementos fundamentais: o estado das *técnicas* e o estado da *política*. Segundo esse autor, no final do século XX, os processos de produção se modernizaram de forma surpreendente, as fábricas usavam *técnicas* e inovações que possibilitaram um significativo aumento da produção. Gerando, assim, um problema de ordem econômica: “há produção, porém, não há quem compre” (SANTOS, 2004, p. 20). É a partir desse momento que a *política* fez-se necessária, pois a produção atingiu um patamar exorbitante, as empresas começaram a estocar seus produtos. A única saída foi encontrar uma política que criasse um meio de escoar toda produtividade, desse modo possibilitaria um aumento nos lucros.

Dessa forma cria-se um sistema global de comércio cujo objetivo é estreitar fronteiras e valorizar o aumento da produtividade e dos lucros. Assim inicia-se um mercado global, as exportações e importações de produtos tornam-se frequentes e, ao lado de toda a produção, inicia-se um mosaico de bens, povos, línguas e culturas.

Esse mercado global econômico e cultural acabou acarretando o início de uma globalização atualmente perversa, como descreve Santos (2004, p. 21):

La perversidad sistémica, que está en la raíz de esa evolución negativa de la humanidad, tiene elación con la desenfrenada adhesión a los comportamientos competitivos que actualmente caracterizan las acciones hegemónicas. Todas

enfermedades son directa o indirectamente imputables al presente proceso de globalización.

A ideia de Santos (2004) a respeito da perversidade da globalização vai ao encontro das palavras de Canclini (2006, p. 73): “la relativa unificación globalizada de los mercados no se siente perturbada por la existencia de diferentes y desiguales: una prueba es debilitamiento de estos términos y su reemplazo por los de inclusión o exclusión”.

Na atual sociedade, uma grande maioria de pessoas não se preocupa com os problemas dos mais desfavorecidos, dos pobres e excluídos. A globalização econômica cega pela cultura do consumismo e individualismo tem dificuldade em respeitar a natureza, a dignidade humana e as culturas contra-hegemônicas. E ao evidenciar somente o consumo, as pessoas não se preocupam mais com os vínculos de cidadania e solidariedade. O consumismo e a competitividade levam a fragilidade moral e intelectual das pessoas, reduzem a personalidade e a visão de mundo, confundem a noção de cidadão com a de consumidor, que na verdade não se diferenciam.

Segundo António Teodoro (2011) o processo de globalização pode ser entendido de modos distintos: por um lado pode ser visto como uma estratégia de liberação e de privatização dos meios de produção, e por outro, “afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado de sustentável, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano” (TEODORO, 2011, p. 24). Ao trabalhar com a primeira teoria, de que a globalização é uma estratégia de liberação e de privatização dos meios de produção, inferimos que a globalização procede como um movimento de confusão e desconexão, utilizado para garantir a hegemonia do capital, da elite dominante da sociedade global.

Para Milton Santos, a globalização que tem um caráter perverso²², visa desestabilizar os princípios e valores dos povos.

La competitividad, sugerida por la producción y por el consumo, es la fuente de nuevos totalitarismos, más fácilmente aceptados gracias a la confusión de los espíritus en que se instala. Tiene los mismos orígenes la producción, en la base misma de la vida social, de una violencia estructural, fácilmente visible en las formas de actuar de los Estados, de las empresas y de los individuos.[...] las personas se sienten desamparadas, lo que las incita a adoptar en sus comportamientos ordinarios prácticas que algunos decenios atrás eran moralmente condenadas. Hay un retroceso en cuanto a La noción de bien público y de solidaridad [...] (SANTOS, 2004, p. 35).

²² Lembramos que a aceção latina do vocábulo perverso é *per verso*, ou seja, o verso atentando a existência do anverso. Em termos de globalização pode-se dizer que ela poderia ser feita de outra forma. Isto é, esta não é a única forma que ela pode ser concebida.

Nesse sentido, Canclini explica que a construção da identidade do sujeito contemporâneo já não é mais definida por essências históricas: “atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir” (CANCLINI, 2005, p, 30).

Dessa forma é fato que a dinâmica do consumo causa certa confusão na identidade do sujeito, pois, se na sociedade atual do consumismo, eu *sou o que eu tenho, eu sempre vou fazer parte do ontem* (devido à velocidade que os produtos entram e saem do mercado na atualidade²³). Impressiona as transformações tecnológicas constantes, o design de objetos, a rapidez com que os bens de consumo são introduzidos e descartados no mercado. Tudo feito para impressionar e com isso incutir temor intencional. Essa é a forma mais eficaz do consumismo. Enfim, o consumo exacerbado faz com que as pessoas sempre queiram mais e mais, não pela necessidade realmente de um objeto, mas apenas pela satisfação de possuir um determinado objeto.

O processo do capitalismo globaliza não só a produção, a distribuição, a troca e o consumo, mas também as pessoas, ideias, culturas e Estado. As instituições reorganizam-se conforme seus objetivos e estratégias de dominação, pois, “la competitividad comanda nuestras formas de acción. Y la confusión de los espíritus impide nuestro entendimiento del mundo, del país, del lugar, de la sociedad y de cada uno de nosotros mismos” (SANTOS, 2004, p. 41). Como parte desse contexto, a questão social mundializa-se, passa a ter novos significados e características, ganha dimensões globais. Nesse processo, a sociedade pode ser moldada com características de desamparo social, o reflexo dessas características é facilmente contabilizado no aumento do desemprego, processos de trabalho flexíveis, precários e sem garantia de proteção social.

Pode-se dizer que a estrutura fabril da globalização permite que as empresas possam terceirizar serviços, sem se preocupar com os funcionários, que já nem lhe são mais apresentados. Dessa forma poderá vir a não existir mais um vínculo empregatício. Para Canclini (2005, p. 33):

[...] a maneira neoliberal de fazer a globalização consiste em reduzir empregos para reduzir custos a competição entre empresas transnacionais cuja direção está em local desconhecido, de modo que os interesses sindicais e nacionais quase não podem ser exercidos. A consequência de tudo isto é que mais de 40% da população latino-americana se encontra privada de trabalho estável e de condições mínimas de segurança, sobrevivendo nas aventuras também globalizadas do comércio informal, da eletrônica japonesa vendida ao lado de roupas do Sudeste Asiático, ervas

²³ Vejam o exemplo dos aparelhos de celular. Os últimos modelos lançados no Brasil, por exemplo, já são obsoletos nos Estados Unidos da América e nos países europeus.

esotéricas e artesanato local, nos sinais de trânsito; nesses vastos “subúrbios” que são os centros históricos das grandes cidades, há poucas razões para se ficar contente enquanto o que chega de toda parte se oferece e se espalha para que alguns possam e imediatamente esqueçam.

Nesse contexto, Canclini (2006) discorre sobre o sistema transnacional de fronteiras, no qual o custo da mão de obra mais acessível é que determinará o local temporal das empresas. Descaracterizando, assim, a nacionalidade de empresas e produtos. O autor afirma que estes processos são facilmente agrupados na mesma série socioeconômica, porque implicam em tendências diversas de desenvolvimento e, às vezes, contraditório. No entanto é possível, segundo o mesmo autor, encontrar bandeiras nacionais sendo agitadas em celebrações de independência da Argentina e México, com legendas que dizem “*Made in Taiwan*”. Enfim, o livre comércio mundial estreitou distâncias, garantiu a hegemonia do capital e confundiu os milhares que vivem à margem da sociedade, desconectados do mundo globalizado. Segundo dados do IBGE (2009, p. 79):

No Brasil, dos 58,6 milhões de domicílios investigados em 2009, quase 35,0% deles tinham microcomputador (20,3 milhões), sendo 16,0 milhões com acesso à Internet (27,4%). A evolução em relação ao ano anterior não alterou o quadro de diferenças regionais. A Região Sudeste manteve-se com a maior proporção de domicílios com microcomputador (43,7%) e com microcomputador com acesso à Internet (35,4%). As Regiões Norte (13,2%) e Nordeste (14,4%) apresentaram as menores proporções de domicílios com microcomputador com acesso à Internet; a Região Sul possuía 32,8%; e a Centro-Oeste, 28,2%.

Em certa medida, pode-se dizer que o mundo capitalista com a fluidez dessas novas fronteiras, associado às inovações tecnológicas em curso, passa a administrar, não apenas as relações sociais de produção entre os indivíduos, grupos, classes, nações, mas também os costumes, as tradições, o modo de agir e de pensar o mundo. Esse procedimento pode deteriorar as possíveis chances de mudanças sociais que poderiam ser almejadas. Dessa forma há grandes chances de ocorrer uma invasão, na vida em sua totalidade, transformando o mundo em uma indústria. E de certa forma dificulta às camadas subalternizadas²⁴ de questionar as possíveis formas de melhorar suas condições de vida.

Na perspectiva de um mundo sem fronteiras, sem limites sociais e comerciais, Santos (2004, p. 140) afirma que:

[...] existe la ilusión de que vivimos en un mundo sin fronteras, una aldea global. En la realidad, las relaciones llamadas globales son reservadas a un pequeño número de

²⁴ É importante observar que utilizamos o termo *subalternizadas* para afirmar a ação de *outrem* aos invés de utilizarmos *subalternas* que poderia dar a entender a assunção subjetiva da subalternização.

agentes, los grandes bancos y empresas transnacionales, algunos estados, las, grandes organizaciones internacionales. Desgraciadamente, la práctica de la globalización está produciendo aún más desigualdades. Y, al contrario de lo esperado, crece el desempleo, la pobreza, el hambre, la inseguridad cotidiana, en un mundo que se fragmenta y donde se amplían las fracturas sociales.

Esta conjuntura social e global do comércio pode fragilizar as fronteiras internacionais para poucos e aumentar as distâncias para muitos. Para Canclini (2006, p. 53) “para millones el problema no es mantener campos sociales alternos, sino ser incluidos, llegar a conectar-se, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural”.

Os povos subalternizados também devem ter a oportunidade de fazer parte da modernização, pois, de posse dos bens culturais modernos, acreditamos que eles possam pensar em como se estrutura a atual sociedade. No entanto o processo do mercado tecnológico aumenta ainda mais o abismo entre as camadas sociais. Esse processo não respeita a temporalidade e a situação econômica dos mais vulneráveis, acabam desconectados pela dinâmica imposta pelo sistema capitalista (CANCLINI, 2006).

Com o avanço das novas tecnologias na economia mundial, podemos observar uma nova maneira de “criar, produzir, distribuir e consumir os produtos culturais” (MONTIEL, 2003, p. 159). Esse novo mercado tecnológico maximiza os lucros dos países que detém a força do capital. Dessa forma os países latinos participam de uma parcela pequena desse novo mercado global, em muitos casos, apenas empresta mão de obra barata para as multinacionais.

A globalização das produções e comunicações aumentou em grande número os intercâmbios, muitas vezes unilaterais, de bens culturais, como: músicas, adaptações cinematográficas, jogos eletrônicos e outros, tornando-se uma indústria muito lucrativa. Segundo relatório da UNESCO 1980-1998, as importações de bens culturais passaram de US\$ 47,8 bilhões em 1980 para US\$ 213,7 bilhões em 1998. Os países que mais se destacaram nesse processo foram Estados Unidos, Japão, China e alguns países da União Européia. Para o bem ou para o mal, segundo o relatório, os países da América Latina não aparecem nesses dados, por não fazerem parte significativa desse mercado.

Assim, inculido no *slogan* da globalização, podemos analisar o grande abismo existente entre as camadas sociais para conseqüentemente garantir a hegemonia econômica dos países que compõem a elite do mercado global. O capital econômico se consolida de forma rápida pela expropriação de mão de obra barata dos que constituem as camadas subalternizadas da sociedade mundial.

Nesse processo globalizado de comércio, mais uma vez, podemos destacar a intenção real do estreitamento das fronteiras. As tecnologias de comunicação funcionam como suporte poderoso do ideal do consumismo, essa é mais uma ferramenta do capitalismo. Para Canclini (2003, p. 23), o sistema globalizado é uma proposta neoliberal que:

[...] nos conduz a uma modernização seletiva: passa da integração das sociedades ao submetimento da população às elites empresariais [...] dessas aos bancos, investidores e credores transnacionais. Amplos setores perdem seus empregos e previdências sociais básicas, diminui a capacidade de ação pública e o sentido dos projetos nacionais. Para o neoliberalismo, a exclusão é um componente da modernização.

O problema de ordem socioeconômico é fator comum entre muitos povos da América Latina, assim como de outros povos dos demais continentes. A cultura também é prejudicada segundo Canclini (2003). Tendo como características marcantes suas próprias línguas, costumes e crenças, esses povos são fatalmente excluídos pelas diferenças. Alguns grupos enfrentam essas barreiras socioculturais, buscando uma conexão entre grupos étnicos que encontram a igualdade no fator genético.

Entretanto, Canclini (2006) encontra caminhos que são trilhados pelos povos subalternizados para conectar-se ao mundo globalizado em busca do aprendizado de outras línguas, como o espanhol e até mesmo o inglês, em busca de melhor desempenho no uso dos recursos midiáticos, da internet. Esses são alguns recursos que uma parcela da população considerada desconectada encontra para realizar essa conexão global que, em última instância, é de mão dupla. Atualmente essa conexão ao mundo global encontra-se prejudicada pelo fracasso dos sistemas nacionais de políticas sociais, pois essa parcela de desconectados não são “diferentes” apenas pelas questões étnicas e culturais, mas também pela economia, considerada um fator de desconexão. A reestruturação do mercado econômico latino amplia cada vez mais a desigualdade e a exclusão.

Para Canclini (2006, p. 56), Pierre Bourdieu foi um dos mais influentes autores que abordou a temática dos processos sociais. Com base no método estrutural num movimento de análises da sociedade, (BOURDIEU *apud* CANCLINI, 2006, p. 57), Bourdieu retoma o pensamento marxista, segundo o qual “a sociedade está estruturada em classes sociais e as relações entre as classes são relações de luta”. Segundo Canclini (2006, p. 56), essa relação com o marxismo é contraditória em alguns pontos. Um desses pontos, segundo esse autor, é a determinação em última instância e o conceito de classe social. “La determinación en última instancia y el concepto de clase social. Puesto que son indisociables lo económico y lo

simbólico, la fuerza y el sentido, es imposible que uno de esos elementos se sustraiga de la unidad social y determine privilegiadamente, por sí solo, a la sociedad entera” (BOURDIEU *apud* CANCLINI, 2006, p. 59).

Para Bourdieu (*apud* CANCLINI, 2006, p. 60), “as classes sociais não podem ser definidas apenas por uma variável, a propriedade, e nem pelo volume do capital, mas, sim, pela estrutura de relações entre todas as propriedades pertinentes, que confere a cada uma delas os efeitos que elas exercem sobre as práticas do seu valor próprio”. As práticas culturais da burguesia simulam que seus privilégios se justificam por algo mais nobre que o material. As classes com maior capital criam a ilusão de que a desigualdade não se deve ao que se tem, mas sim, pelo que é (CANCLINI, 2006).

As adaptações e condensações de obras literárias ou filmes são classificadas como gênero típico da estética das classes medianas, pois, segundo Bourdieu (*apud* CANCLINI, 2006), as classes sociais subalternizadas têm como referência as aspirações e gostos dominantes. Isso ocorre devido a vários fatores de submissão, entre esses fatores acredita-se que as pessoas pertencentes às classes sociais menos favorecidas não são devidamente preparadas, “formadas”, para fazer valer seus próprios gostos e valores.

O pensamento de Stuart Hall (2002, p. 254) reforça a ideia de Canclini (2006), sobre a questão cultural como um meio de luta e união entre as classes, principalmente nas camadas populares. Hall (2002) acredita que a cultura no âmbito da indústria cultural é reorganizada pela globalização que tem o poder de reconstruir e reorganizar muitas coisas do que representa, pela definição, seleção, imposição e implantação de definições de nós mesmos de forma a ajustá-las mais facilmente para uma melhor manipulação dos gostos da cultura dominante²⁵. O gosto dominante na instância da indústria cultural não pode ser atribuído apenas à camada social dominante, pois nesta instância tanto produtos da camada subalternizada quanto da camada dominante são produzidos em escala industrial (como em fábrica) de acordo com a adaptabilidade pressuposta pelo mercado. O constante movimento de fazer com que uma determinada cultura possa ser uma ferramenta de poucos para manipulação de muitos, reforça o poder do capital burguês sobre a massa trabalhadora contribuindo para a manutenção da sociedade desigual. Esse processo apresenta um duplo movimento. Não se trata meramente de passividade por parte das massas, pois ao consumir, também, produzem culturas num processo intermitente de necessidades circulares. É fato que a indústria cultural influencia nos processos sociais.

²⁵ No capítulo 3 trabalharemos com mais profundidade o tema da Indústria Cultural.

Afirmar que essas formas impostas não nos influenciam equivale a dizer que a cultura do povo pode existir como um enclave isolado, fora do círculo de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural. Não acredito nisso. Creio que há uma luta contínua e necessária irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes (HALL, 2002, p. 255).

Com base nos pressupostos de Hall podemos dizer que o campo da cultura deve ser sempre um espaço para a batalha em busca de uma sociedade melhor e mais justa. Em alguma medida, é através da cultura que as camadas populares, por exemplo, podem construir mecanismos de defesa contra os que ditam como deve ser a sociedade, ou seja, a forma hegemônica das relações sociais. Em outras palavras, o campo da cultura oferece algumas oportunidades para vislumbrar mudanças sociais.

Nessa perspectiva é reiterada a necessidade de encontrar meios que permitam uma retomada de consciência humanística para lutar contra a continuidade de um sistema que precisa dividir a sociedade em camadas e para afirmar o poder dos que detém a conexão global. Segundo Canclini (2006), é necessário um conjunto de fatores políticos e sociais para que todos os grupos sociais consigam a conectividade global, maximizando o acesso às indústrias culturais e aproximando a informação em forma de conhecimento crítico e verdadeiro. Aqui sim é importante uma crítica a Garcia Canclini quando ele toma as indústrias culturais de forma positiva²⁶. O acesso ao deleite cultural é o procedimento que poderá aproximar os sujeitos à formação no sentido de conhecimento crítico e dialético.

É necessário minimizar os conflitos em todo mundo, é preciso buscar cidadania global com a participação de todos os representantes das suas camadas sociais. E, nesse sentido, Canclini (2006) afirma que deve existir uma comunicação entre os diferentes, corrigir as desigualdades, ter mais acesso aos patrimônios interculturais, para, assim, minimizar esse fenômeno global de desconexão vivenciado pela sociedade.

O fenômeno da globalização nos remete a pensar em algumas problemáticas. É importante existir uma teoria capaz de organizar essa diversidade? A diversidade precisa ser organizada? Como se organiza os processos culturais em meio a esse mosaico de informações em detrimento da formação? Como conectar todos nessa rede global? É preciso conectar a todos?

Ao refletir a respeito dessas indagações, Canclini (2006, p. 14) coloca que:

²⁶ Esta crítica será elaborada no desenvolvimento do trabalho.

Para las antropologías de la diferencia, cultura es pertenencia comunitaria y contraste con los otros. Para algunas teorías sociológicas de la desigualdad, la cultura es algo que se adquiere formando parte de las élites o adhiriendo a su pensamiento y sus gustos; las diferencias culturales procederían de la apropiación desigual de los recursos económicos y educativos. Los estudios comunicacionales consideran, casi siempre, que tener cultura es estar conectado. No hay un proceso evolucionista de sustitución de unas teorías por otras: el problema es averiguar cómo coexisten, chocan o se ignoran la cultura comunitaria, la cultura como distinción y la cultura.com.

Canclini destaca essas teorias como dilemas chaves para serem debatidos e acrescentados nas políticas sociais e culturais. É preciso, além de reconhecer as diferenças, encontrar caminhos de entendê-las e elevá-las num outro patamar de relação.

A teoria da interculturalidade defendida pelo próprio Garcia Canclini deve encontrar formas de trabalhar em conjunto com os três processos que se entrelaçam: a diferença, a desigualdade e a desconexão. Para Canclini (2006), passamos de um mundo multicultural para um mundo intercultural. Segundo o mesmo autor, o multicultural é a “justaposição de etnias ou grupos em uma sociedade” (CANCLINI, 2006, p. 14). Assim, deve ser aceito a partir da interculturalidade, a diversidade de culturas e a aceitação do heterogêneo. No entanto, o intercultural “remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas” (CANCLINI, 2006, p. 15).

A interculturalidade pode ser vista segundo Mwewa (2009, p. 18) como:

[...] uma questão da formação da subjetividade a partir das relações com as quais o sujeito se conecta na sociedade por meio da cultura. Estas não se mantêm somente no nível do discurso e sim o extrapolam, com ações que buscam uma relação mais autônoma entre os sujeitos e do sujeito para consigo mesmo, porém, sem garantias.

A interculturalidade, segundo Canclini (2006), será a base para encontrar respostas para uma conexão global, para, assim, compreender a dinâmica dos processos e relações da sociedade. Os processos de exclusão social, política, econômica, cultural, étnica e religiosa, são faces dessa nova realidade. As camadas subalternizadas encontram-se em certa desconectividade social em relação ao acesso aos bens culturais hegemônicos. Existe alguma chance de reagir? Quiçá pensar em uma mudança em busca de uma conexão com a sociedade global?

Segundo Canclini (2006), a globalização é uma tendência irreversível, portanto precisamos buscar uma conexão global, baseada em fontes seguras de informação e educação. É preciso questionar as respostas impostas pela sociedade de consumo, que em muitas vezes usam os bens e meios de comunicação de massa para proliferar as idéias hegemônicas do

capital. Em certa medida é contra este tipo de formação que a Educação Superior assim como qualquer nível de formação deve se opor.

É necessário acabar com a carência de disposições artísticas e intelectuais, na qual a formação requer décadas em um processo educacional intenso, “assim como a perda de instrumentos conceituais pela deserção escolar e a escassez de estímulos culturais complexos e duradouros, não se resolvem instalando computadores em algumas milhares de escolas e predicando efeitos mágicos de internet para o restante” (CANCLINI, 2003, p. 29).

Nessa perspectiva, para Canclini (2006), um dos assuntos de suma importância a ser tratado nas políticas sociais e culturais não é apenas a diferença das camadas da sociedade, mas, sim, como corrigir as desigualdades e conectar as maiorias nas redes globalizadas. Nesse contexto, Arendt (2005, p. 240) afirma que “é na educação que assumimos a responsabilidade de cuidar do mundo, tomando-a como base forte, para lutas sociais em prol de uma sociedade que possa incluir a todos de forma igualitária e coesa”. É nessa perspectiva que direcionamos as reflexões apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação em relação à Educação Superior que agrega de forma desigual diferentes sujeitos.

Nesse caso, a educação deve assumir seu papel estruturante do desenvolvimento, pela capacidade de articular políticas públicas pró-equidade, como, por exemplo, culturais, desportivas e de potencialização das condições de acesso aos direitos promotores de cidadania e de desenvolvimento produtivo para o país. Viabilizar a construção cultural para um novo padrão de fruição cultural sem nele sucumbir. A convivência na sociedade a partir dessas bases liberta os potenciais de criatividade e inovação para a produção cultural intercultural. Além disso, a urgência em inserir-se no processo global de transformação, torna imprescindível aproximar os campos da educação e da produção cultural intercultural.

2.2 Educação na perspectiva de inclusão social e conexão global

A educação pode ser um dos principais recursos para a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto deve libertar as pessoas da hiperdependência dos meios midiáticos para explicar o mundo, pois estes somente informam sem *formar*. Até porque, “la escuela puede contribuir a la formación de ciudadanos dotados de identidades particulares y, al mismo tiempo, aptos para participar en la construcción de un ‘universal’ que nos permita convivir en la diversidad” (FANFANI, 2009, p. 35). A formação das pessoas deve estar alicerçada em seus processos históricos e culturais, de forma, que tenham consciência do seu existir e como deve fazer parte do mundo.

Segundo Manuela Guilherme (2009, p. 45), um dos principais desafios do sistema educacional contemporâneo é compreender a dinâmica da sociedade em constante mudança, bem como a interação entre o global e o local, isto é, a necessidade de enfrentar tanto a diversidade quanto a globalidade no mesmo tempo.

É fácil perder a noção de tempo, espaço e identidade neste mosaico de informações, como observado anteriormente. As fronteiras entre nações, culturas, línguas, camadas sociais, raças, comunidades trabalhadoras e disciplinas tornam-se mais complexas e permeáveis. “Ao mesmo tempo em que existem várias camadas na identidade de cada um, existem múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de identificação a ser negociados” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 71, *apud.* GUILHERME). A educação far-se-á necessária para preparar os indivíduos a ultrapassarem fronteiras linguísticas, culturais, sociais, políticas e raciais, pois ao dominarem esses códigos sociais possivelmente estarão capacitados a usufruir dos seus direitos de cidadão.

Nesse sentido, Guilherme (2009, p. 49) descreve como deve ser a educação voltada para a cidadania multicultural e intercultural:

A cidadania, como uma forma de aquisição de poder, implica claramente a aquisição de capacidades que nos permitam examinar criticamente a história e ressuscitar as memórias perigosas através das quais o conhecimento expande a possibilidade de autoconhecimento e de actuação crítica e social. [...] os indivíduos devem estabelecer alguma distância relativamente ao conhecimento do seu berço, das suas origens e da especificidade do seu lugar. Isto implica apropriar-se daqueles conhecimentos que emergem da dispersão, das viagens, das transgressões de fronteiras, da diáspora e através das comunicações globais.

É imprescindível repensar o papel da sociedade, do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores nesse contexto econômico, social e político mais complexo, marcado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos. Para enfrentar essas desigualdades, a educação pode voltar-se para os valores da cidadania, para os direitos humanos e a igualdade de oportunidades, uma educação *intercultural* como diria Canclini. No entanto, no nosso cotidiano, somos confrontados com estereótipos e preconceitos, com manifestações de intolerância, marginalização, racismo, xenofobia nos mais variados espaços sociais. Podemos citar como exemplo um trecho do artigo que foi publicado pelo jornal *A Tribuna*, de 30 de outubro de 2011:

[...] um homem, de 28 anos, que não quis se identificar, foi agredido quando voltava para casa também com um amigo. Ele foi atacado na esquina da Avenida Brigadeiro Luís Antônio com a Paulista. De acordo com a polícia, ele foi abordado por um homem desconhecido que falou algo que ele não entendeu. Em seguida tomou uma

rasteira e foi agredido a pontapés. O rapaz diz não ser homossexual, mas acredita que foi confundido. Ele teve uma fratura no braço esquerdo, um dente quebrado e precisou levar quatro pontos no queixo (A TRIBUNA, 2011).

Casos como esse são frequentemente registrados em jornais de todo País. Isso evidencia que nos dias atuais é preciso ações governamentais que trabalhem de forma competente para a erradicação de discriminações como a descrita no exemplo acima. Nessa perspectiva, podemos destacar algumas ações que o Conselho Nacional de Combate à Discriminação²⁷ empreende para minimizar a discriminação no Brasil.

a) Apoiar estudos e pesquisa sobre a discriminação múltipla ocasionada pelo racismo, homofobia e preconceito de gênero. b) Criar instrumentos técnicos para diagnosticar e avaliar as múltiplas formas de discriminação combinadas com o racismo, homofobia e preconceito de gênero. c) Monitorar os Acordos, Convenções e Protocolos internacionais de eliminação da discriminação racial, garantindo o recorte da orientação sexual. d) Estimular a implementação de ações no âmbito da administração pública federal e da sociedade civil de combate a homofobia que inclua o recorte de raça, etnia e gênero. e) Apoiar elaboração de uma agenda comum entre movimento negro e movimento de homossexuais e a realização de seminários, reuniões, oficinas de trabalho sobre a temática do racismo e da homofobia (BRASIL, 2004, p. 26).

Assim, a educação deve orientar para a construção de uma sociedade democrática, na qual se vivencie uma democracia que não negue e nem se oponha à diversidade, antes a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas. E, ainda, se posiciona na luta pela superação do trato desigual dado à diversidade ao longo da nossa história econômica, política e cultural.

Nesse sentido é necessário que as instituições de ensino ofereçam, a quem as frequenta, uma oportunidade de apreender os valores democráticos a partir de experiências reais. Para assim, os sujeitos serem cidadãos de direitos e compreender seu papel na dinâmica da sociedade. Dessa forma, todos podem constituir-se pelo trabalho e não para o trabalho, pois, entendemos que as relações entre trabalho e sujeito devem transcender as barreiras do capital econômico para que, assim, exista a possibilidade de uma sociedade mais humanizada.

No texto final da CONAE (2010), podemos observar a preocupação com a formação dos cidadãos, que valorizem as relações de trabalho que vão além da teoria do capital econômico, na perspectiva de construção de um mundo sustentável que considere a reinvenção democrática do trabalho. Nessa perspectiva, o trabalho é entendido como uma forma sustentável de relação social mais democrática, que não se reduz à produção e ao

²⁷ Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde (Brasil). Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

capital financeiro. No caso da Educação Superior, essa concepção combina-se à formação cidadã e profissional.

No contexto atual há uma crescente demanda por elevação da qualificação do trabalhador, assim como por uma concepção de educação democrática e mais polivalente. Assim, a formação geral e profissional pensada numa perspectiva integradora e tecnológica, torna-se fundamental no processo de formação pelo trabalho e diversidade, sobretudo, na criação de condições objetivas para uma inserção cidadã e profissional dos trabalhadores de um País que saiba conviver com a diversidade em todos seus âmbitos. Essa convivência com a diversidade deve ser considerada como um processo laborioso de desenvolvimento da cidadania que pode ser iniciada de forma eficaz nas escolas e Universidades. Nesse contexto, Fanfani (2009, p. 42) explica que:

La Universidad tiene ciertas particularidades y potencialidades que la diferencian de otras instituciones culturales tales como la Televisión, la radio, el Internet. La Universidad es una institución donde las nuevas generaciones pasan gran parte de su vida con el grupo de pares y con profesores especializados. La actividad de la Universidad no es espontánea, sino más o menos programada para que las nuevas generaciones vivan experiencias en situación de interdependencia. Por lo tanto podría ofrecer oportunidades excepcionales de aprendizaje práctico, en especial en materia de desarrollo de predisposiciones y actitudes adecuadas para la construcción de relaciones sociales democráticas, es decir, participativas y orientadas hacia la convivencia en la diversidad.

É por meio da educação, dentre outros contextos, que podemos entender a diversidade e seus processos de constituição emancipatória. Nesse sentido podemos construir um estado democrático que tenha como objetivo a garantia da justiça social e que reconheça o cidadão como sujeito de direitos, conectado em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como princípios da sua ação política que possibilite a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Segundo Miranda, Andrade e Almeida (2010, p. 1), vivemos em uma sociedade marcada por rótulos, e no que se refere ao gênero²⁸, às construções sobre o papel de homem e de mulher em nossa sociedade se relacionam com determinadas normas,

²⁸Consideramos que gênero é uma categoria de suma importância para ser estudada, no que tange ao acesso e permanência na Universidade, pois consideramos uma categoria que faz parte das camadas sociais subalternizadas. “Ao longo da história os estudos têm chamado atenção para o acesso diferenciado de homens e mulheres a Educação Superior. No Brasil, as mulheres começam tardiamente a ingressar na universidade. Somente a partir do final do século XIX, as mulheres brasileiras adquirem o direito de ingressar no ensino superior. As análises seguem sinalizando para a manutenção da tendência de escolha, pelas mulheres, das carreiras “femininas”, fenômeno que traz como consequência o aprofundamento da estratificação por gênero e atua no sentido de reduzir o efeito democratizador do acesso das mulheres ao ensino universitário” (QUEIROZ, 2001, p. 175).

regras e papéis sociais. O tema do gênero não é nosso foco, mas cabe aqui algumas observações.

Acreditamos que jogar bola é atividade de homens, brincar de boneca é atividade de mulheres; homens não choram, são racionais, mulheres são sensíveis; estimulamos os encontros sexuais fortuitos dos homens desde a tenra juventude e reprimimos as mulheres sexualmente, estimulando a procura de um “príncipe encantado” para quem ela possa se entregar e ter a sua primeira experiência sexual.[...] Vivemos em um mundo onde impera a voz masculina e as mulheres estão invisibilizadas. Quando se diz “o aluno”, as meninas têm que se sentir inseridas no masculino singular. A gramática já é “masculinista” à medida que coloca o plural das palavras no masculino por motivos absolutamente arbitrários, visto que essas regras não seguem uma lógica gramatical da língua, mas foram construídas em um modelo específico de sociedade (MIRANDA; ANDRADE; ALMEIDA, 2010 p. 02).

Com o avanço dos estudos de gênero, podemos dizer que falar desse tema é também falar de opressão, que está arraigado nas práticas sociais, no discurso linguístico e social. Em muitos casos as diferenças entre os sexos pautam-se em construções simbólicas hierárquicas que associam o masculino com quaisquer termos que estejam em posição superior. Nesse sentido, o gênero passou a ser visto como uma instância fundamental de ideologia.

Segundo Miranda, Andrade e Almeida (2008, p. 03), o gênero pode ser pensado como um dos elementos constitutivos das relações sociais que se articulam com outros elementos, tais quais raça/etnia, classe, geração, orientação sexual, localização, entre outras categorias sociais relevantes, configurando, assim, relações de gênero específicas. É essa constelação que justifica um olhar especial à diversidade nas instituições de Educação Superior. O caráter relacional do gênero possibilita identificá-lo como fluido e complexo, características presentes na contemporaneidade que privilegiam a indeterminação, a fragmentação, a diferença e a heterogeneidade, em uma palavra, gênero é uma categoria pautada na diversidade. Desse modo, o estado deve ser agente intermediário entre políticas que contemplem a diversidade e uma educação capaz de entendê-la.

Segundo o relatório da CONAE (2010), o Estado deve introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual, na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando o combate do preconceito e da discriminação. Incluindo também o estudo de gênero e orientação sexual, no currículo da Educação Superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania.

Canclini (2006) discorre sobre a importância do Estado na construção de uma sociedade preparada para a diversidade e conectada aos bens culturais, para assim fazer parte integrante da sociedade global.

[...] la exclusión, es resultado de la correlación entre los índices de concentración de las oportunidades de acceso a otros recursos capacitantes. [...] la imbricación de los derechos económicos, sociales y culturales, o sea su realización complementaria englobada bajo la noción ampliada de ciudadanía, coloca en el Estado la responsabilidad principal por su cumplimiento (CANCLINI, 2006, p. 82).

Dessa forma, cabe ao poder público (Estado) garantir a Universidade autonomia suficiente para que protagonize ações em vias da superação das desigualdades sociais, culturais e de gênero; porém, na superação, também, precisa incorporar a diversidade. Assim, programam-se mudanças nas relações de poder e no acesso aos direitos²⁹.

Nesse contexto vislumbra-se a autonomia como possibilidade das pessoas expressarem pública e livremente seus pensamentos, rompendo com as imposições do poder vigente, em uma palavra, almeja-se sujeitos emancipados.

Pode-se dizer que não há uma libertação humana que não tenha como base a formação educacional/cultural, como possibilidade de conscientização, em que todos se reconheçam como atores do processo histórico em que estão inseridos. Na perspectiva diagnostica-se a educação como prática social, na qual os conceitos de formação cultural e educação tornam-se indissociáveis no processo de conscientização do sujeito no mundo através da sua história. A educação, como processo de formação, possibilita ao homem inserir-se em seu processo histórico-cultural como sujeito, que entende e participa dos processos sociais e econômicos. Assim, educação (conhecimento técnico), formação (conhecimento experienciado) e emancipação (ação libertadora) podem ser vistas como possibilidades de sair do estado de subalternidade desconectada em que grande parte da população está submetida.

Portanto uma práxis educacional que pretenda ser emancipadora não pode se desviar da responsabilidade de promover a formação cultural que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica, como possibilidade de desvelamento das situações de dominação e que pretendem a manutenção do *status quo*. Esse tema será tratado no próximo capítulo.

²⁹ Ver Horkheimer e Adorno (1986, p. 124).

CAPÍTULO 3: DA FORMAÇÃO CULTURAL PARA A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo anunciamos a perspectiva de formação cultural do sujeito, pensada como um processo contínuo que se inicia aos primeiros anos e perdura ao longo da vida do sujeito. Dessa forma, não tratamos a formação cultural apenas na Educação Superior, pois entendemos que essa formação é processual e constante. Por isso a consideramos de suma importância para entendermos as relações existentes entre Universidade e acadêmico.

A reflexão desenvolvida neste capítulo pretende oferecer alguns subsídios para discussão, a partir do registro (passagem), sobre a compreensão de formação cultural do sujeito na perspectiva de Theodor W. Adorno (1995, 1996, 2003) e Hannah Arendt (2005). Acreditamos que tais contribuições podem inserir-se, neste capítulo, na definição de formação cultural.

Podemos dizer que o mundo moderno perdeu algumas referências comuns. Sem quase mais nada sagrado nem autoevidente, atesta Arendt (2005, p. 187), somos confrontados “com os problemas elementares da convivência humana”. Pensar o mundo hoje é pensá-lo sem um ponto de apoio. Segundo Arendt (2005), a tradição deixou de ser uma forte referência na atualidade. Tradição essa que nos oferecia categorias e valores que serviam de orientação para o pensamento.

Em uma sociedade atomizada e globalizada ainda existem grupos menores que compartilham “sentidos”. Grupos que conservam tradições comunitárias, comunidades religiosas, movimentos sociais que fornecem uma moldura para a vida dos indivíduos, mas não há um sentido abrangente com o qual possamos nos identificar. Mesmo nos grupos que ainda têm visões e significados em comum, a preservação desses parece cada vez mais depender das opções individuais e, em caso de conflito, a pessoa, muitas vezes, simplesmente procura outro grupo no qual possa inserir-se ou alguma outra referência.

Nessa perspectiva Almeida (2010) em consonância com o pensamento de Arendt, discorre sobre a falta de apoio na tradição e como isso afeta a relação das pessoas na sociedade.

Não mais herdamos princípios e significados, por fazer parte de uma determinada comunidade, mas fazemos escolhas individuais. Temos hoje um mercado, onde cada um pode “adquirir sentidos” escolhendo entre diversas ofertas como a realização pessoal por meio da auto-ajuda, as novas religiões com conteúdos mercadológicos, esotéricos, terapêuticos, ecológicos, estéticos e outras “filosofias de vida”. Quando cada um opta por sua “filosofia de vida” conforme suas necessidades individuais, o

mundo comum deixa de existir e o que nos une é apenas o consumo de “sentidos” (ALMEIDA, 2010, p. 4).

Para Arendt (2005), essa diluição de como nos inserimos no mundo, afeta tanto o plano da ação quanto o plano do pensamento. No âmbito da ação a satisfação de interesses particulares, individuais ou coletivos sobrepõe-se a qualquer preocupação com o mundo comum, as relações sociais em muitos casos podem ser consideradas como mera transação comercial. No âmbito do pensamento perdemos o ponto de apoio que a tradição nos oferecia. Então precisamos fazer as críticas certas sobre o sentido do mundo e da nossa participação neste ou, então, vamos simplesmente consumir algum produto em oferta e dar continuidade ao *status quo* vigente.

A perda de certezas pode estar ligada à crise na educação. Assim como introduzir as crianças no mundo sem a orientação de uma tradição que “selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor” (ARENDRT *apud* ALMEIDA, 2010, p. 3).

Para Arendt, o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, “não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDRT *apud* ALMEIDA, 2010, p. 4).

Ao falar do problema educacional vivenciado na modernidade, Bruno Pucci traz à luz o pensamento de Adorno sobre a banalização da educação frente a perda de autoridade dos professores.

A autoridade do professor, na sala de aula, por sua vez se mostra frágil e desacreditada. Para Adorno, as reformas escolares, necessárias para adequar a educação aos novos tempos, “descartaram a antiga autoridade” do mestre e, ao mesmo tempo, enfraqueceram ainda mais a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual. Com a introdução da escola nova e das novas metodologias, provindas do pragmatismo americano, a atenção se volta ao aluno, à sua iniciativa, às coisas que dizem respeito à sua vida, aos acontecimentos do momento; e com isso, o novo, o útil se fazem abundantes na educação escolar. A sabedoria do mestre, fruto de sua longa experiência com as coisas do espírito e da tradição, se torna demodê diante das exigências do “que fazer” formativo contemporâneo. O aluno, que se identificava com o mestre no processo formativo e, ao mesmo tempo, era desafiado a superá-lo, agora não tem espaço e tempo para se dedicar a generalidades e a especulações. É uma formação funcionalista gera condições propícias para que o educando se adapte mais e mais ao sistema que o devora (PUCCI, 2004. p. 3).

Assim, perde-se a referência que o professor seria para os alunos e, de certa forma, para a sociedade. Nesse contexto, podemos dizer que o sistema social globalizado, mencionado no capítulo anterior e na citação acima, leva a educação a grandes mudanças

advindas das grandes linhas de força que percorrem os países desenvolvidos e alcançaram, também, os países periféricos. Em todos os locais, o poder da indústria cultural³⁰ faz-se presente fomentando “[...] atividades que distraem no sentido literal do termo, isto é, que desencaminha, que desorienta, que empobrece o exercício mental, a percepção e a sensibilidade” (PUCCI, 2008, p. 12). Essas atividades e/ou momentos de convívio familiar, certamente na contemporaneidade, são mais atraentes, para alguns, do que a escola. É árdua a tarefa da educação, pois é a educação que pode contribuir para a formação das gerações. Portanto num processo de “formação cultural que se exerce numa modernidade em constante trânsito. Trânsito que inova e surpreende, mas que também disfarça e reintroduz velhos processos e produtos” (PUCCI, 2008, p. 14). Desse modo, alunos e professores desdobram-se cada vez mais em um mundo múltiplo, complexo e inovador.

Para reconhecer o poder da educação como um dos princípios fundamentais dos processos sociais em que os indivíduos estão envolvidos cabe à educação criticar a expansão dos domínios mercadológicos. A educação deve acreditar que nem sempre a simples atitude de abarcar ou repelir as manifestações da indústria cultural pode dar conta de uma formação esclarecida. Nesses termos, a educação que vise à emancipação das pessoas, não pode fechar os olhos às inovações culturais, assim como não pode contemplá-las em sua totalidade. Promover a formação cultural é uma tarefa que não se reduz a reproduzir os instrumentos e argumentos do mundo do entretenimento, mas passa pela sua discussão, possibilitando a visão de outros enfoques.

Nessa perspectiva pretendemos caracterizar o conceito de formação cultural, de um lado, pelo seu potencial emancipatório, concorrendo para a libertação do homem e da mulher das tutelas a que se encontram submetidos, de outro, a partir da análise da transformação da formação cultural em semiformação³¹ e como aquela pode influenciar no acesso e permanência dos acadêmicos nas instituições de Educação Superior.

³⁰ Para Adorno a indústria cultural é a integração deliberada de seus consumidores e, nesse processo, as massas são elemento secundários, elas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural. Isto é, o consumidor não é o sujeito do processo, mas seu objeto. As massas, sejam quais forem, podem ser compreendidas como a justificativa funcional e não como quem direciona a prática da indústria cultural. Assim, para Adorno, toda a práxis da indústria cultural transfere a motivação do lucro às criações espirituais (essas são integralmente mercadorias). O autor afirma que, a partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida de seus produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação e não por outra. As mercadorias são produzidas para serem compradas e gerarem valor (MWEWA, 2005, p. 41).

³¹ Termo utilizado por Adorno, que será trabalhado com mais ênfase no decorrer desse capítulo, por ora podemos dizer que, semiformação para Adorno, relaciona-se ao processo da não formação cultural verdadeira das pessoas, ou seja, a semiformação é a materialização da falsa formação do indivíduo pressuposta pela indústria cultural.

3.1 A formação cultural e os dilemas contextuais

Adorno (1995) entende que o conceito de formação cultural deveria corresponder a uma sociedade de seres livres e iguais, de uma forma pura, indicando assim uma sociedade sem classes e sem exploração. Para o frankfurtiano a formação (*Bildung*)³² não deve ser reduzida a mera educação no sentido de cultivo, padronização ou socialização. Assim esse termo se relaciona com a expressão e elevação da interioridade do sujeito e com sua autonomia.

Já para Ilan Gur-Ze'ev (2006), a ideia de *Bildung* como geradora da autonomia potencial do sujeito ou, pelo menos, o potencial para uma luta ou conscientização de sua possível autonomia era de suma importância para os frankfurtianos. O autor descreve a concepção de *Bildung* que fortalece o sujeito interiormente para que este busque autonomia no seu próprio “eu”.

Extremamente significativa era a concepção de *Bildung* como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo, como elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que ele escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas. Pode-se até ver todo o projeto como uma tentativa de estender e realizar o conceito de *Bildung* como um projeto politicamente revolucionário (ILAN GUR-ZE'EV, 2006, p. 6).

A nosso ver a teoria crítica dos frankfurtianos representou uma utopia positiva em que a realização do conceito de *Bildung* poderia ocorrer dentro do *social*. Assim a realização da “*Bildung* é politicamente revolucionária e a *esta* é concebida em seu sentido relacionado com uma totalidade externa” (ILAN GUR-ZE'EV, 2006, p. 8). Desse modo podemos dizer que o conceito de *Bildung* é uma forma de cultivo, que é ou poderia tornar-se uma maneira humana genuína de vida em concordância com a realização do seu ser social.

Dentro da estrutura da globalização capitalista a problemática que se levanta refere-se não apenas as condições de autoconstrução, reflexão e transcendência foram desconstituídas.

³² O conceito de *Bildung*, rico em significados, costuma ser traduzido para o português por “formação”, no sentido abrangente de um processo formativo cultural, herdeiro da Paidéia grega. Na Antiguidade Clássica a noção refletia o ideal do Homem grego, articulando o indivíduo com a comunidade, dando a ele o sentido de totalidade que deveria ser alcançada para uma realização plena de sua humanidade, a qual expressava o próprio ideal da cultura. Na modernidade, por outro lado, pode-se observar um movimento de “atualização” desse conceito, principalmente na tradição germânica, quando no início do século XIX a *Bildung* se torna central para a reforma da Educação Superior por Wilhelm Von Humboldt, na Universidade de Berlim (PETRY, 2011, p. 26).

O sistema capitalista com seus meios de manipulação contribuiu para o desaparecimento do proletariado como classe revolucionária. A busca de uma reflexão de si mesmo foi castrada junto com a possibilidade da formação de um sujeito autônomo, favorecendo, assim, o fortalecimento da alienação do Espírito.

Nesse processo de esvaziamento da reflexão Adorno e Horkheimer discorrem sobre a função do filósofo como alguém sem função nesses moldes sociais atuais. Nessa condição e no grau em que se encaminha a formação das pessoas, o filósofo seria “um neurótico que se recusa a ser curado e que, pelo contrário, insiste em querer curar pessoas que são sãs, normais, saudáveis” (GUR-ZE’EV, 2006, p. 11). Nesses termos podemos dizer que na atualidade não há a valorização da reflexão, estamos imersos no mundo do pragmático (ação sem reflexão) somos guiados pelo dinamismo do capital e das correntes globalizadas da economia. A reflexão pode ser um momento do possível desvelamento e descoberta da situação social do indivíduo, como sujeito manipulado pelo sistema capitalista.

Nas palavras de Paulo Freire, por exemplo, podemos perceber como o autor valoriza a *reflexão* antes da *ação*, pois o educador advoga que “a ação sem reflexão é um mero ativismo” (FREIRE, 1987, p. 53). Essa reflexão como movimento anterior à ação, segundo Freire, nos possibilita a vislumbrar a práxis revolucionária. Práxis essa que vai ao encontro da defendida por Adorno, quando esse coloca o projeto da *Bildung* como práxis que pode formar um indivíduo capaz de lutar, ou de, ao menos, reconhecer as armadilhas e os hiatos presentes no sistema capitalista. Sistema esse que se encarrega, em alguma medida, de impossibilitar que o indivíduo consiga refletir sobre suas ações ou sua posição perante a sociedade. A dinâmica do capital intencionalmente enfatiza a destituição da reflexão, reduzindo as pessoas a simples “coisas” ou objetos manipuláveis dentro dos padrões da indústria cultural. Assim, segundo Paulo Freire (1987, p.55), “não podemos comparecer à luta como quase coisas” é preciso nos reconhecermos como “Seres” de direito, para assim, alcançarmos uma possível libertação.

Logo podemos dizer que de certa forma a exploração e o mercado capitalista imperam na atualidade e podem igualar os indivíduos entre si, pois as relações de mercado, na maioria das vezes, dispensam conhecer as origens sociais e formação cultural, sob o disfarce de uma aparente e falsa integração fornecida às massas pelos bens da indústria do entretenimento. Entretanto essa estrutura social que pode mascarar a formação dos indivíduos é a mesma que faz questão de exibir a diferença entre os que detêm o poder econômico e os que não têm.

Quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, distancia-se do genuíno saber e aproxima-se dos interesses do mercado, convertida em mercadoria pela Indústria Cultural, encontra-se as bases para consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação.

Ao pensar em interesses de mercado e levar esse assunto para o foco principal desse capítulo – a formação cultural e no que ela influencia no acesso e permanência na Educação Superior – podemos dizer que as Universidades em parte contribuem para o processo de semiformação dos acadêmicos.

Vejamos essa questão no processo de mercadorização³³ pela qual as instituições de Educação Superior no Brasil passaram nesses últimos anos, para entendermos melhor essa ideia de possível processo de transformação da Educação Superior em mercadoria. Para tanto recorremos a Valdemar Sguissardi que alega:

[...] aprovava-se, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei, aprovada como uma espécie de “guarda-chuva jurídico” possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações. Entre eles, destaca-se o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a Educação Superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a mercadoria-educação (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

Em contra partida, Bruno Pucci (2009) discorre, criticamente, sobre a necessidade da Universidade apoiar-se nas estratégias de mercado para poder sobreviver. A Universidade, segundo o autor, transforma-se numa instituição operacional, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes de preferência ricos em ilustrações e com muitos recursos multimidiáticos cada vez mais sofisticados. Bruno Pucci (2009) relata a dificuldade dos professores em lecionar disciplinas teóricas em cursos que estão envolvidos diretamente com novas tecnologias.

Os professores das áreas de humanas (filosofia, sociologia, história, psicologia, letras), que lecionam em cursos predominantemente mediados pelas novas tecnologias — Publicidade e Propaganda, Rádio e TV, Sistema de Informação — sentem dificuldades ingentes para atrair a atenção dos alunos durante as aulas, pelo fato de

³³ Expressão usada por Valdemar Sguissardi (2008), para definir o processo de privatização da Educação Superior brasileira.

usarem em menor escala os aparatos tecnológicos e mediáticos e privilegiarem a leitura, a reflexão, a expressão, as análises históricas e sociais (PUCCI, 2009, p. 7).

Percebesse, assim, que há um permanente processo de esvaziamento da teoria nas Universidades, causada pela valorização da informação, onde se preconiza a quantidade de informação e não a reflexão. Podemos dizer que vivenciamos a sociedade da informação, uma vez que todos os dias somos bombardeados por milhares de notícias que nos chegam das mais variadas formas. Nessa sociedade é quase certa a impossibilidade de filtrar esse emaranhado de notícias e informações que nos são passadas diariamente. Assim a teoria perde respectivamente o seu lugar à prática, inclusive nas instituições de Educação Superior que supostamente deveriam ser o âmbito que privilegiasse o pensamento intelectual. Segundo Pucci (2004), os professores universitários sentem dificuldades em teorizar e refletir os assuntos em sala de aula, pois muitos alunos se tornaram reféns do pragmatismo e da não reflexão da ação. Desestabilizou-se, portanto, a marca essencial da docência: “a formação”. Dessa forma, o professor universitário se vê obrigado a trabalhar com salas lotadas de alunos cada vez mais despreparados e sem interesse: “como manter a atenção do acadêmico, o nível de seriedade e de profundidade do ensino, a qualidade da avaliação? O professor se vê compelido a ‘estetizar’ sua aula, com vídeos, data shows, músicas, para torná-la palatável, à semelhança da indústria cultural que embala suas mercadorias para atrair os compradores” (PUCCI, 2004, p. 7).

Através dessas reflexões podemos nos questionar: diante da necessidade de competir, de valorizar indefinidamente seu capital, de fazer render ao máximo cada professor ou mercadoria-educação, cada um dos meios de produção envolvidos nesta “indústria de ensino”, que lugar pode ter no “projeto político-pedagógico” das instituições de Educação Superiores a preocupação com a formação do sujeito? A Universidade poderá se tornar mais uma peça para indústria do entretenimento, contribuindo assim, para o processo de semiformação? O que pode ser considerado um fator importante no processo de exclusão das camadas subalternizadas nas Universidades?

Para refletir a respeito dessas perguntas, pretendemos explicar algumas questões que, a nosso ver, são de suma importância para a compreensão de como a formação cultural pode contribuir para a libertação do homem e da mulher; não os fazendo mais uma peça no jogo da indústria cultural. Assim a busca permanente pela formação cultural poderá ampliar o olhar crítico e anunciar com antecedência as armadilhas sociais que estão disfarçadas na atualidade em forma de produtos e serviços.

Nesse contexto, podemos iniciar as reflexões a respeito das questões citadas, enfatizando a importância de perceber na atualidade a dissolução da cultura enquanto potencial libertador, dispersa nos produtos distribuídos em massa pela Indústria Cultural, para uma possível socialização da semicultura. Desse modo, as camadas subalternizadas absorvem as representações dos valores culturais dominantes, desapropriando-se, assim, da possibilidade de uma compreensão de sua própria situação dentro da sociedade, bem como do papel que pode exercer no sentido de transformá-la. A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da cultura pelos mecanismos político-econômicos por certos setores sociais dominantes. Diante disso, podemos dizer que “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (PUCCI; LASTÓRIA, 2009, p. 25).

A semiformação, ao contrário do ideal da formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos no *status quo*. Através de uma vaidade coletiva compensa a consciência das pessoas de sua impotência social: não importa ser, importa simplesmente parecer ser. O indivíduo semiculto (que se pensa culto) é aquele que demonstra estar bem informado, importa-se simplesmente em parecer ser. Sempre se coloca de forma acrítica, sem conseguir relacionar os fatos entre si. Esse indivíduo, de certa forma, não consegue construir um pensamento crítico sob assuntos do seu cotidiano, não se vê como parte integrante de um sistema que o coloca a margem da sociedade, não teve acesso ao processo de uma formação cultural, como destaca Ilan Gur-ze'ev (2006, p. 6).

Extremamente significativa era a concepção de *Bildung* como a construção das forças independentes mais profundas do indivíduo, como elemento desengajado e indiviso da totalidade da existência, forças que tornavam possível que ele escapasse dos processos padronizadores dominantes e das manipulações das hierarquias hegemônicas.

As Universidades como instituições de ensino, também, podem contribuir para o processo de semiformação tornando os acadêmicos em meros receptores de conteúdos e impossibilitando-os a desenvolver um espírito crítico, quando essas instituições não estiverem comprometidas com a verdadeira formação.

No que tange à educação, como já dito, a reflexão sob a semiformação pode ser incorporada em diversas instâncias no âmbito acadêmico. Podemos perceber na própria maneira de como são distribuídos os conteúdos nos currículos das escolas e Universidades. Percebe-se a valorização quantitativa de informações para que, assim, possibilite a síntese dos

conteúdos e sua inserção na realidade dos educandos. Em muitos casos o vestibular e os exames nacionais são responsabilizados pelo excesso de informação que constituem o currículo do ensino médio. A formação educacional/cultural restringe-se ao simples fato de formar para passar no vestibular. A formação crítica que possibilite o indivíduo ser autônomo é dispensada pelas bases responsáveis pela formação inicial. O indivíduo entra na Universidade aparentando saber, mas, na verdade ele apenas pensa que sabe. Nesses termos, na nossa concepção a partir das indicações adornianas, podemos dizer que a formação escolar e universitária não condiz com o pensamento de como deveria ser uma instituição educacional. A escola e Universidade tornam-se mais uma ferramenta para a indústria cultural usufruir e manipular os seus usuários, com isso possibilita a disseminação de elementos para a semiformação do indivíduo. A semiformação que é de suma importância para continuidade da sociedade do consumo em que vivemos.

Nesse contexto destacamos a crítica à semiformação como um dos grandes desafios que se coloca no âmbito educacional atualmente, ideia essa que já era defendida por Adorno. Para o autor deve-se fazer a crítica à semiformação, tal como se apresenta não só no contexto da sociedade, mas no espaço da própria sala de aula. Assim a formação cultural pode contribuir para a ampliação dos horizontes do indivíduo, enquanto sujeito consciente de sua potencialidade e participante ativo de sua história.

Se atualmente, na prática educacional, privilegia-se o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo, a quantidade no lugar da qualidade, contribuindo no processo de proliferação da semicultura, é necessário, mais que nunca, que os agentes da educação façam sua autocrítica. Essa surge de sua configuração histórica, para a compreensão dos fatores que produziram esse processo, buscando postular a partir de si sua transformação. “A única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Segundo Bruno Pucci (2008), em todos os locais, a face subjetiva da indústria cultural – a semicultura ou a semiformação cultural – se instala.

[...] a semicultura não se resume numa falsa cultura, algo que vem e que vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais periférico. A semicultura é semiformação cultural, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade, mas que é errado. Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural (PUCCI, 2008, p. 13).

Ao analisar o processo de formação e constatar que o sistema educacional pode contribuir para a disseminação da semicultura, podemos afirmar que a sociedade contemporânea caminha, de certa forma, para a mais progressiva reedição da barbárie³⁴. Esse foi o grande tema abordado por Adorno (1995) a respeito da formação cultural em sua época, referindo-se aos campos de extermínios instalados no regime nazista totalitário. Para esse autor, o tema confunde-se com o processo civilizatório, no qual o homem aprendeu a dominar a natureza em seu benefício (técnica) e acabou convertendo-se à barbárie, devido a forma como foi conduzido.

Adorno enfatiza a questão da barbárie, prioriza-a como um dos principais problemas para a educação. No seu ponto de vista “reordenaria todos os outros objetivos educacionais dando prioridade a desbarbarização” (ADORNO, 1995, p. 155). Adorno acredita que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para sobrevivência da humanidade. Para o autor, reside aí a importância fundamental da educação: impedir o retorno à barbárie, impedir que Auschwitz³⁵ se repita!

Segundo Adorno (1995), em suas reflexões sobre Educação após Auschwitz, a educação pode ser usada como forma preventiva da barbárie e que ela não deve ser exemplo de sacrifício. Adorno (1995) enfatiza que as práticas que têm como método o regime de suportar o insuportável, remete-nos a desenvolver um sistema de sofrimento contínuo, passando para as pessoas o que lhe foi imposto. Assim a educação deve priorizar novos métodos e práticas que possam permear os processos de formação do indivíduo, sem que use da autoridade como ferramenta principal desse processo.

Adorno (1995) preconiza que a formação cultural está inserida no desenvolvimento histórico do homem, não apenas como reflexo das condições existentes, mas como possibilidade de transformação destas.

[...] se não podemos aduzir quais são as características da sociedade “perfeita” podemos trabalhar na direção de identificação da barbárie atual, com o objetivo de poder transformá-la. Somente uma sociedade mais justa poderá propiciar condições para a propagação de um pensamento verdadeiro (ADORNO *apud* PUCCI, 2008, p. 115).

³⁴[...] a barbárie mais ameaçadora se reveste, em nome de autoridade, em nomes de poderes estabelecidos [...] as pessoas não podem se renderem, ou se mostrarem obedientes ao sistema opressor, todos devem ter o poder de discernir, refletir e buscar seus objetivos (ADORNO, 1995, p. 159-160).

³⁵Ver em: Educação e Emancipação / Theodor W. Adorno; Tradução Wolfgang Leo Mar. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Dessa forma, a educação, defendida por Adorno (1995), pode ser entendida como uma perspectiva para libertação e o pensamento assume a sua principal função. Além disso, a educação poder ser identificada como a grande contribuição ao debate filosófico-educacional: a função de resistência ao *status quo* vigente.

Nessa perspectiva é importante destacar que para Adorno (1995), os processos educacionais não se restringem apenas ao momento de instrução, mas certamente o transcendem. Esse raciocínio nos leva a acreditar que a educação não se limita apenas às instituições de ensino, “ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos, inclusive nas escolas e Universidades” (ADORNO *apud* PUCCL, 2008, p. 116).

Então, em concordância com Adorno (1995), defendemos uma práxis que pretenda ser emancipada e emancipadora. É importante que as reformas do sistema educacional brasileiro consigam superar os tabus acerca das diferenças e que a formação cultural e a educação consigam despertar a sensibilidade de forma que as pessoas possam refletir criticamente o seu estar no mundo.

3.2 Desafios para a permanência na Educação Superior

Neste subitem, a partir do contexto brasileiro, tentaremos mapear a crise na Educação de uma maneira geral. No âmbito nacional, as crises e as reformas da educação mostraram que apesar de um significativo avanço no sistema educacional, a LDB, por exemplo, ainda há muito a fazer para amenizar o problema da formação, em especial, aquela destinada ao período de escolarização. Porém, a formação a que nos referimos, nesta dissertação, está para além do espaço escolar. Ela abrange outros espaços e tempos subjetivos no contexto objetivo.

Segundo Calmon Lastória (2011), a produção do fracasso escolar, presente há décadas na história da educação brasileira, consiste num fenômeno multideterminado. Segundo o autor, as investigações voltadas ao problema e atentas ao cotidiano das instituições escolares evidenciam demandas enfrentadas no âmbito educacional envolvendo seus diferentes níveis – “desde a formação cultural dos professores até os problemas relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos, passando pelas consequências advindas das políticas educacionais no País temos um déficit formativo reticente a crítica e reformulação a partir da intervenção do poder público” (LASTÓRIA, 2011, p. 8).

Nesse contexto, ao falar da formação cultural dos professores, podemos trazer à luz o pensamento de Adorno, quando o mesmo discorre sobre a importância de tal formação no

ambiente acadêmico. Assim, Adorno faz duras críticas aos professores que não estão dispostos a buscar uma formação adequada para exercer seu papel intelectual de forma responsável³⁶.

[...] formação cultural é justamente aquilo para o que não existem a disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim a disposição aberta, a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere a capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas, além disto, dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista (ADORNO, 1995, p. 63).

Nessa citação podemos evidenciar que Adorno advoga pela formação cultural dos professores como fator de suma importância, pois tal formação pode, de certa forma, influenciar os resultados no âmbito acadêmico para atingir uma proporção maior fora deste. Assim a academia e a sociedade poderiam receber influências positivas, o que para Adorno é denominado *Bildung*. Os problemas educacionais deveriam ser discutidos sob um enfoque que valorizasse a formação dos que fazem parte do sistema da educação brasileira.

O reflexo desses problemas educacionais, em grande parte, aglutina-se no acesso as Universidades. A formação dos alunos arrasta-se por toda sua vida escolar, principalmente na Educação Superior. Assim as barreiras sociais impostas para o acesso à Educação Superior exigem que o aluno venha de uma formação que valoriza o aspecto quantitativo dos conteúdos em detrimento ao qualitativo para poder cursar as melhores Universidades (públicas) e os melhores cursos. Todavia essa formação, em grande parte, não é negada aos alunos que pertencem às camadas sociais subalternizadas o que, contraditoriamente, pode ser tomado como salutar, quando se pensa em mudança de perspectiva formativa, porém em nossa sociedade, isso acarreta um grande prejuízo social para tais camadas.

³⁶ A referência à Adorno aqui se resume ao texto *A filosofia e os professores* presente no volume denominado Educação e emancipação (1995).

Nesse contexto podemos dizer que a desigualdade de oportunidades de acesso a Educação Superior é construída de forma contínua, durante toda a história escolar dos candidatos que concorrem a vagas nas Universidades³⁷.

Para preencher a lacuna deixada pela formação básica deficitária, há uma forte demanda de alunos que procuram os cursos pré-vestibulares gratuitos (ou não) para, assim, tornarem-se mais competitivos³⁸.

Assim sendo, no estudo realizado por Nadir Zago, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2006, intitulado “*Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*”, a autora confirma alguns dos problemas que mencionamos anteriormente. Nadir Zago destaca que os estudantes que pertencem ao que denominamos, nesta dissertação, de camadas sociais subalternizadas, enfrentam maiores problemas no que tange ao acesso e à permanência na Educação Superior.

Considerando os dados relacionados à formação básica, as dificuldades no momento da escolha da especialidade a ser seguida no curso superior são grandes. O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros “*tickets de entrada*”. É amplamente conhecida a tese de que “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração.” Desse modo, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão (ZAGO, 2006, p. 231).

Ao analisarmos as palavras de Zago (2006), podemos observar que a origem social do aluno influencia, de forma significativa a “escolha” do curso superior. Em outras palavras, as

³⁷ Já se tornou senso comum a afirmação de que as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído para garantir um ensino de qualidade. Assim, se o ensino não é de qualidade, o histórico escolar dos alunos se torna pouco competitivo e o alto grau de concorrência para entrar nas instituições de Educação Superior acabam por estreitar as chances dos candidatos que frequentaram as escolas públicas.

³⁸ Os jovens dispostos a investir (financeiramente) em sua formação fazem esforços para pagar as mensalidades de cursos complementares, geralmente frequentados em período noturno (em contra turno dos seus trabalhos) e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras. Ou seja, as barreiras do acesso a Educação Superior muitas vezes impossibilitam os estudantes a escolherem os cursos desejados, pois a concorrência é injusta e aliada a má qualidade na educação pública desde as séries iniciais ao ensino médio, acabam por minimizar as opções dos acadêmicos. Esta falta de opção pode ser considerada um dos principais motivos de frustração com o curso “escolhido”, assim maximiza a ocorrência de desistência nos cursos superiores.

camadas sociais mais abastadas financeiramente escolhem o curso no qual pretendem formar-se. Já os pertencentes às camadas sociais subalternizadas cursam algo que esteja dentro da sua realidade educativa/cultural/econômica.

Nesses termos, podemos concluir que a crise educacional caminha ao lado da crise social, portanto a pergunta que se instala é: como podemos minimizar os efeitos subalternizantes de uma sociedade que tem como pressuposto principal a continuidade da elite dominante? Como as camadas subalternizadas podem concorrer a postos de uma elite que tem a peça chave para mover a “fábrica” social, o capital?

Nesta dissertação empreendemos uma possibilidade de ampliação desses questionamentos a partir do pensamento crítico de Theodor Adorno em relação ao contexto escolar. Adorno, ao afirmar que há um processo real na sociedade capitalista capaz de alienar o homem e a mulher das suas condições de vida, oferece-nos a chave para entendermos sua crítica à crise da educação que, na verdade, pode ser tomada como a crise da formação cultural na sociedade capitalista como um todo.

Nessa perspectiva, o problema da educação para Adorno está no fato de ela ter se afastado de seu objetivo essencial, que é promover a capacidade de reflexão no sujeito. A escola, dessa forma, transforma-se em um simples instrumento a serviço do contexto social. Ademais a afirmação do *status quo* afirmado, de certa forma pela indústria cultural que, na sua dimensão, trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica para o advento da semiformação, termo cunhado por Adorno para se referir à formação deficitária de reflexão emancipatória do sujeito. Dito de outra forma, esse termo refere-se ao indivíduo que se pensa formado.

No contexto educacional brasileiro o pensamento adorniano pode assumir papel fundamental para estruturar as bases educacionais pretendidas por iniciativas do poder público nacional. Uma dessas iniciativas que merecem destaque no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras ocorreu no ano de 1996. Foi a partir dessa data que as novas diretrizes educacionais, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídas conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 17 de dezembro de 1996, tornaram-se uma realidade efetiva no Brasil, inaugurando um novo cenário que passou a requerer especial atenção de inúmeros estudiosos e especialistas.

Segundo Lastória (2011), somente a partir da instauração dos PCNs, estudiosos em educação acrescentaram, por meio de suas pesquisas, uma análise da situação do sistema educacional brasileiro.

Autores como Gentili (1995) e Chauí (1999) foram enfáticos ao mostrarem como esse novo cenário edificou-se a partir do receituário prescrito pelo Banco Mundial para o âmbito da educação. Além disso, diversos estudiosos têm procurado focar suas avaliações ora no esclarecimento das contendas políticas resultantes das correlações de forças exercidas por diversos grupos sociais, sobretudo quando do estabelecimento da nova LDB, ora na crítica dos pressupostos ideológicos embutidos nas orientações educacionais contidas nos PCNs dela decorrentes, os quais se desdobram no âmbito pedagógico concreto. Não obstante o teor por vezes bastante elucidativo dessas diferentes perspectivas de avaliação, uma questão crucial para o esclarecimento do problema que se discute permanece obscura a meu ver: trata-se exatamente do que se convencionou chamar genericamente por “crise cultural” (LASTÓRIA, 2011, p. 8).

Ainda segundo Lastória (2011), o problema da crise na educação pode ser tratado pelo que se convencionou a chamar genericamente por “crise cultural”. Para alguns, “crise de valores”, para outros, “crise de paradigmas” (LASTÓRIA, 2011, p. 8)³⁹.

No momento atual em que vivemos, Séc. XXI, a expansão das mídias, sobretudo a partir dos últimos anos do século passado no Brasil, a indústria cultural não só adquiriu maior consistência e coesão internas⁴⁰, como também ampliou em muito o seu raio de abrangência propagandístico, econômico e social. Podemos observar nos PCNs, por exemplo, e também em inúmeras práticas pedagógicas concretas, certa naturalização no que diz respeito à interposição das últimas inovações tecnológicas nos processos de ensino/aprendizagem, que alguns autores denominam de “novas ferramentas de ensino” ou “novas tecnologias (TIC’s)”. Porém é preciso ressaltar que o emprego das tecnologias no âmbito do ensino está longe de se constituir numa simples “ferramenta” pedagógica. O processo de ensino não pode ficar refém de uma pedagogia desavisada e inocente, pois deve atentar-se a toda “trilha cultural de toda a espécie já circulante na sociedade midiática atual” (LASTÓRIA, 2011, p. 11). As tecnologias digitais, como um elemento contemporâneo, um instrumento de pesquisa e de informações, são de grande importância para a educação das pessoas nos dias de hoje. O potencial presente, por exemplo, na internet pode auxiliar muito a experiência formativa, “mas quando os aparelhos tecnológicos atuais se tornam um fim em si mesmo, quando são fetichizados, absolutizados, tornam-se extremamente perigosos e prejudiciais à formação dos indivíduos” (PUCCI, 2012, p. 1).

Nesse sentido PUCCI ainda acrescenta ao dizer que:

³⁹ Essa “crise cultural”, de certa forma, também, foi mencionada em meados do século passado (Séc. XX) por Hanna Arendt (1988). A autora chamou a atenção para esse fato, ao discorrer considerações sobre o panorama educacional norte-americano daquele período. Arendt fez um alerta sobre a ruína que a indústria do entretenimento, pode causar na formação cultural/educacional. Ver em: ARENDT, Hanna. **Da revolução**. São Paulo, Editora Ática/Editora da UnB, 1988.

⁴⁰ Esta coesão já foi anunciada por Horkheimer e Adorno que se referiam a articulação e coesão interna da Indústria cultural (1985).

Ser autônomo não é apenas saber dominar bem as tecnologias, os aparelhos; é ter a capacidade de elaborar juízos analíticos e críticos sobre a própria tecnologia e suas consequências no mundo de hoje. [...] as tecnologias não são neutras: elas conduzem em seu interior a racionalidade instrumental e ideológica de onde provêm e para que foram feitas. O computador, com sua intencionalidade, suas características de precisão, rapidez, sistematização, nos impõe um ritmo de trabalho e uma maneira de agir à sua imagem e semelhança. É preciso ter consciência disso e, no processo formativo, desenvolver outros elementos que confrontem com essas características. Caso contrário, nos tornamos escravos das máquinas (PUCCI, 2012, p. 2).

As tecnologias só poderão vincular-se ao processo de ensino/aprendizagem se estiverem ligadas a uma pedagogia que analise criticamente⁴¹ os modos em que se conectam a formação e a informação, preocupando-se com a possibilidade de tais tecnologias subsidiar a semiformação do indivíduo, no sentido adorniano do termo. Segundo Adorno, a semiformação vai muito além de uma perturbação pedagógica no interior de uma determinada situação social educacional. Esse fator refere-se a uma forma de ordem da sociedade contemporânea, determinada conforme um certo modo de produção social dos homens e somente nesse âmbito pode ser adequadamente apreendida.

Ao pensar desse modo é de suma importância visualizar uma educação em âmbito nacional capaz de criticar as políticas reguladoras da educação e economia, haja vista que os processos econômicos influenciam em grande parte na estrutura organizacional das instituições de educação básicas e principalmente superiores. Ao criticar tais políticas, a educação estaria efetivamente exercendo seu papel principal, isto é, criar condições para que as pessoas possam fazer uma real crítica ao processo semiformal que se instalou no contexto educacional de uma forma geral.

A educação brasileira, atualmente, segue rumos que podem não dar conta de criticar a semiformação. Podemos constatar que muitos professores formados no contexto da crise da educação, já em curso no país ao longo de décadas, não conseguem mais ultrapassar a prescrição pedagógica, segundo a qual o ensino deveria partir da realidade do aluno. “E, ao assim proceder, a escola termina por abdicar de sua função formativa destinada a ampliar os horizontes culturais dos alunos a partir de uma apropriação consequente e crítica do conhecimento universal sistematizado” (LASTÓRIA, 2011, p. 10).

Sobre os rumos da educação brasileira Lastória afirma que,

⁴¹ A análise crítica deve “ser testemunha da negatividade”, isto é, uma de suas funções principais é a de iluminar os modos pelos quais as políticas e as práticas educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação – e as lutas contra tais relações (APPLE, 2011, p. 15).

[...] a educação brasileira ao longo dos últimos quinze anos apontam para certos avanços em termos sociais, sobretudo no que diz respeito à incorporação de amplas parcelas da população pelo sistema educacional. Porém, quando nos detemos com maior cautela no exame desses rumos e os focalizamos sob as lentes de conceitos como os de “indústria cultural” e de “semiformação”, de maneira articulada, observamos ainda algo que está para aquém dos alarmantes índices atuais de analfabetismo funcional, ou das formas explícitas de privatização verificadas no setor, ou mesmo da atual redução e fragmentação do conhecimento à informação. Verificamos como a totalidade do sistema educacional vai, paulatinamente, se consumando num mero apêndice da indústria cultural (LASTÓRIA, 2011, p. 11).

Nesse contexto é de suma importância, como já mencionamos, que a educação busque caminhos para questionar a semiformação de homens e mulheres, para, que assim, possa formar indivíduos autônomos e independentes das tutelas de outrem. Ao partir desse pressuposto, estamos concordando com Adorno, quando esse mesmo alega que “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo que ela precede quaisquer outras que creio [Adorno] não ser possível nem necessário justificá-la” (ADORNO, 1995, p. 119)⁴². Portanto a crítica à semiformação deve ser a tarefa primordial das instituições de ensino, através dos seus formadores e conteúdos formativos, pois ao trabalhar na perspectiva de formação dos sujeitos críticos, em todos os âmbitos educacionais, estaríamos minimizando as possibilidades de que Auschwitz, como imperativo categórico adorniano, não se repita, ou seja, a desbarbarização dos homens e mulheres na atualidade decorre em grande parte a partir da formação cultural de ambos. Formação esta, que a nosso ver, pode significativamente melhorar as relações entre acadêmicos no âmbito da Universidade, conseqüentemente, ampliando o potencial intelectual dos homens e mulheres que podem lutar por mais equidade em diferentes contextos sociais.

Dessa forma este capítulo, por meio dos seus subitens, procurou anunciar, em termos adornianos, a perspectiva de formação cultural na direção em que as Universidades devem se preocupar. No próximo capítulo, analisamos, através de dados numéricos da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, como exemplo, de uma instituição de Educação Superior estrutura-se política e pedagogicamente. Por intermédio desses dados, indicamos alguns subsídios que nos direcionam para o desvelamento da postura da UNISUL, enquanto protótipo de uma Universidade comunitária, frente aos desafios das Universidades na modernidade.

⁴² Esta afirmação está presente no texto *Educação após Auchwitz* que faz parte da “coletânea” de textos do mesmo autor reunidos, no Brasil, no volume *Educação e emancipação* (1995).

CAPÍTULO 4: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNISUL: MECANISMOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA

O presente capítulo busca contextualizar a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, enquanto Universidade comunitária, que tem uma abrangência considerável no sul do Estado de Santa Catarina⁴³.

Os dados apresentados, neste capítulo, serão analisados sob o enfoque dos autores citados na discussão teórica deste trabalho. Assim anunciamos a perspectiva de uma Universidade pautada nos princípios da formação do indivíduo. Dessa forma acreditamos que uma Universidade fundada nesses moldes pode de forma significativa melhorar a questão de acesso e permanência na Educação Superior dos alunos de graduação que pertencem às camadas sociais subalternizadas.

A UNISUL é mantida pela Fundação do Sul de Santa Catarina, cuja natureza jurídica é pública de direito privado e fins filantrópicos com o status de Universidade comunitária. Assim como as demais IES da ACAFE, a UNISUL também se caracteriza como multicampi, tendo sua sede na cidade de Tubarão, SC. Tal universidade tem, ainda, outros três campi, localizados em Araranguá (inaugurado em 1992), Palhoça (inaugurado em 1996) e Florianópolis (inaugurado em 2002).

Além do ensino presencial, a UNISUL atua fortemente no ensino a distância. As características da Universidade são delineadas por sua missão, visão e valores. De acordo com seus objetivos, oferece à comunidade universitária a oportunidade de ensino, de pesquisa e de extensão, proporcionando a multiplicidade a todas as correntes de conhecimento. Os cursos oferecidos, no âmbito da Educação Superior, são: graduação, pós-graduação *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

O desenvolvimento de ações voltadas à pesquisa intensificou-se na produção científica nos últimos anos, seguindo o modelo brasileiro que evoluiu significativamente entre os períodos 1997-2001 e 2005-2009, com um avanço de 19% em relação à correspondente média mundial. Já no período 1998-2002 e 2003-2007 houve um aumento de 8,2% em relação ao impacto relativo das publicações. Nessa perspectiva, a UNISUL investiu um total de R\$ 3.208.333,29, em 2010, objetivando o fomento da pesquisa como ferramenta de ampliação de sua caracterização universitária.

Segundo a Instituição:

⁴³ Este capítulo foi estruturado com base em pesquisas realizadas através de documentos e relatórios internos da presente instituição, cedidos pelos órgãos responsáveis.

Na universidade, a pesquisa é realizada, com diferentes graus de complexidade, tanto pelos alunos quanto pelos professores/pesquisadores, desde as salas de aula até os laboratórios mais avançados. Quando é utilizada no processo formativo, como estratégia de ensino, seus resultados podem ser o ensinar ao aluno, no fazer da sala de aula, o método de pesquisa, inocular o gosto pelo ato investigativo utilizando metodologia apropriada. Ou seja, o aluno aprende fazendo esta estratégia – de **ensino com pesquisa- é uma forma** de lançar as sementes para preparar os futuros pesquisadores e profissionais com senso crítico e capacidade de problematização e busca metodológica de soluções (UNISUL, 2010).

Quanto à concepção de pesquisa na instituição, as iniciativas geradas têm o intuito de possibilitar a materialização dos objetivos e a criação de ambientes propícios ao exercício da liberdade, da diversidade, da ética e da solidariedade. Visam, também, consolidar a missão estratégica dessa IES em contribuir para a solidificação do Brasil como uma nação soberana (BOLLMANN; CARVALHO, 2009). Para proporcionar um suporte mais direto ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão, a UNISUL criou uma estrutura acadêmico-administrativa vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. A preocupação da UNISUL com a pesquisa vem crescendo e diferentes mecanismos foram criados. Em 2010, foi aprovado o novo Regulamento da Pesquisa da UNISUL, no sentido de ampliar e formar uma cultura de pesquisa, organizando essa atividade ímpar da Universidade. A consolidação de programas como PUIP e PUIC, dentre outros, já se constitui em realidade:

[...] disseminar e consolidar a cultura da pesquisa no processo ensino-aprendizagem, por entender que o aluno só será capaz de produzir conhecimento e fugir à função de receptor de informações e aprender a pesquisar, desenvolvendo habilidades na investigação, estabelecendo uma relação direta com as fontes de informações (UNISUL, 2004, p. 06).

A valorização da pesquisa encontra no Programa UNISUL de Incentivo à Pesquisa (PUIP – Resolução nº 24/03), o objetivo de consolidar a prática da pesquisa, apoiando pesquisadores com titulação de Mestre ou Doutor, com alocação de atividades na graduação. As atuais orientações sobre pesquisa expressam em seu conteúdo que a pesquisa científica se consolida “[...] como essencial à Universidade é parte integrante indissociável do processo de ensino e aprendizagem; Promova áreas de pesquisa avançada reconhecida pela comunidade científica nacional” (UNISUL, 2010, p. 05).

Ao longo do processo de consolidação da Universidade, especificamente da busca por sua inserção na produção de pesquisa e de conhecimentos fundamentais nas áreas em que atua, foi estimulada a criação de grupos de pesquisa, os quais ganharam expressão a partir da

implementação e da ampliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Hoje, a UNISUL possui 63 grupos de pesquisa vinculados ao CNPq. Atualmente, no *stricto sensu*, a UNISUL oferece os cursos de Mestrado em Educação, Ciências da Linguagem, Administração e Ciências da Saúde, bem como Doutorado em Ciências da Linguagem.

A UNISUL organiza-se pelo planejamento estratégico, mecanismo que utiliza ciclos de cinco anos, vigorando atualmente o Plano de Gestão 2009 – 2013. Tais planos se fundamentam no processo histórico-institucional, na missão, visão e valores, no Projeto Pedagógico Institucional, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Estratégicos realizados.

O processo de implantação das Unidades de Articulação Acadêmica (UNAs) impulsiona a instituição a apresentar projetos específicos que se dividem em quatro áreas: Ciências da Produção, Construção e Agroindústria; Ciências da Educação, Humanidades e Artes; Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços; Ciências da Saúde e Bem-Estar Social.

A UNISUL atualmente conta com 27.309 alunos de graduação em toda sua estrutura multicampi⁴⁴. Os alunos estão distribuídos em quatro grandes pólos: Tubarão com 7.318 alunos, Araranguá com 1.700 alunos, Grande Florianópolis⁴⁵ com 6.928 e UNISUL Virtual com 11.363 alunos (dados de 2010). Os números indicam um significativo aumento quantitativo referente aos alunos dos cursos de graduação da UNISUL, como podemos visualizar na tabela a baixo.

Quadro 4: Alunos matriculados por campus, no período de 2000-2010

ANO	CAMPUS				
	TUBARÃO	GRANDE FLORIANÓPOLIS	ARARANGUÁ	VIRTUAL	TOTAL
2000	7.544	5.485	2.293	--	15.322
2001	8.381	6.268	2.584	--	17.233
2002	8.487	7.345	2.492	--	18.324
2003	8.441	7.473	2.390	--	18.304
2004	8.690	6.816	2.486	331	18.323
2005					22.666*
2006					24.445*
2007					26.061*
2008	7.918	7.144	2.135	8.017	25.214
2009	7.752	7.128	1.882	10.464	27.226
2010	7.318	6.928	1.700	11.363	27.309

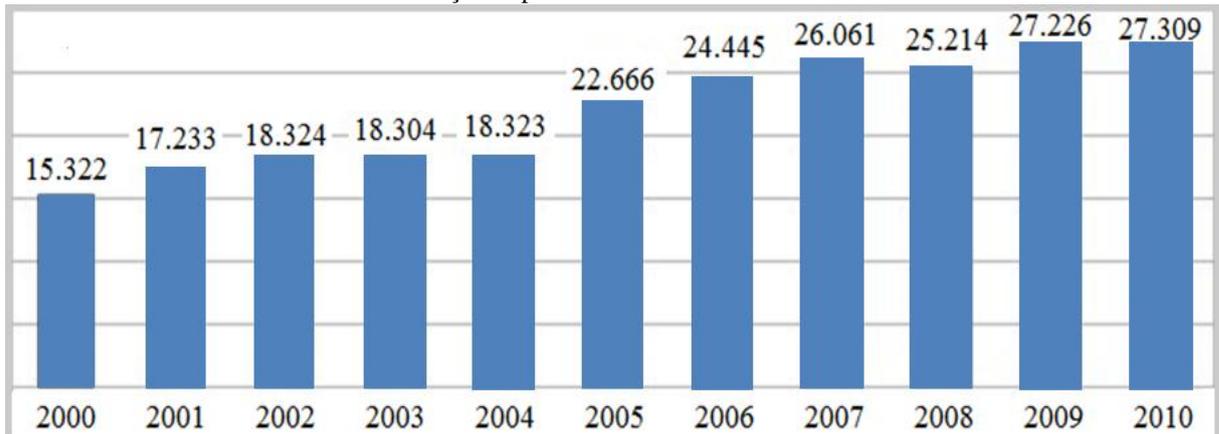
*2005, 2006, 2007 não possui números por campus. Fonte: Gerência de Administração Acadêmica (GAA)

⁴⁴ Fontes: Fundação UNISUL/SecEx. Relatório Anual de Atividades, UNISUL 2000-2010.

⁴⁵ A Grande Florianópolis abrange, no caso dos campi da UNISUL, os municípios de Palhoça e Florianópolis.

Relatórios anteriores demonstram um crescimento gradativo das matrículas na graduação. Em 2000, registrava-se o número de 15.322 acadêmicos, passando para 17.233 em 2001, 18.323 em 2004, até chegar ao seu ápice em 2010, com 27.309 acadêmicos matriculados. Em 2003, iniciam as atividades da UNISUL Virtual, atendendo a aproximadamente 311 alunos. Atualmente, grande parcela dos seus alunos de graduação provém desse campus, que somou um total de 11.363 matrículas, em 2010.

Gráfico 2: Alunos matriculados na Educação Superior da UNISUL 2000-2010



Fonte: Relatório anual de atividades da UNISUL – 2000-2010.

O gráfico acima nos mostra a evolução em número de matrículas nos cursos de Educação Superior da UNISUL. Podemos verificar através desse gráfico que a UNISUL acompanha de certa forma a evolução tecnológica vivenciada nos últimos anos. Em uma análise quantitativa, o aumento no número de alunos de graduação demonstra que apesar do significativo aumento das instituições de Educação Superior na região sul de Santa Catarina, a UNISUL continuou com uma crescente demanda de matrículas nesse nível acadêmico. É preciso salientar que nos últimos anos as instituições de Educação Superiores privadas aumentaram significativamente sua abrangência em todo Brasil, principalmente as de educação a distância. É neste âmbito que a UNISUL Virtual ganha grande atenção, pois uma boa parcela dos alunos de graduação da instituição em estudo, provém desse campus.

Assim a UNISUL acompanhou a crescente evolução na educação a distância (EAD) vivenciada no Brasil no fim do século XX e início do XXI. Essa evolução é confirmada por Marcio Mugnol (2009) que diz:

A EAD é apresentada como uma modalidade de ensino que acompanhou o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e, a partir de 1996, vem recebendo significativo apoio do Governo Federal que, por meio do Ministério da Educação, tem incentivado o seu crescimento, tanto na esfera pública quanto privada. Iniciativas como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) são tidas como

exemplos que demonstram o interesse governamental em constituir a EAD como uma modalidade de educação capaz de democratizar o acesso ao ensino superior. [...] Segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, o número de instituições que ofertam cursos superiores na modalidade de EAD cresceu 36% no período de 2004 a 2006. Passando de 166 para 225. O número de alunos cresceu 150%, passando de 309.957 para 778.458 no mesmo período (MUGNOL, 2009, p. 335).

Nesse sentido Mugnol destaca que apesar do progresso recente da educação a distância muitos dos seus principais pontos estratégicos ainda não foram discutidos com a profundidade necessária. “Pode-se destacar como pontos ainda controversos na EAD, os seus objetivos, a transmissão, os provedores da tecnologia, a população-alvo dos cursos ofertados, a formação e organização dos projetos pedagógicos, os métodos de avaliação de aprendizagem, entre outros” (MUGNOL, 2009, p. 337). Nesses termos Mugnol ainda acrescenta que a EAD também é carente de regulamentação no sistema de acompanhamento do aprendizado dos alunos, a formação dos professores, as diferentes metodologias utilizadas, a avaliação do resultado do processo de ensino/aprendizagem, os critérios de credenciamento de novas instituições e autorização de novos cursos, entre outros.

Ao analisar as palavras de Mugnol sobre a educação a distância em nível superior, podemos vislumbrar algumas falhas presentes que podem influenciar no processo de formação cultural dos acadêmicos. Se levarmos em consideração que 41,6% das matrículas da Educação Superior da UNISUL são provenientes da educação a distância, isto se consolida como uma situação que deve ser analisada com cuidado. Até o momento podemos destacar que a UNISUL precisa elaborar políticas internas para a regulação do seu campus virtual, para que este não contribua para o processo de formação fraudatário dos acadêmicos, uma vez que a fraude formativa pode ser mais comum na educação totalmente a distância. Em outras palavras, se o professor nunca viu o aluno, mas apenas os acessos que este faz ao sistema, quem garante que é realmente o aluno matriculado quem faz os deveres e as provas? Assim como existem fraudes na confecção de monografias, dissertações e teses na modalidade presencial podem existir outros tipos de fraudes na modalidade a distância.

Precisamos também analisar a educação virtual sob outro foco. É evidenciado que a EAD na UNISUL possibilita o acesso e a permanência de alunos que não teriam a oportunidade de frequentar cursos presenciais, seja pelo fator econômico, distância ou a impossibilidade de conciliação do horário de trabalho com os horários das aulas nos cursos presenciais. Visto por esse ângulo, a UNISUL virtual pode potencializar a entrada e a permanência na Educação Superior dos que pertencem, em grande número, às camadas

subalternizadas pela sociedade. Assim a UNISUL, com seu campus virtual, contribui de forma indireta para que uma parcela da população tenha acesso a Universidade.

A UNISUL, juntamente com o apoio de alguns organismos (fundações e governos estadual e federal), utiliza iniciativas que geram benefícios incentivadores ao ingresso na academia e permanência nela, sob forma de descontos, bolsas, monitoria, convênios, financiamento ou facilidades de pagamento. Entre esses benefícios, podemos citar as bolsas de estudo que a UNISUL oferece: Prouni, Bolsa estudo e pesquisa do artigo 170 (Constituição Estadual – SEED/SC), Bolsa do artigo 171 (Constituição Estadual – SEED/SC - FUNDES), Bolsa em projetos de pesquisa (PUIC, PIBIC, PMUC) e Bolsa em projetos de extensão. Em 2010, mais de 14.000 alunos foram beneficiados pelo programa de bolsas e incentivo à graduação. No quadro a baixo podemos ver quais são os benefícios e quantos acadêmicos foram assistidos pelos programas da UNISUL.

Quadro 5: Números de benefícios acadêmicos de 2000 – 2010

Ano	2000/1	2000/2	2001/1	2001/2	2002/1	2002/2
Modalidade do benefício	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos
<i>Acordo</i>	182	80	183	243	168	110
<i>Benefício</i>	--	--	--	--	--	--
<i>Bolsa</i>	2.192	2.612	7.062	7.392	4.120	4.477
<i>Convênio</i>	--	--	--	--	--	--
<i>CredUNISUL</i>	437	434	400	371	219	293
<i>Descontos</i>	4.909	3.786	503	424	390	359
<i>Financiamento</i>	531	473	520	610	593	626
<i>Monitoria</i>	--	--	--	--	--	--
<i>Passaporte</i>	--	--	--	--	--	--
<i>Profac</i>	--	--	--	--	--	--
<i>Prouni</i>	--	--	--	--	--	--
<i>Crédito educativo</i>	298	237	167	126	96	58
<i>Visitas para concessão de auxílios</i>	186	247	187	174	96	64
<i>Moradia (apoio)</i>	18	123	143	34	27	222
<i>Carteira de transporte – emissão</i>	333	372	179	262	257	366
TOTAIS	9.086	8.364	9.335	9.636	5.966	6.575

Ano	2003/1	2003/2	2004	2005	2006	2007
Modalidade do benefício	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos
<i>Acordo</i>	--	--	--	--	--	794
<i>Benefício</i>	--	--	--	--	--	2.380
<i>Bolsa</i>	--	--	5.849	7.704	--	4.370
<i>Convênio</i>	--	--	--	--	--	--
<i>CredUNISUL</i>	--	--	--	--	--	274
<i>Descontos</i>	--	--	--	--	--	3.091
<i>Financiamento</i>	--	--	672	762	--	882
<i>Monitoria</i>	--	--	--	--	--	480
<i>Passaporte</i>	--	--	--	--	--	4.578
<i>Profac</i>	--	--	--	--	--	9
<i>Prouni</i>	--	--	--	--	--	308
TOTAIS	6.144*	6.772*	6.521*	8.466*	18.888*	17.166

*Nota: Nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006 não foram especificados todos os tipos de benefícios dos alunos.

*Fontes: Relatório de atividades 2005; PROAT.

Ano	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2
Modalidade do benefício	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos
<i>Acordo</i>	382	607	461	436	381	733
<i>Benefício</i>	1618	1264	1119	1549	1729	1561
<i>Bolsa</i>	2104	2055	1898	1907	1989	2011
<i>Convênio</i>	105	1419	2075	2181	2496	2578
<i>CredUNISUL</i>	102	80	38	35	26	22
<i>Descontos</i>	2707	1975	1909	1949	1115	1027
<i>Financiamento</i>	474	429	395	354	426	467
<i>Monitoria</i>	111	--	--	--	--	--
<i>Passaporte</i>	1582	1669	1703	1772	2846	1555
<i>Profac</i>	1	--	--	--	--	--
<i>Prouni</i>	801	1040	1582	2436	2509	2538
TOTAIS	9.987	10.538	11.180	12.619	13.517	12.492

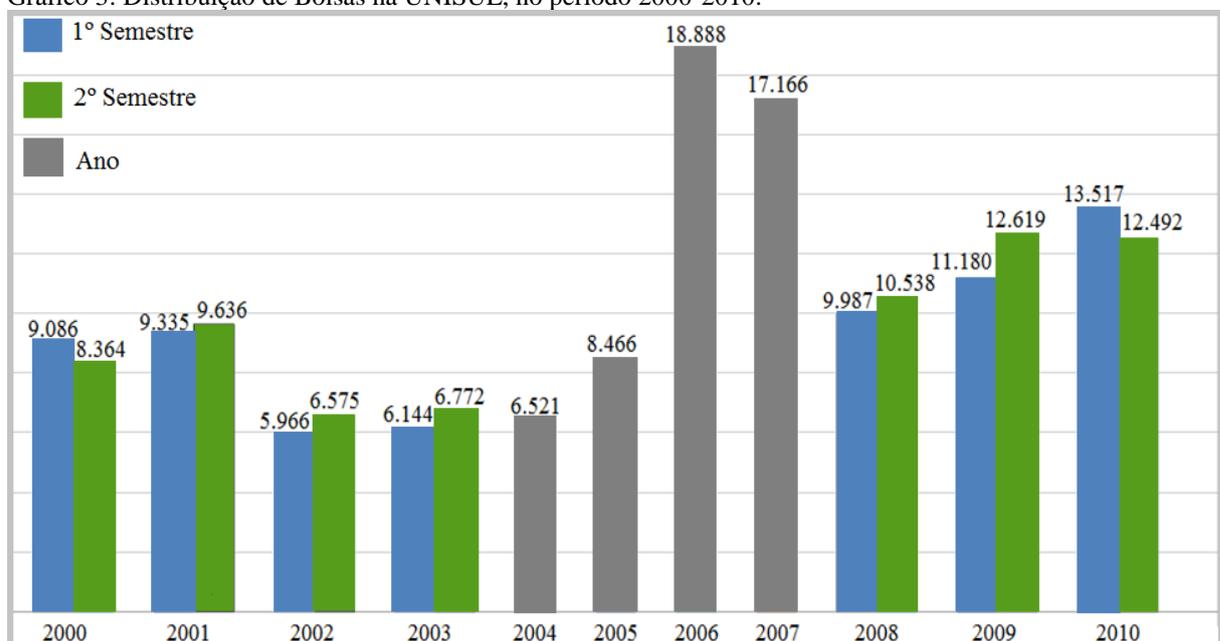
Ao analisar o Quadro 5, constatamos que o número de benefícios não acompanha o crescimento das matrículas da instituição na mesma proporção, pois no segundo semestre de

2001, contabilizavam-se 9.335 alunos com algum tipo de benefício, para 17.233 alunos matriculados. Entretanto no segundo semestre de 2010, foram pouco mais de 12.000 beneficiados, com mais de 27.000 alunos matriculados. Nesse contexto podemos concluir que o número de benefícios não é proporcional ao crescimento de matrículas, devido, em grande parte, aos auxílios destinados a acadêmicos que frequentam cursos presenciais. Como a UNISUL virtual atualmente é responsável por quase a metade das matrículas da referida Universidade, podemos constatar que muitos acadêmicos dessa instituição não recebem bolsas por não atuarem em cursos presenciais.

Como se verifica no gráfico abaixo, apesar do ensino a distância da UNISUL ser responsável por uma considerável parte das matrículas da instituição, os alunos matriculados nessa modalidade de ensino não gozam de grande parte das bolsas, existe, assim mesmo, um elevado número de acadêmicos que recebem benefícios da instituição.

No entanto os cursos oferecidos pela UNISUL Virtual possibilitam que os alunos desfrutem de outros benefícios que não sejam bolsas, como: descontos por antecipação, descontos familiares, acordos e outros. Benefícios esses que também são extensivos a acadêmicos dos cursos presenciais.

Gráfico 3: Distribuição de Bolsas na UNISUL, no período 2000-2010.



Fonte: Fundação UNISUL/SecEx. Relatório Anual de Atividades, UNISUL 2000-2010.

O histórico, elaborado a partir de 2000, pode ser melhor observado com a composição do gráfico. Destaca-se que, nos anos 2004, 2005, 2006 e 2007, não foram disponibilizados valores por semestre, mas sim, por ano. A composição que sugere a ampliação no número de

benefícios também tem relação com o aumento de benefícios no sistema federal que expandiu grupos emergentes competentes que necessitassem de apoio institucional (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, algumas ações sugeridas também ganham destaque nesta análise, como, por exemplo: implementar as ações previstas na Lei n. 10.973, de 02/12/2004, que regulamenta incentivos fiscais para os projetos de inovação; dotar a Capes e o CNPq de recursos para financiar as taxas acadêmicas dos alunos bolsistas e não-bolsistas; buscar, junto aos governos estaduais, o cumprimento das determinações constitucionais com relação às Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) (BRASIL, 2011).

No ano de 2010, a UNISUL realizou um balanço anual, fazendo um levantamento apenas com as bolsas atribuídas ao abrigo do artigo 170, 171 e Fundo Social que auxiliam no programa de filantropia da instituição.

A bolsa de estudo descrita no Artigo 170 é um recurso financeiro originário do Governo do Estado de Santa Catarina de acordo com as Leis Complementares nº 281/2005, nº 296/2005 e nº 420/08. O recurso da bolsa do Artigo 170 é concedido aos alunos economicamente carentes e a pessoas com necessidades específicas. O governo repassa os valores para as Universidades não públicas (como a UNISUL), ficando sob responsabilidade destas a organização, divulgação e critérios do processo seletivo. Essa bolsa destina-se a alunos regularmente matriculados em cursos presenciais. A seleção é realizada por uma comissão nomeada por uma portaria da Reitoria, composta pelos seguintes membros: presidente da comissão do Artigo 170; Coordenador da Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante (CPAE); assistente social indicada pela UNISUL; funcionário técnico de nível superior indicado pela UNISUL; dois (02) representantes dos acadêmicos, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Os recursos provenientes do Artigo 170 cobrem 40% da mensalidade de alunos carentes financeiramente, em seis parcelas, e 100% da mensalidade de pessoas com necessidades específicas, também em seis parcelas.

As bolsas de estudo, pesquisa e extensão do Artigo 171 da Constituição Estadual destinam-se a alunos regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação nas instituições de Educação Superior de Santa Catarina. Os recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES fazem parte do programa coordenado pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação.

Para ter direito à bolsa de estudo, o candidato deve ter cursado todo o ensino médio em unidade escolar da rede pública ou em instituição privada com bolsa integral, residir há pelo menos dois anos em Santa Catarina e comprovar desprovimento econômico.

O Fundo de Desenvolvimento Social (FUNDOSOCIAL), programa do governo federal, concede bolsas de estudo para alunos economicamente carentes matriculados em cursos presenciais de graduação. Na UNISUL, o desconto que representa 100% das mensalidades (inclusive matrículas) é concedido aos candidatos que estejam inscritos e pré-selecionados no processo seletivo para bolsas do Artigo 170.

A bolsa integral só é concedida a alunos absolutamente incapazes de pagar suas mensalidades, ou seja, cuja renda per capita não ultrapassa R\$ 250 (conforme lei no. 14.876/2005). Cabe à comissão de bolsas da UNISUL a avaliação do grau de carência dos alunos e a escolha dos beneficiados pelas bolsas de estudos.

O total de vagas ofertadas em edital é proporcional ao número de vagas remanescentes de cada curso. O recurso é distribuído conforme o número de alunos matriculados em vagas remanescentes dos cursos de graduação presenciais e o índice de classificação do grau de carência, considerando o parecer socioeconômico, realizado após a entrega dos documentos e realização de entrevista com os candidatos, além da análise da subcomissão de cada campus.

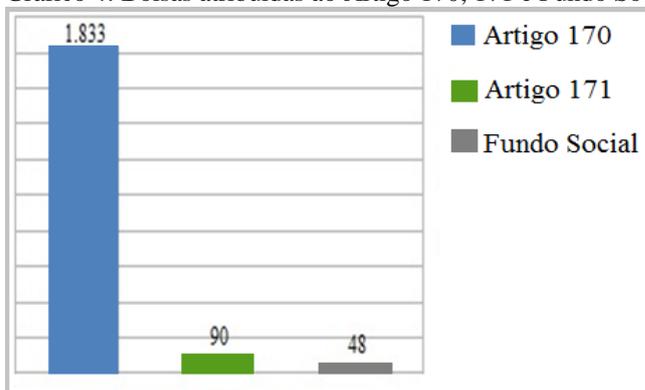
O Gráfico 4 e o Quadro 6 mostra-nos o número de alunos beneficiados com as bolsas do artigo 170, 171 e Fundo Social.

Quadro 6: Bolsas atribuídas ao Artigo 170, 171 e fundo social em 2010.

Bolsa	Nº. de beneficiados
Artigo 170	1.833
Artigo 171	90
Fundo Social	48
Total	1.971

Fonte: Relatório de atividades da UNISUL – 2010

Gráfico 4: Bolsas atribuídas ao Artigo 170, 171 e Fundo Social em 2010.



Fonte: Relatório de atividades da UNISUL – 2010

Consideramos esses benefícios de suma importância para a permanência na Educação Superior das camadas sociais subalternizadas, pois trata-se de benefícios direcionados aos acadêmicos que necessitam de apoio para custear as mensalidades dos cursos que frequentam. Essas bolsas constituem-se como motivadores para que muitas pessoas possam vislumbrar a conclusão da Educação Superior, principalmente no caso das pessoas com necessidades sociais específicas, que já possuem ao longo do tempo um histórico de exclusão social. Esses benefícios podem servir como mecanismos impulsionadores de uma inclusão educacional com vistas a uma possível inclusão em todos os meios sociais.

Assim, a partir da análise das políticas de inserção na Educação Superior fomentadas pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), destacamos o investimento institucional e governamental. Por meio de diversos tipos de incentivos, a UNISUL visa possibilitar o acesso a Educação Superior das camadas subalternizadas, ainda que esteja longe de atingir esse objetivo pela crescente demanda por esse nível de ensino no Brasil.

Além de destacarmos o investimento institucional no acesso e permanência dos alunos de graduação da UNISUL, constatamos também que a referida instituição preocupa-se com o nível de formação do seu quadro docente. No levantamento feito de 2000 a 2010, podemos observar que há uma significativa elevação qualitativa no que tange ao nível de formação dos professores da UNISUL. Essa iniciativa demonstra certa preocupação na busca por profissionais bem qualificados que, por sua vez, possibilitem a formação de acadêmicos cada vez mais qualificados para a atuação social e profissional.

Quadro 7: Nível de formação dos professores da UNISUL

Grau de Instrução	2000	2001	2002	2003	2004
Ens. Médio	2	4	8	6	-
Graduação	362	281	280	255	251
Especialização	582	672	699	642	592
Mestrado	362	441	536	532	530
Doutorado	77	123	151	175	190
TOTAL	1.375	1.521	1.674	1.610	1.563

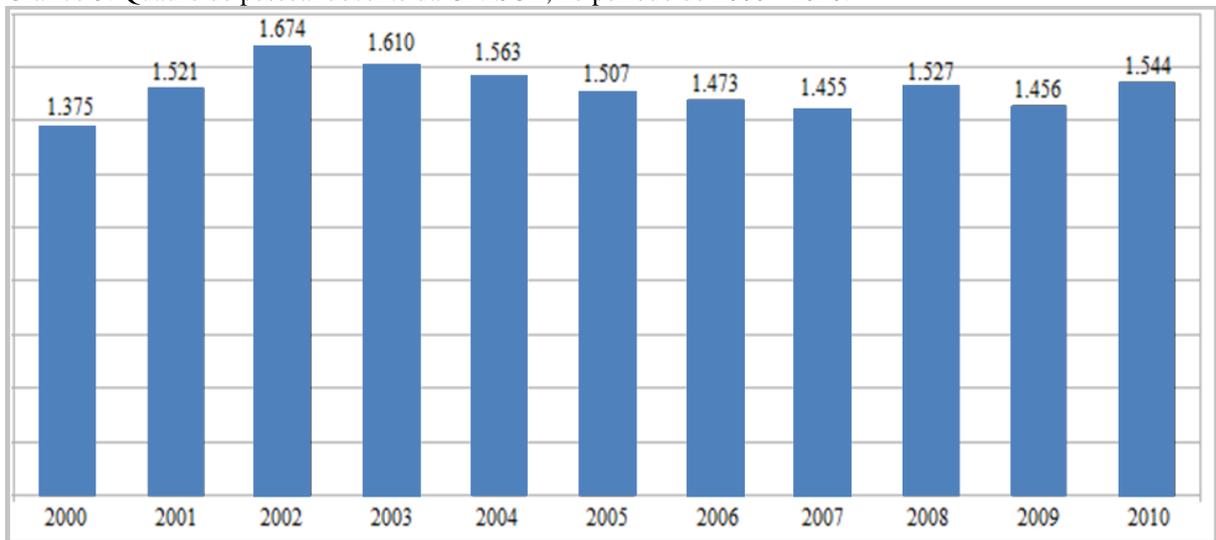
Grau de Instrução	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ens. Médio	-	7	3	2	3	2
Graduação	210	180	165	188	157	176
Especialização	561	490	508	554	503	584
Mestrado	542	589	580	575	591	585

Doutorado	190	203	195	203	199	194
PHD	4	4	4	4	3	3
TOTAL	1.507	1.473	1.455	1.527	1.456	1.544

Fonte: Fundação UNISUL/SecEx. Relatório Anual de Atividades, UNISUL 2000-2010.

Até 2010 o corpo docente era composto por 1.544 professores, divididos por níveis de ensino. Podemos constatar que 194 são doutores, 585 são mestres, 584 especialistas, 176 possuem nível superior completo e 2 possuem ensino médio. A composição de professores mestres e especialistas expressa a realidade da instituição.

Gráfico 5: Quadro de pessoal docente da UNISUL, no período de 2000 - 2010.



Fontes: Fundação UNISUL /SecEx - Relatórios de atividades anuais da UNISUL, 2000 – 2010

Através do Gráfico 5 podemos ver com clareza a estrutura docente da UNISUL. Observamos um avanço qualitativo em relação ao nível de ensino, porém o número de professores não acompanhou o crescimento das matrículas efetuadas nesses períodos. Podemos relacionar esse crescimento desproporcional do número de alunos em relação ao de professores, devido ao aumento dos alunos na UNISUL virtual, pois o ensino a distância dispensa de certa forma um considerável número de professores agravando assim o processo de intensificação do trabalho docente. Nesse contexto cabe aqui uma crítica a esse sistema que maximiza a atuação do professor nas Universidades.

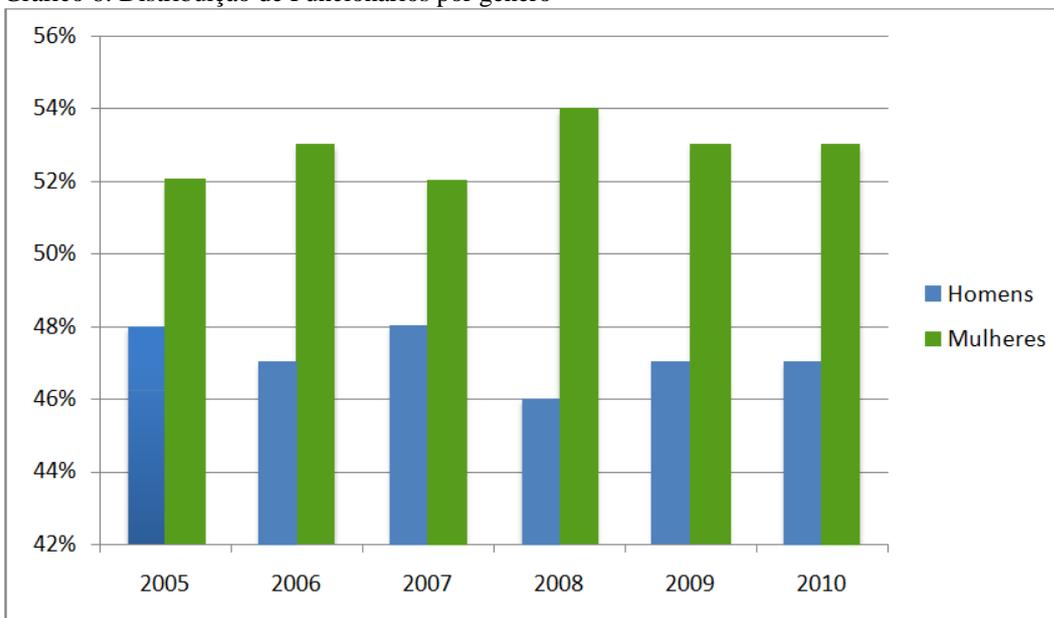
A tecnologia deve ser um meio e não um fim em si mesmo. Na educação a tecnologia deve ser utilizada como um recurso metodológico e pode, sim, fazer parte do processo ensino/aprendizagem, desde que seja apenas uma parte (meio e instrumento) desse processo e não o todo (fim). É de suma importância a valorização do professor e, não, a sua substituição

por recursos que maximizam os lucros das Universidades. As instituições de Educação Superior deveriam atualizar-se na utilização de recursos e métodos que possam maximizar a qualidade da educação, em todos seus níveis na busca da formação necessária, visando à formação crítica dos alunos diante do sistema social que os enquadram (no sentido policial do termo).

Ao falarmos da valorização do professor e a influência deste na Educação Superior é importante observar quem são e como eles estão distribuídos nas instituições. No que se refere à UNISUL, além de diagnosticar o nível de formação dos professores desta instituição, julgamos de suma importância buscar dados sobre o quadro funcional referente ao gênero.

Assim analisamos a distribuição por gênero referente ao quadro de funcionários da UNISUL, no período de 2005 a 2010, esclarecemos que os dados de 2000 a 2004 não estavam disponíveis. Nessa análise o gênero feminino mostra-se mais atuante nas atividades docentes da referida instituição. No Gráfico 6 podemos visualizar como se constitui o quadro de funcionários da UNISUL de acordo com essa categoria.

Gráfico 6: Distribuição de Funcionários por gênero



Fonte: Fundação UNISUL/SecEx. Relatório Anual de Atividades, UNISUL 2000-2010.

Quanto aos funcionários, a UNISUL apresenta um quadro com a seguinte distribuição: funcionários de tempo integral, parcial e horista, os quais somam um total de 2.424 profissionais. Desse total, 53% são do gênero feminino e 47% do gênero masculino, mostrando que a Universidade contempla ações afirmativas para o desenvolvimento do papel da mulher na Educação Superior.

Quadro 8: Distribuição dos Professores da UNISUL por gênero

Ano/ gênero	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Homens	48%	47%	48%	46%	47%	47%
Mulheres	52%	53%	52%	54%	53%	53%
Total %	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Fundação UNISUL/SecEx. Relatório Anual de Atividades, UNISUL 2000-2010.

Ao analisarmos a participação específica de professores no quadro de funcionários, percebemos que a distribuição também se coaduna com as concepções de igualdade de gênero. Contudo, quando analisamos o quadro de funcionários que ocupam cargos administrativos melhores remunerados, percebemos que há alteração na composição, com 66,33% do gênero masculino e 33,33% do feminino. Assim percebemos que o gênero feminino ainda não conseguiu alcançar os cargos mais elevados dessa instituição, em igual proporção ao gênero masculino. Essa ainda é uma questão que deve ser analisada e discutida com mais vagar e com o aprofundamento necessário em outros estudos futuros.

Por agora, podemos observar que a UNISUL é uma Universidade que mantém um número crescente de acadêmicos na graduação. Isso se deve ao fato de a referida instituição acompanhar o avanço tecnológico da educação, principalmente com a implantação do seu campus virtual. Assim destacamos que, apesar do progresso recente da educação a distância da UNISUL, a presente instituição deve discutir constantemente os principais pontos estratégicos desta modalidade de ensino com a profundidade necessária. Para que a mesma não se torne mais um instrumento de proliferação da formação universitária em massa assemelhando-se ao procedimento da indústria cultural que pode fomentar a semiformação.

É certo que a UNISUL promove e gerencia alguns benefícios que favorecem o acesso e a permanência das camadas subalternizadas na Educação Superior. No entanto destacamos que ainda há muito a ser feito nesse sentido. Os números apresentados mostram certo aumento no investimento dos incentivos oferecidos aos alunos da graduação, porém muitos destes não são considerados bolsas (integrais ou parciais), mas apenas pequenos descontos nas mensalidades. Sendo assim, os acadêmicos beneficiados apenas com estes descontos não desfrutam dos mesmos benefícios daqueles que têm suas mensalidades reduzidas parcialmente ou integralmente. Podemos questionar-nos a respeito do tempo investido, por esses alunos, em seus estudos e pesquisas, pois, com o compromisso de pagamento da

mensalidade de seu curso, o aluno se vê obrigado a trabalhar para continuar na Universidade. Outro questionamento possível é em quais cursos esses descontos, bolsas etc. são oferecidos? Será que os cursos de direito, medicina, odontologia ou engenharias recebem alunos bolsistas da instituição?

Diante disso, podemos afirmar que os alunos que enfrentam jornada dupla encontram-se na eminência de comprometer a qualidade acadêmica de sua formação em relação aos alunos que têm como única obrigação estudar. Além disso, estes podem frequentar cursos em tempo integral, pois eles não têm a preocupação de déficits em sua conta bancária todo mês, referentes ao pagamento das mensalidades do seu curso de graduação. Pelo contrário, eles têm um crédito paterno ou materno nas suas contas para que se preocupem somente em estudar. Entretanto sabemos que estes dados não são discriminados nos diplomas, mas sim registrados na consciência com a mesma força de uma cicatriz no corpo.

Nesses termos a formação dos acadêmicos pode ser prejudicada, pois, o aluno vê-se como parte integrante de um sistema econômico que atinge fortemente as instituições educacionais de nível superior. Ademais, após a sua formação, eles veem-se obrigados a caminhar conforme as leis do mercado. O acadêmico torna-se um simples cifrão para algumas empresas/universidades. Contudo existem algumas iniciativas que demonstram preocupação com essas situações, o que pode minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos de graduação em continuar com qualidade nos seus cursos. As bolsas de estudo que vigoram atualmente na UNISUL comprovam essa busca pela melhora na qualidade da educação dos acadêmicos.

Podemos discorrer também sobre a preocupação com a qualidade da Educação Superior que a UNISUL oferece, através da qualificação docente. No histórico que levantamos desde 2000 a 2010, a UNISUL tem investido no seu quadro de professores. Há uma progressiva melhora nos níveis de formação docente dessa instituição. Também referente ao quadro de professores da UNISUL, percebemos que as mulheres são a maioria, ocupando cargos numa proporção maior quantitativamente que os homens.

Em uma análise global da situação da UNISUL, podemos destacar o investimento institucional na geração de incentivos na matrícula e na permanência dos seus alunos de graduação. É evidenciado a necessidade de elevar o número de subsídios para atender os acadêmicos, para que estes possam gozar de mais tempo para dedicação plena aos seus estudos e pesquisas, ou mesmo a ampliação de vagas nas instituições públicas de Educação Superior.

Assim, a nosso ver os planos que se fundamentam no processo histórico-institucional, na missão, visão e valores, no Projeto Pedagógico Institucional, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Estratégicos realizados pela UNISUL, possibilitaram para esta instituição uma visão ampla da educação nos últimos anos, acompanhando as evoluções tecnológicas e investimentos governamentais na busca de uma Educação Superior questionadora da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação abordamos questões a respeito da importância da Universidade como uma instituição de Educação Superior com relevância social e como responsável, em grande parte, pela formação de indivíduos críticos. Apontamos, nesse nível de ensino, o problema de acesso e permanência, na Universidade, dos alunos que pertencem às camadas sociais subalternizadas, dentro das dimensões contextuais no Brasil. Delimitamos o conceito do que chamamos de camadas sociais subalternizadas por aquelas camadas que, na atual organização social, são desprovidas do pleno acesso aos bens sociais, econômicos e culturais. No entanto, em relação ao acesso e a permanência à Educação Superior, estas camadas podem pertencer a diferentes extratos sociais que necessitam de subsídios para acessar e se manterem na Universidade. No contexto desta pesquisa, esse conceito referiu-se aos acadêmicos que recebem (ou receberam) algum tipo de subvenção por parte da UNISUL.

No decorrer da dissertação procuramos também caracterizar o conceito de formação cultural do sujeito (segundo Adorno) que possa potencializar a sua emancipação, concorrendo para a libertação do homem e da mulher das tutelas a que se encontram submetidos. Anunciamos a perspectiva da formação cultural do sujeito, pensada como um processo contínuo, que se inicia aos primeiros anos e perdura ao longo da vida do sujeito. Dessa forma, não tratamos a formação cultural apenas na Educação Superior, pois entendemos que essa formação é processual e constante. Assim consideramos a formação de suma importância para entendermos as relações existentes entre Universidade e acadêmico. Acreditamos ainda que esse processo de formação cultural pode ser facilitado a partir do acesso/permanência/egresso na Educação Superior.

Nesses termos acreditamos que é preocupado com a formação cultural do sujeito que as instituições de educação, em todos os seus níveis, devem se organizar e encontrar meios para que o aluno possa vir a ter autonomia e criticidade, a ponto de que ele possa escolher como se organizar perante a sociedade. O sujeito precisa estar em plenas condições de optar pela mudança ou continuidade do *status quo* da estrutura social vigente.

Para atingir o objetivo de propiciar condições ao sujeito de ser crítico e capaz de refletir sobre suas ações, Gimeno (1998, p. 22) acredita que é preciso transformar as práticas educativas em todos os níveis, de modo que o aluno possa experimentar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada. Alcançando, dessa forma, outros tipos de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, comparação, crítica, iniciativa e criação.

Assim podemos concluir que as críticas de Adorno ao processo pedagógico são consequências do reconhecimento da capacidade que ela tem de transformar as relações sociais. Acreditamos que essas mudanças afetarão significativamente a formação acadêmica em âmbito universitário aqui analisado.

Nesse contexto, assinalamos que a formação cultural é processual e de relevada importância para minimizar os problemas relacionados ao acesso e à permanência na Educação Superior. Se a formação acadêmica visa à formação cultural (em termos adornianos), esta poderia impulsionar as relações entre os sujeitos envolvidos no universo acadêmico na ampliação do potencial intelectual crítico para o estabelecimento de ações diferenciadas em todos os âmbitos sociais.

Um dos pressupostos da formação cultural seria romper com os problemas que os acadêmicos encontram no ingresso e na permanência nas Universidades. Dessa forma podem ser combatidos alguns elementos presentes nas relações de dominação existentes no campo universitário, materializadas nos procedimentos formais (exames de seleção, avaliações) e informais (relações sociais e processos simbólicos), que permitem a manutenção da estrutura vigente.

Nessa perspectiva, reafirmamos a crítica à semiformação como uma tarefa primordial para as instituições de ensino, pois ao trabalhar na perspectiva de formação dos indivíduos críticos, todos os âmbitos educacionais poderiam diminuir as possibilidades da ampliação da barbárie social (homofobia, preconceito de raça, de gênero e outros) e assim minimizar a exclusão das camadas sociais subalternizadas na Educação Superior. A crítica à semiformação pode repelir na Educação Superior a continuidade de um sistema que funciona, desde as séries iniciais, como instrumento de reprodução dos privilégios e do poder de certas camadas sociais, conservando as desigualdades socioeconômicas e culturais vigentes no país.

Nesse contexto, a conquista da autonomia e criticidade do sujeito da educação exige mudanças urgentes das instituições de educação. Em se tratando da atual estrutura social, essas mudanças são complexas, pois precisa ocorrer em toda a sociedade de forma sistêmica. Para atingir esse objetivo far-se-á de suma importância um maior comprometimento e investimento governamental em políticas públicas que priorizem a educação como parte do desenvolvimento integral do indivíduo.

O relatório de observação sobre as desigualdades na escolarização no Brasil (BRASIL, 2010) assegura que é preciso iniciar uma nova etapa no debate sobre educação, abordando alguns temas relevantes, mas ainda pouco abordados na discussão sobre a qualidade de nossas Universidades e do trabalho sócio-pedagógico.

Apesar do avanço nos últimos anos em oferta de vagas, recursos e formação de professores, persiste a pergunta: o que será alterado se a sociedade não enfrentar a mobilização necessária para construir espaços de transformação sobre o que compete à Universidade no processo formativo? Como serão selecionados e ensinados os conteúdos considerados essenciais para a inserção social das crianças e jovens na sociedade do conhecimento, preparando-os para receber e produzir inovações sociais e produtivas? Como formar professores aptos a exercer o magistério nessas novas condições? Como integrar Universidade e comunidade e, em consequência, educação no contexto das políticas de proteção social?

Uma das ações estratégicas para avançar no campo da educação, relatada no documento citado acima, é consolidar o critério de equidade na distribuição de recursos para educação e fortalecer a integração de políticas no território. Esse procedimento pode reduzir as desigualdades entre as Universidades e transformá-las em espaço de desenvolvimento da comunidade. Ressaltamos que são necessários avanços mais significativos na valorização e reconhecimento dos trabalhadores em educação e intensificar a qualificação pedagógica.

Ao afirmar o reconhecimento da responsabilidade das instituições de Educação Superior na formação do sujeito, torna-se necessário valorizar o processo de formação docente, já que o professor está intimamente ligado ao desenvolvimento dos valores morais ou conteúdos éticos que constituam a consciência moral dos educandos.

A formação do sujeito está diretamente relacionada com a qualidade do ensino, isso quer dizer que a autonomia do aluno depende de um movimento de reforma educacional que vise à formação humanística do cidadão. Isso significa que as instituições de Educação Superior devem ter como objetivo principal oferecer condições para que o sujeito possa obter autonomia crítica para questionar o *status quo* da atual estrutura social.

Nesses termos consideramos a Universidade como um espaço singular de articulação intelectual, pesquisa, extensão, formação profissional, que constitui-se em um locus privilegiado para, dentre outros aspectos, debater, questionar e refletir sobre as problemáticas do mundo contemporâneo. Assim, compreendemos a educação como resultante de múltiplas determinações, em um contexto histórico e atual, identificando, entre outras questões, as novas relações de produção e reprodução da sociedade capitalista. Dessa forma, as mudanças das relações entre o Estado e a sociedade civil e as transformações sociais ocorridas no mundo (devido ao processo de globalização) e, em especial, na América Latina e no Brasil, impõem a necessidade de analisar as diferentes concepções presentes nos ordenamentos do campo educacional.

No contexto atual da sociedade brasileira, a Universidade reconstrói-se e res-significa-se como resultado de um movimento de legitimação social e científica. As concepções que percebemos engendradas na sociedade compactuam e refletem suas aspirações, tornando-as parte de um processo contraditório no qual a própria função desta instituição contempla diferenças e semelhanças. O nosso posicionamento compreende a Universidade no seu papel indissociável entre ensino, pesquisa e extensão como instrumento de fortalecimento do *ethos* público na produção do conhecimento e de sua socialização. Evidenciamos a perspectiva de Silva Junior e Sguissardi (2005, p.17) em seu posicionamento de que “[...] toda a política relativa à Universidade haverá de ser uma política de Estado, e não de governo, tendo por objetivo ordenar as relações que materializam a sociedade na direção da intensificação de seus traços de humanidade”.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de projetos de investigação que tenham como objetivos favorecer a transformação estrutural das instituições através da intervenção social pertinente às instituições universitárias para o desenvolvimento e equidade social.

Assim, a partir da análise das políticas de inserção na Educação Superior fomentadas pela Universidade do Sul de Santa Catarina, destacamos o investimento institucional. A UNISUL possibilita, por meio de diversos tipos de incentivos, o acesso a Educação Superior de estudantes oriundos das camadas sociais subalternizadas, ainda que os números de bolsas não acompanhem a crescente demanda desse nível de ensino. Isso demonstra que há a necessidade de buscar meios para ampliar o investimento em incentivos acadêmicos.

Tal discussão concebe apontamentos e indicações para o avanço da pesquisa, dado o aumento de questionamentos gerados no primeiro passo do processo de compreensão da Educação Superior. Daí a pertinência da implantação de projetos que, a partir de aspectos particulares, tornem-se fundamental para a composição de ações locais voltadas à criação de políticas públicas que possam dinamizar o acesso das minorias à educação, sem perder a noção da Universalidade. No caso da UNISUL destacamos que já existem tais políticas que incentivam a permanência dos alunos da graduação nessa instituição. Apesar de ainda ser um número, de certa forma, reduzido de alunos atendidos. É importante destacar que a quantidade de bolsas vem aumentando ao longo dos anos, isso indica que a UNISUL, a princípio, está preocupada com a formação dos alunos que pertencem às camadas sociais subalternizadas. Acreditamos que a Educação Superior é um dos principais meios de superação das dificuldades vivenciadas por essas camadas.

Os dados obtidos nesta dissertação indicam que a proporção de benefícios/alunos de graduação frente às políticas de inclusão da referida instituição podem influenciar na

permanência dos/as beneficiários/as por tais políticas na instituição. Sendo assim, por meio desta permanência, os/as beneficiários/as podem estabelecer uma relação diferenciada com a sua formação ao longo do seu percurso acadêmico e diante das necessidades que se apresentam enquanto pertencentes das *camadas sociais subalternizadas*.

Nesse sentido, a Educação Superior no contexto da UNISUL possibilita alguns instrumentos para a mudança social pautada na formação cultural do sujeito. Assim os subalternizados poderão buscar a equiparação das chances para *equalizar* a conexão no mundo, sob os auspícios de serem *diferentes* na busca pela *igualdade* de direitos, porém *conectados* com as transformações do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ACAFE. **Associação Catarinense das Fundações Educacionais**. Disponível em: <<http://www.ACAFE.org.br/>>. Acesso em: 21 de maio de 2011.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Teoria da semiformação**. In: Educação e Sociedade, ano XVII, nº 56, Dezembro, 1996.
- _____. **“Teoria da Semiformação”**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. 2003, 27 p.(inédito).
- AGUIAR, Letícia C. & BOLLMANN, Maria da Graça N. **Movimentos sociais em educação e suas contribuições à política educacional brasileira**. In: Movimentos educacionais e educação de adultos na Ibero-América: lutas e desafios/Antônio Teodoro & Edineide Jesine (organizadores). Brasília: Liber Livro, 2011. 288p.
- APPLE, Michel W. **Educação crítica: análise internacional** / Michel W. Apple, Wayne Au, Luís Armando Gandin; tradução: Vinicius Figueira; revisão técnica: Luis Armando Gadin. – Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ALMEIDA, Cleide; DIAS, Elaine T.; PETRAGLIA, Izabel. **O PROUNI e a inclusão social. Prometeu desencantado**. Educação Superior na Ibero-América. Organizado por José Eustáquio Romão e Ivanise Monfredini. Brasília: Liber Livro, 2010.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação, Histórias e Sentido Em Hannah Arendt** – USP. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4307--Int.pdf>> Acesso em: 2 de junho de 2012.
- BASTOS, Fernanda. S. **A contribuição da universidade para a formação do sujeito**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/323>>. Acesso em: 18 de julho de 2011.
- BOLLMANN, Maria da Graça N. & CARVALHO, Eduardo B. **A globalização e a Concepção de Universidade: o contexto da formação do professor**. In: Políticas públicas e formação de professores/organizadores Marcos Edgar Bassi, Letícia Carneiro Aguiar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, 288 p.
- BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4**. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2ª ed., 2011.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. CONAE. **Conferencia nacional de educação. Construindo um sistema nacional articulado de educação: plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília: MEC – Doc Base documento final, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006, 192p. (Caderno de Textos; v.3).

CALMON, Luiz Antônio Lastória Nabuco. **Considerações sobre a atualidade da formação cultural/educacional: novos desafios para a pesquisa**. Impulso, Piracicaba 20(49), jan.-jun. 2011.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Teorías de la interculturalidad y fracasos políticos**. In: CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Editora Gedisa, S.A, p.13-39, jun., 2006.

_____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização/ Néstor Garcia Canclini**. Tradução: Maurício Santana Dias. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. **Reconstruir políticas de inclusão na América Latina**. In: Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

CHAUÍ, M. **Universidade em Liquidação**. Em: *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais! São Paulo: SP, 1999.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes;, 2001.

FANFANI, Emilio Tenti. **Diversidad Cultural, Universalismo y Ciudadanía – consideraciones sociológicas**. In: Currículo, diversidade e políticas públicas/ Ortenila Sopelsa, Joviles Vítório Trevisol, organizadores. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

GIMENO, S. J. ; Gomez, P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997

GUILHERME, Manuela. **Multiculturalismo e educação: carta aos professores brasileiros, segundo inspiração de Paulo Freire**. In: Currículo, diversidade e políticas públicas/ Ortenila Sopelsa, Joviles Vítório Trevisol, organizadores. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

GUR-ZE'EV, Ilan. **A *bildung* e a teoria crítica na era da educação pós-moderna.** *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p.5-22, jan./jun. 2006.

HAGE, Salomão M. **O Pronera e a democratização da Educação Superior pública no campo: estudo de uma experiência no estado do Pará/Região Amazônica.** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: líber Livro Ed., 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

IANNI, Octavio. **A sociedade global.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais.** Rio de Janeiro, 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010.

KASSICK, Clovis. **Raízes da organização escolar (heterogestionária).** In: PEY, Maria Oly (org). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias.* Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

MIRANDA, Helena. ANDRADE, Darlene. ALMEIDA, Alessandra. **Gênero e Psicologia: um debate em construção no CRP3.** Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278244103_ARQUIVO_texto_fazend_o_genero.pdf>. Acesso em: 6 de novembro de 2011.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo, EPU, 1996.

MONTIEL, Edgar. **A comunicação no fomento de projetos culturais para o desenvolvimento.** In: Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

MUGNOL, Marcio. **A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos.** In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago., 2009.

MWEWA, Muleka. **Sobre a integração social entre desiguais.** In: Sociedades desiguais: gênero, cidadania e identidades/ [Organizado por] Muleka Mwewa, Gleiciani Fernandes e Patrícia Gomes. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

_____. Muleka. **Indústria cultural e educação do Corpo no jogo de capoeira: Estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada.** Disponível em: <<http://www.capoeiraunb.com/textos/MWEWA,%20Muleka%20Industria%20cultural%20e%20educacao%20do%20corpo%20no%20jogo%20de%20capoeira.pdf>>. Acesso em: 19 de junho de 2013.

PETRY, Franciele Bete. **Filosofia como formação [tese]: seu ensino no pensamento de Theodor W. Adorno.** Florianópolis, SC, 2011. 229 p.

PUCCI, Bruno. **A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias**. Disponível em: <www.unimep.br/~bpucci/a-escola-e-a-semiformacao.pdf>. Acesso em: 14 de dezembro de 2012.

_____. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. ALMEIDA, J. de e LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Experiência formativa & emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

_____. **A alegoria da esperança no Doutor Fausto, a quatro mãos**. In: Zuin, A. A. S.; Durão, F. A.; Vaz, A. F.. (Org.). *Indústria Cultural Hoje*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2008, v. 1, p. 147-162.

_____. **Experiências brasileiras da atualidade da teoria crítica**. In: *Constelaciones - revista de teoría crítica*. Número 1, Diciembre 2009.

QUEIROZ, Delcele M. **O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça**. Caderno CRH, Salvador, n. 34, p. 175-197, jan./jun., 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000. 408p.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **Por otra globalización: Del pensamiento único a la conciencia universal**. Ed. Em castellano. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 (Coleção Educação Contemporânea).

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de Expansão da Educação Superior No Brasil: Predomínio Privado/Mercantil e Desafios para a Regulação e a Formação Universitária**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 15/03/2012.

SOUZA, Karina, S. M. **O sujeito da Educação Superior: subjetividade e cultura**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a16v14n1.pdf>>. Acesso em: 19 de julho de 2011.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2011.

Universidade do Sul de Santa Catarina. **Bolsas e subsídios**. Disponível em: <http://www.Unisul.br/live/documents/e5dd94741e6e4d988cd6bbe2c1ef9b34.pdf>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2012.

_____. **Regulamento da Pesquisa**, Tubarão, 2010.

_____. **Relatório anual de atividades**, Tubarão, 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.