

POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: A CLASSE OPERÁRIA VAI AO *CAMPUS*

Carlos Bauer

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Nove de Julho (PPGE-Uninove). Uninove. Embu-Guaçu – SP [Brasil]
carlosbauer@uninove.br

Busca-se, neste artigo, discutir alguns elementos que constituem a chamada crise do ensino superior brasileiro. Particularmente, chama a atenção seu processo de expansão e o de proletarização dos docentes que nele se produz. São analisadas as origens históricas e sociais do processo de elitização do ensino superior e reconhecidos os mecanismos políticos que remeteram à iniciativa privada a responsabilidade pela expansão dessa modalidade de ensino no país. Também interessa apontar os riscos da massificação, a precarização do trabalho docente e os desafios postos com a chegada desse inusitado personagem ao cenário do ensino superior brasileiro: os filhos da classe operária.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios da educação superior. História social do ensino superior. Massificação. Proletarização.

1 Introdução

Debater a expansão e as dificuldades do ensino superior brasileiro não é nenhuma novidade. No meio acadêmico (ADRIÃO; PERONI, 2005; ALMEIDA, 2001; BUFFA, 1979; CASTRO, 2002; CURY, 1978; DIAS SOBRINHO, 2003; FÁVERO, 1980; JARDILINO, 2005; LEHER, 2001; OLIVEIRA, 2005; PERONI, 2003; RISTOFF, 2003; SAMPAIO, 2000; SIMÕES, 2006; SAVIANI, 1984) e mesmo fora dele, todos, de certa forma, têm algo a dizer sobre as maledicências que nele se expressam e se desenvolvem, desde a crítica aos cronicamente escassos gastos com a educação e a falta de estímulo à pesquisa, passando pela formação de seus quadros, pela ingerência das agências, bancos e governos internacionais, até chegar à forma pela qual o Estado regula – ou deveria regular – o ensino universitário. Para minimizar esses problemas, segundo alguns desses autores, seria necessário fortalecer a escola básica em nosso país.

A educação básica, em razão do descaso, em parte, do poder público, tem-se constituído, ao longo dos anos, um problema extremamente preocupante, pois, muitas vezes, o estudante chega ao ensino superior com todo tipo de dificuldades, desprovido de uma cultura geral que lhe permita um pleno desenvolvimento nessa nova etapa de sua formação educacional, sendo, inclusive, discriminado, em pesquisas acadêmicas, com a pecha de analfabeto funcional.

O ensino básico acabou de ser universalizado no Brasil, o que é muito importante; no entanto, esse processo não veio acompanhado de medidas estruturais como a valorização do trabalho docente; ao contrário, observou-se um progressivo descaso com a profissão e um crescente desprestígio social do professor. Some-se a isso o fato de as escolas encontrarem-se semi-abandonadas, desprovidas de equipamentos, exigindo que o profissional da educação, desesperadamente, busque elementos paliativos para conseguir fazer alguma coisa.

2 O ensino superior, suas crises e dificuldades

As dificuldades do ensino superior têm descaracterizado seu objetivo: o de preparar o profissional para o mercado de trabalho. Atualmente, mesmo a definição do que venha a ser ensino superior não é tarefa fácil. Recentemente, no livro *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*, organizado por Dourado, Catani e Oliveira, o professor Dias Sobrinho observava que a chamada

[...] educação superior é uma expressão de conteúdo um tanto elástico que engloba um subsistema posterior ao nível médio e que comporta um leque de instituições educacionais, diferenciadas quanto à natureza jurídica, mantenedoras, qualidade, história, tamanho, áreas de atuação, vocação, função etc. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 99).

Portanto, trata-se de um sistema amplo, complexo e com dificuldades de estabelecer quaisquer possibilidades de homogeneização. No que se refere às universidades públicas, federais ou estaduais, a falta de recursos, tais como computadores, acesso à rede mundial de computadores, bibliotecas arejadas e atualizadas, retroprojetores, vídeos, televisores, *data show*, mesas, cadeiras, sem falar das salas de aulas e prédios abandonados, e de condições políticas adequadas – que poderiam priorizar as questões educacionais no debate nacional, mas estão muito longe de fazê-lo – dificulta a integração entre elas. Não há sequer condições de comparar instituições da mesma rede, pois são tratadas de forma diferenciada para atender a determinados interesses que não compreendem o todo institucional, quando se fala em formação de mão-de-obra qualificada – no caso da pesquisa científica, por exemplo. Não é novidade para ninguém que as universidades federais não conseguem manter um mesmo padrão de excelência em todas as suas unidades espalhadas pelo terri-

tório nacional. Em alguns estados, tanto nas federais quanto nas instituições privadas, fundações, comunitárias ou mesmo confeccionais, a concorrência, que as envolve, inclusive regida pela sobrevivência no mercado e, portanto, pelas questões de capital e retorno dos investimentos, distorce o verdadeiro objetivo institucional: a formação de profissionais cidadãos, capazes de competir em igualdade de condições e de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico/cultural do país. Nessa conjuntura institucional, é necessário estabelecer algumas caracterizações que permitam apontar certos dilemas que se desenvolvem no ensino superior brasileiro para discuti-los.

Ristoff (2003) faz sarcástico diagnóstico sobre a crise da universidade pública brasileira que pode dificultar o desenvolvimento de sua trajetória histórica e social. Para ele, há simultâneas, distintas, mas articuladas crises, entre as quais destaca a de identidade, a de elitismo, a de modelo e a financeira.

Começando pela crise de identidade, Ristoff (2003), em tom jocoso, observa que, no âmbito do ensino público federal ou estadual, há diferentes instituições funcionando simultaneamente, inclusive nos mesmos prédios, mas produzindo realidades totalmente distintas e, até mesmo, antagônicas entre si. Assim, alguns professores que se preocupam com o ensino de graduação são submetidos a toda sorte de privações, pois não há condições adequadas de ensino e aprendizagem, em decorrência da falta de equipamentos, de laboratórios bem aparelhados e de bibliotecas atualizadas. Ressalta-se o fato de coexistirem duas realidades distintas: de um lado, os professores – substitutos informais dos titulares – trabalham muito e recebem bolsas ou salários extremamente baixos e desestimulantes; de outro, os programas de mestrado e doutorado, cujos professores recebem subsídios por produtividade em pesquisas e complementos salariais por meio de bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), têm acesso a laboratórios e grupos de estudos avançados, com possibilidade de participar de projetos de extensão e assessoria. Quanto mais orientam e publicam, mais acesso eles têm a essas bolsas e verbas de produtividade. São os catedráticos do nosso tempo.

Nesse mesmo espaço e tempo, também se desenvolveram, e muito, as fundações, as instituições de apoio e pesquisa, estimuladoras de programas de mestrado e doutorado fora da sede, cursos a distância e serviços de assessoria eficientes e bem remunerados. Pode-se dizer, sem subterfúgios, que se tem uma universidade pública a serviço dos interesses privados de alguns poucos beneficiados.

A crise de elitismo, por sua vez, expressa um modelo anacrônico que concebe a universidade como uma experiência social destinada aos membros das classes dominantes – uma parcela ínfima da população que deverá constituir suas elites econômicas, políticas e culturais.

Quanto ao cotidiano das instituições privadas, há crises com outras características. Talvez a mais dramática delas seja aquela que se refere ao significativo crescimento de um setor marcado pela competitividade exacerbada, que “puxa” as mensalidades cada vez mais para baixo, e que apresenta dificuldades de captar recursos externos que possam somar-se aos pagamentos efetuados pelos alunos no financiamento de suas atividades acadêmicas. As conseqüências desse quadro, resultado do expansionismo do setor privado, têm desdobramentos na incessante rotatividade dos professores e de outros profissionais que atuam nessas instituições. Para superar esse problema, é indispensável que se analise, com profundidade, a situação e que haja claro (conseqüente) posicionamento político das instituições da sociedade civil, acadêmicas, científicas e das personalidades que julgam importante manifestar-se sobre o tema.

Um dos marcos fundamentais à compreensão desse processo de crise do ensino superior brasileiro é o conjunto de reformas que começaram ser intensificadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que buscou adotar uma série de medidas que flexibilizaram e favoreceram a expansão dessa modalidade educacional, e foram aprimoradas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva. Porém, justiça seja feita, esses problemas têm origem no período de repressão, iniciado em 1964.

No auge do regime militar, por volta de 1968, com o desenvolvimento de uma reforma universitária fortemente influenciada pelo modelo norte-americano, embora o número de estudantes matriculados nas universidades tenha chegado perto da marca de um milhão e meio, o ensino superior brasileiro continuou elitista, basicamente incorporando os jovens oriundos das camadas privilegiadas, econômica e culturalmente, da população. É interessante notar que as instituições privadas também atendiam a esse setor da sociedade que, por um motivo ou por outro, não encontrava lugar no ensino público gratuito. Os setores proletarizados da população buscavam o ensino técnico; quando não, faziam de tudo para que seus filhos encontrassem uma vaga no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

Ressalte-se que, a partir do fim do século XX, ocorrem significativas mudanças na sociedade capitalista, traduzindo os interesses de uma economia cada vez mais mundializada. As transformações atingem vários setores e com a educação não é diferente. A própria percepção que os trabalhadores têm do significado da experiência educacional sofre mudanças. Uma série de pesquisas e levantamentos de dados, como aqueles apresentados por Castro (2002), ou mesmo os realizados por institutos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por meio de dados coletados na “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios” (Pnad), em 2004, demonstram que os que usufruem uma formação universitária experimentam uma taxa de desemprego de, aproximadamente, um terço daquela verificada nos contingentes menos escolarizados da população, além de receberem uma remuneração que é, pelo menos, o dobro daqueles que tiveram oportunidade de estudar apenas até o ensino médio.

Mesmo que de forma difusa e distorcida, para os filhos da classe operária e outros trabalhadores, o ensino superior é buscado como uma possibilidade real de mobilidade social, isto é, uma ascensão social que é desejada como única oportunidade de superar as condições de vida a que foram submetidos os trabalhadores em nosso país.

A classe operária foi em busca do *campus* universitário, mas as políticas públicas não favoreceram seu ingresso na universidade pública brasileira, que continuou a oferecer poucas vagas e a restringir, ao mínimo, a ampliação de cursos. Isso pode ser facilmente comprovado, quando, por exemplo, verificamos que, durante o governo de FHC, não se permitiu a criação de nenhuma nova universidade pública federal. Some-se a isso o fato de esse segmento institucional ter seus recursos diminuídos, dia após dia, restringindo a perspectiva de ingresso dos filhos da classe operária nesse ambiente de excelência e de qualificada formação humana.

Ironicamente, num momento da história em que o trabalho é um direito fundamental do homem e exige conhecimento e escolaridade mais qualificados que, por sua vez, influenciam as relações sociais, as elites políticas nacionais criam inúmeros impedimentos legais ao desenvolvimento e ampliação das universidades públicas na sociedade brasileira e, com isso, toda sorte de dispositivos que propiciaram aquilo pode ser caracterizado como uma verdadeira explosão do ensino superior privado. A partir do governo de FHC foram operadas mudanças que permitiram a criação de novas instituições, dotadas de autonomia acadêmica, favorecidas que foram pela diminuição dos ritos burocráticos da política governamental do período. Em razão da demanda represada por vagas na universidade, o resultado não poderia ser outro. O número de instituições privadas cresceu e o de estudantes universitários matriculados no Brasil, em poucos anos, mais que dobrou. Para se ter uma dimensão do seu significado social, ele é praticamente maior do aquele registrado nas duas últimas décadas, quando o crescimento não ultrapassou 22%. Segundo os dados oficiais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005), em 2000, as instituições públicas de ensino superior ofereciam cerca de 20% das vagas. Já em 2004, essa percentagem tinha caído para 14%. Por isso, mais significativa é a comparação entre o número de matrículas desses dois modelos de instituição. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep) (2005), de 2000 a 2003, as matrículas cresceram 78,9%, nas instituições privadas, enquanto, nas públicas, esse aumento foi de 36,9%. Quanto à sua organização estrutural, as instituições de ensino superior (IESs) encontram-se basicamente classificadas, da seguinte forma: 1) universidades; 2) centros universitários; 3) faculdades; 4) faculdades isoladas; 5) centros de ensino tecnológico; 6) institutos ou escolas superiores de educação. No entanto, são os cinco primeiros tipos de instituições que constituem, principalmente, o sistema de ensino superior no Brasil. Nessas instituições se produzem, para usar a terminologia oficial, os “Grandes Números da Educação Superior”, que traduzem, de forma precisa, muito do que comentamos até agora (Quadro 1).

Hoje, portanto, os dados são esses: a maioria dos estudantes universitários brasileiros está matriculada no ensino superior privado. As elites econômicas, políticas e mesmo militares, pelo menos desde a segunda metade do século XIX, projetaram a universidade como uma experiência cultural importante para seus membros. Por volta da década de 1970, as camadas médias e a pequena burguesia brasileira reconheciam plenamente sua importância, reivindicando mais vagas e impulsionando seus representantes em direção às IESs.

Um interessante panorama histórico desse processo foi apresentado criticamente por Gioielli e Bertolucci, no artigo “Quando o ensino é uma mercadoria: proliferam escolas em que o lucro é mais importante que a educação”:

Os números do último Censo da Educação Superior do MEC, publicado em 2000, revelam que em 1999 existiam 1.097 instituições de ensino superior no Brasil. Em 1996 eram 920; houve então um aumento de 177 instituições nesses três anos. No mesmo período, surgiram 194 novos estabelecimentos privados. À primeira vista, o cálculo parece estar errado, mas não está. Acontece que, nesses

Categoria administrativa	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Estatísticas básicas					
Instituições	1.859	83	65	59	1.652
Cursos	16.453	2.392	2.788	482	10.791
Matrículas	3.887.022	567.101	442.706	126.563	2.750.652
Concluintes	528.223	84.341	65.375	19.443	359.064
Docentes em exercício	254.153	47.709	33.580	7.506	165.358
Servidores em exercício	241.658	61.489	42.764	4.539	132.866
Vestibular					
Vagas oferecidas	2.002.733	121.455	111.863	47.895	1.721.520
Inscrições	4.900.023	1.269.432	1.014.503	83.512	2.532.576
Ingressos	1.262.954	120.562	108.778	37.741	995.873
Indicadores					
Matrículas (%)					
Turno noturno	58,4	25,5	38,3	73,7	67,7
Sexo feminino	56,4	51,4	59,4	56,6	57,0
Básicos/programas gerais	0,0	0,3	0,0	-	0,0
Educação	21,6	23,3	48,5	28,0	16,6
Humanidades e Artes	3,5	6,9	4,9	2,1	2,6
Ciências Sociais, Negócios e Direito	41,7	22,6	16,8	41,9	49,7
Ciências, Matemática e Computação	8,6	12,4	8,4	8,5	7,8
Engenharia, Produção e Construção	7,7	15,0	8,9	7,8	6,0
Agricultura e Veterinária	2,1	5,8	3,5	0,6	1,1
Saúde e Bem-Estar Social	12,5	12,8	8,2	10,0	13,2
Serviços	2,3	0,9	0,6	1,1	3,0
Docentes (total/%)					
Mestres	35,1	28,0	24,7	34,8	39,3
Doutores	21,4	43,4	40,0	12,1	11,8
Relação alunos/docente em exercício	15,3	11,9	13,2	16,9	16,6
Vestibular					
Relação inscrições/vaga	2,4	10,5	9,1	1,7	1,5

Quadro 1: Números da educação no Brasil (2003)

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005).

mesmos três anos, o país passou a contar com menos dezessete estabelecimentos públicos de ensino superior (de 209 para 192). O equívoco, portanto, não está na aritmética.

O mesmo estudo mostra que 82,5% (905) das instituições pertencem à iniciativa privada. Se analisarmos os censos dos anos anteriores, perceberemos que essa porcentagem só aumentou. Esses números apenas reforçam a certeza quanto a um processo que há muito vem sendo notado no país, a expansão do ensino superior através apenas do setor privado. A partir dos anos 1960, com o processo de industrialização pelo qual passava o Brasil, surge a necessidade e o incentivo para o desenvolvimento de novos saberes técnicos e novas habilitações profissionais. É na produção desse espaço da técnica, ciência e informação que a qualificação da mão-de-obra se torna decisiva e se verifica uma explosão na demanda por ensino superior.

As inscrições no vestibular passaram de 400.958, em 1971, para 2.193.861, em 1987. Só entre as décadas de 1960 e 1980, o número de matrículas universitárias aumentou em 1.480%. Mas a expansão das vagas não acompanhou o ritmo da procura. Em 1971, existiam, em média, 2,09 inscritos no vestibular para cada vaga oferecida, número que subiu para 5,21 em 1985.

Se a expansão do ensino não conseguiu acompanhar a demanda, esse processo foi ainda mais desigual no ensino público. Em 1960, existiam 350 instituições de ensino superior, das quais 247 públicas. Em 1980, o número de instituições sobe para 882, mas as públicas caem para apenas duzentas, número que, em 1999, mesmo com um aumento total de 215 estabelecimentos, diminuiu para 192. O fenômeno não é inexplicável. Na década de 1990, com a implantação da política neoliberal, o Estado declaradamente se desobriga do ensino superior e transfere a expansão desse para a

iniciativa privada. Em vez da abertura de novas escolas públicas ou de um aumento considerável de vagas nessas instituições, o que se verifica é a abertura indiscriminada de instituições particulares, premiadas quase sempre com incentivos e apoio na forma de empréstimos feitos pelo Banco Nacional para o Desenvolvimento Social (BNDES). Em vez de ensino gratuito para todos, o governo passa a oferecer aos estudantes o crédito educativo, um financiamento para as mensalidades a ser devolvido, corrigido e com juros, após a conclusão do curso. A notável ampliação pela qual passou o sistema de ensino superior brasileiro nos anos 1990 – baseada, como demonstrado, nas instituições particulares – não chegou, porém, nem mesmo a acompanhar a demanda, que teve um aumento ainda mais expressivo.

Em 1994, 915 mil estudantes concluíram o ensino médio. Cinco anos depois, esse número passou para 1,535 milhão, um aumento de 67,8%. No mesmo período, o número de vagas oferecidas nos vestibulares aumentou 55,7%. Essa desigualdade, somada à política governamental, tornou o ensino superior um mercado promissor que vem despertando interesses empresariais. Das 905 instituições privadas, apenas 348 são consideradas comunitárias ou confessionais, o restante, mais que a metade do total das instituições brasileiras, pertence a iniciativas empresariais, assumidamente com fins lucrativos. (GIOIELLI; BERTOLUCCI, 2002, p. 17).

Assim, há um novo sujeito social fazendo parte desse cenário: os filhos da classe operária e das camadas médias empobrecidas e cada vez mais proletarizadas da população que, até meados daquela década, não tinham acesso ao ensino superior, exceto em casos isolados, muitas vezes únicos. São alunos com renda familiar muito baixa que normalmente trabalham desde muito cedo e com disposição de estudar no período noturno – não é à toa que a

expansão do ensino superior privado se dá preferencialmente nesse período, como mostram os dados do Inep, aqui reproduzidos. Esse tipo de estudante, que recebe salários, muitas vezes, irrisórios, tem média de idade acima dos 30 anos e é desprovido de capital cultural (BOURDIEU, 1998), é o principal financiador do ensino superior privado brasileiro.

Uma excelente apresentação desse processo de “empobrecimento” do estudante universitário brasileiro foi produzida, recentemente, pela jornalista Luciana Constantino, no artigo “Universitário brasileiro está mais pobre”, em que são divulgados e comentados alguns dados socioeconômicos fornecidos pelo Inep:

Os alunos de seis cursos de ensino superior, entre eles medicina e odontologia, estão mais pobres e tendo de entrar mais cedo no mercado de trabalho do que os que se formaram em 2002.

Esse é o resultado da comparação de dados do questionário socioeconômico aplicado aos formandos desses cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2004 e no Provão dos dois anos anteriores.

No período, o número de alunos com renda familiar de até dez salários mínimos subiu de 41,9% para 57,8%. Já os de faixa de renda mais alta (acima de 20 salários mínimos) caiu de 27,4% para 19%. A proporção dos que trabalham pelo menos 20 horas semanais passou de 18,8% para 39,2%. Também cresceu a faixa dos formandos filhos de pais com escolaridade até o ensino médio (diferença de 3,1 pontos percentuais entre 2002 e 2004).

Para possibilitar a comparação, o Inep [...] considerou apenas as respostas de alunos das seis áreas avaliadas nas últimas três provas – agronomia, enfermagem, farmácia, medicina, medicina veteri-

nária e odontologia. O resultado inclui matriculados nas redes pública e particular.

O Enade substitui o Provão desde o ano passado. Foi criado para medir o desempenho dos alunos no novo sistema de avaliação do ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – que também analisa instituição e curso para chegar ao conceito final.

O exame inclui alunos do primeiro e do último ano e teve seu primeiro resultado divulgado nessa semana. Como o Provão era feito apenas por formandos, na comparação o Inep usou só os dados dos concluintes no Enade.

[Universidade de São Paulo (USP) Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)] não participaram do Enade. Mas, segundo o Inep, isso não influencia o resultado socioeconômico, que colheu dados de 25.351 formandos.

“Parece não haver dúvidas de que começamos a sentir os efeitos do empobrecimento médio dos alunos da educação básica [...]”, diz o diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep, Dilvo Ristoff. Pelos dados da Pnad, a renda familiar média de 9 milhões de alunos do ensino médio é 2,3 vezes menor do que a dos estudantes de graduação matriculados (CONSTANTINO, 2005, p. C7).

Esse processo de proletarização dos universitários é um dos temas mais importantes na atualidade da educação brasileira. Nesse debate, não podem ser escamoteados os riscos decorrentes de uma indesejável massificação do ensino, sem qualidade, meramente preocupada com o lucro e com a disseminação de diplomas universitários esvaziados de sentido e conteúdo no interior da vida social. No entanto, também é desejável que o nível de escolaridade e, por conseguinte, cultural da população cresça substancialmente nos próximos

anos, trazendo ganhos consideráveis à qualidade de vida e à sociabilidade da maioria dos brasileiros.

Num significativo número de países latino-americanos, como Argentina, Peru, Venezuela e Uruguai, a expansão do ensino superior se fez com recursos próprios e nas instituições públicas. Dessa forma, em curtíssimo prazo, o Brasil teria de investir maciçamente para atingir os níveis de escolaridade alcançados por muitos de nossos vizinhos continentais. Porém, depois de muitos anos de estagnação e contenção dos gastos educacionais, alguns importantes avanços vêm sendo registrados nacionalmente. Segundo Schwartzman,

Não é simples estimar quanto o Brasil gasta em educação nos diferentes níveis e setores, mas é importante ter pelo menos uma ordem de grandeza. Uma estimativa recente, feita por um estudo do Banco Mundial em cooperação com o Ministério da Educação (THE WORLD BANK, 2002), é que o setor público gastou no ano 2000 cerca de 5,5% do produto bruto, 63,8 bilhões de reais, em educação. Isso coloca o Brasil em nível de gastos equivalente ao da Itália (4,8) Japão (4,8), México (5,5), e acima do Chile (4,3). A isso se pode adicionar cerca de 20 a 30% a título de gastos privados elevando o total de gastos em educação a cerca de 6,3% do [produto interno bruto] PIB, ou 38 bilhões de dólares.

Os gastos vêm aumentando desde 1995, quando era da ordem de 4,6% do PIB. O governo federal é responsável por 18% desse total; os governos estaduais, 44,5%; e os governos municipais, 37,5%. Nos últimos cinco anos, a participação relativa de estados e municípios vem aumentando, graças à implantação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) –, que tornou efetiva a obriga-

toriedade de Estados e Municípios aplicarem 25% de seus recursos em educação.

Em 2001, o governo federal gastou cerca de 60% de seus 11 bilhões de reais de recursos de educação com o ensino superior; o restante foi quase todo revertido para o ensino médio e fundamental. (SCHWARTZMAN, 2004, p. 483).

Além disso, existe um fator que dificulta ainda mais esse avanço. No Brasil, esse processo está sendo dirigido por interesses mercadológicos, por investimentos – associados, muitas vezes, ao lucro fácil – de instituições privadas que, por terem dificuldade em dialogar com os organismos da sociedade civil, deverão encontrar obstáculos no estabelecimento da necessária e desejável credibilidade do setor no sistema educacional brasileiro.

No entanto, é importante reconhecer que, se os padrões utilizados na expansão do ensino superior reproduzirem mecanicamente os que orientaram e continuam a orientar as principais universidades brasileiras, as portas de entrada da vida acadêmica estarão irremediavelmente fechadas para amplos setores da população, pois foram as faculdades isoladas, os centros universitários e mesmo algumas universidades privadas, comunitárias e confeccionais que acabaram possibilitando o ingresso dos estudantes trabalhadores no cotidiano dessa importante experiência cultural.

Evidentemente, não é apenas a crescente oferta de vagas e os preços acessíveis que explicam o interesse, cada vez mais vivo, dos estudantes da classe operária e das demais classes sociais proletarizadas pelo ensino universitário privado. Ressalte-se que se vem criando, na sociedade, um interesse cada vez maior pelo acesso ao ensino superior. Uma das razões desse interesse se refere ao fato de que a educação começa a ser pensada como um bem realmente público, inalienável e vital para garantir o sucesso profissional. Nessa perspectiva, mesmo aqueles cidadãos que se encontram numa idade, digamos, avançada não vêem nenhum impedimento em se matricular nos cursos uni-

versitários, muitas vezes, inclusive, para resgatar um velho, mas não esquecido projeto juvenil. Apesar de interessante, isso acarreta alguns problemas sérios, como a frustração por não terem respaldo cultural suficiente que lhes dê sustentação para concretizar seu projeto de vida.

Nos processos seletivos organizados pelas instituições privadas, em geral, não existe nenhum tipo de dificuldade que possa barrar ou inibir o acesso do estudante ao curso que pretende realizar, o que ocorre é seu direcionamento para outro, que poderá também satisfazer seus interesses culturais ou de profissionalização. Deve-se ressaltar que esse estudante, em sua experiência escolar anterior, muitas vezes, não teve oportunidade de ler um livro, nunca foi estimulado a traduzir, pela escrita, o que pensa ou sente nem a assistir filmes de arte e políticos, além de não ter participado de uma discussão pública sobre quaisquer temáticas socialmente relevantes. Some-se a isso o fato de nunca ter estado num teatro nem freqüentado bibliotecas ou exposições. Suas experiências culturais e políticas são extremamente rarefeitas, restringem-se ao que a televisão e o rádio oferecem. São signatários de uma cultura visual muito forte (OROZCO GOMES, 1997), exercitam a conversação com dificuldade e sem fundamentação conceitual, menosprezam as discussões teóricas e, em seu cotidiano, podemos ver refletidas todas as mazelas de uma precária vida social que o capitalismo produziu historicamente.

Recentemente, participando de um fórum sobre os rumos da universidade americana e européia¹, tivemos oportunidade de observar que, principalmente a partir da promulgação da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) – também chamada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional – vivencia-se um intenso processo de discussões sobre os caminhos e o significado da experiência universitária em nosso país. Para nós, esses debates produziram e ainda produzem uma profunda e complexa reflexão que não se pode restringir aos limites das decisões palacianas e que pressupõe uma ampla participação não apenas dos educadores, mas de toda a sociedade, para alertar sobre os riscos

1 ¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la universidad.

da massificação desenfreada e da atroz mercantilização da educação superior, que estão postos hoje como uma possibilidade real em nosso país.

Ao assumir a condição de universidades, é imprescindível que tais instituições produzam uma práxis coerente com suas responsabilidades perante a sociedade, não se deixando seduzir pelos enganosos discursos de uma pretensa “liberalização da educação” e de sua mera transformação num produto ou serviço qualquer. Assim, partimos do pressuposto de que, mesmo com todas as limitações e preocupações, esse desenvolvimento desigual e combinado, que as universidades brasileiras hoje produzem, pode contribuir para a diminuição do *apartheid* cultural, político e econômico que caracteriza perversamente nossa realidade social. Nessa esteira, é imperativo reconhecer que a educação, por si só, não é capaz de provocar mudanças profundas na estrutura social existente. Sabe-se que esse tipo postura constitui ingenuidade. No entanto, não podemos ignorar a relevância social e cultural das instituições educativas e o seu papel na produção do conhecimento e na descoberta dos contextos específicos que possam colaborar para a construção da identidade social.

3 Considerações finais

O sistema de ensino universitário vigente no Brasil está muito longe de se desenvolver de forma homogênea ou harmoniosa, pois suas contradições e antagonismos têm fontes complexas e diferenciadas. Ele é produto de uma amálgama de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, o que dificulta sua unidade. Algumas de suas contradições, por sua vez, podem ser entendidas pelas promessas que se fizeram a seu respeito como produtora de conhecimento, estimuladora de pesquisas, do pensamento filosófico, do saber histórico, patrocinadora de relações de extensão com a sociedade, politizadora de questões sociais, culturais, econômicas e formadora da inteli-

gência nacional, instituição comprometida na luta contra o obscurantismo, a pobreza, a violência etc. Como se pode perceber, sua reputação é mais do que justificável, mas sua abrangência social sempre foi modesta, para não dizer reduzidíssima.

A forma pela qual a universidade se estruturou e se desenvolveu exemplifica muito bem um sem-número de problemas decorrentes do desenvolvimento histórico do capitalismo nas sociedades dependentes ou periféricas do seu sistema. Outrora reduto das elites políticas, econômicas, religiosas, militares e culturais do país, num tempo não tão distante das camadas, média e pequena, aburguesadas da população, o sistema universitário abriga, agora, os representantes da classe operária e outros trabalhadores no Brasil. Para nós, que estamos no “olho do furacão”, que vivemos o *boom* do ensino superior privado, esse fenômeno não pode representar um processo de abandono físico, de descaso com os investimentos, cortes no orçamento, desrespeito aos estudantes e – o pior – a decadência educacional e o desprestígio da profissão docente.

Questões como essas nos parecem extremamente pertinentes, principalmente quando, num momento como esse, a expansão do ensino superior se faz de forma extremamente acelerada. Assim, precisamos nos posicionar no interior da esfera pública, dos organismos da sociedade civil e política, no âmbito das instituições do Estado pelo fortalecimento da instituição universitária.

Necessário se faz impulsionar a criação de mecanismos institucionais, por meio de sólidas políticas de Estado, que não permitam seja a manutenção das mensalidades em dia, em algumas universidades privadas, o único requisito para chegar ao fim do curso e receber o diploma, pois, nesse caso, não há desenvolvimento de processos educativos, e sim a compra e venda compulsória dos diplomas.

Evidentemente, não se pode pensar num único modelo de instituições universitárias no Brasil, mas todas elas precisam, claramente, assumir

compromissos com a qualidade de ensino, a formação humana e cultural, além de cultivar um profundo respeito pela comunidade acadêmica que nelas se constitui e se desenvolve. Exatamente porque as IESs trazem um traço fundamental, no dizer do professor Franklin Leopoldo e Silva, isso não é outra coisa senão “[...] liberdade da reflexão como critério ético da liberdade da ação conseqüente [...]” (SILVA, apud BAUER; JARDILINO, 2006, p. 582).

Esse cenário de proletarização do ensino superior também torna agudo o compromisso que deve existir entre essas instituições, a realidade histórico-social e, conseqüentemente, sua permanente integração com os demais níveis educacionais.

Nesse sentido, a adoção de políticas de Estado hoje é um imperativo decisivo na luta por constituir a universidade brasileira, a médio e longo prazo, e para além das polêmicas diferenças entre o público e o privado, num centro ativo de qualidade do ensino, pesquisas científicas, de investigações técnicas, de atividades filosóficas, literárias e artísticas, de estudos desinteressados de toda sorte, a fim de torná-la

[...] o mais alto centro de expressão de nossa cultura intelectual; ela deve ser freqüentada por estudantes de todo o país e não apenas da capital; e por fim, deveria constituir-se no mais sólido reduto onde pudessem ser guardadas as tradições, firmados os princípios e diretrizes que assegurassem à nação brasileira a continuidade, o progresso, o equilíbrio e a liberdade. (FÁVERO, 1980, p. 56).

Esses princípios parecem-nos atuais e articulados com a necessária solidariedade e desinteressada colaboração internacional que devem vicejar na cotidianidade do ensino superior brasileiro; por isso, precisam ser defendidos, principalmente na etapa histórica de sua expansão.

THE EXPANSION POLICY OF THE HIGHER EDUCATION: THE LABORER CLASS GOES TO THE *CAMPUS*

This article means to discuss and to opine about some elements that are part of the Brazilian crisis of high graduate studies. Specially direct our attention its process of great expansion and proletarianization that is produced in its inside. The historical and social origins are analyzed by the elitism process of the high education and are recognized the political mechanisms which sent to the private initiative the responsibility for the responsibility for the expansion of this kind of education in the country. It's also important for us to point the risks of the mass production, the poverty of the teaching work and the challenges that are placed with the arrival of this unusual character in the Brazilian high education scene: the children of the laboring class.

KEY WORDS: Social history of the high education. Proletarianization. Effects of mass media.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. *Entre o público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a sociedade*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2005.

ALMEIDA, C. R. S. *O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAUER, C. B. de; JARDILINO, J. R. L.; Contribuições para uma história da universidade no Brasil. In: LAFUENTE GUANTES, M. I. *Hacia donde vá la educación universitaria en América y Europa? Historia, temas y problemas de la universidad*. 1. ed. Leon: Secretariado de Publicaciones Universidad de León, 2006. v. 1, p. 577-584.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2006.

BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. 1. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CASTRO, M. H. G. de. et al. Os desafios da expansão do ensino superior. In: FÓRUM NACIONAL: ENSINO SUPERIOR PARTICULAR BRASILEIRO, 3., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Consultor, 2002.

CONSTANTINO, L. Universitário brasileiro está mais pobre. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. C7, 7 maio 2005.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. 1930-1935*. 1. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1978.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F., CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

FÁVERO, M. de L. de A. *Universidade e poder: análise crítica fundamentos históricos: 1930-1945*. 1. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

GIOIELLI, R.; BERTOLUCCI, J. Quando o ensino é uma mercadoria: proliferam escolas em que o lucro é mais importante que a educação. *Caros Amigos, Especial Universidade no Espelho*, São Paulo, ano 5, n. 56, 2002. Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br/outras_edicoes/edicoes_especiais/mercado.asp>. Acesso em: 7 out. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Números da educação no Brasil 2003*. Brasília: Inep, 2005.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTO, G. (Org.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. *Entre o público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e a sociedade*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2005.

OROZCO GOMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 10, p. 57-68, 1997.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: 1. ed. Xamã, 2003.

RISTOFF, D. I. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. 1. ed. São Paulo? Fapesp/ Hucitec, 2000.

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 1. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.

SCHWARTZMAN, S. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J. G.; UROMI, A. (Org.). *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SIMÕES, P. H. B. Proletarização do ensino superior: crise ou solução? *Revista Contexto Radial*, São Paulo, n. 6, 2006.

Recebido em 7 out. 2006 / aprovado em 19 dez. 2006.

Para referenciar este texto

BAUER, C. Política de expansão do ensino superior: a classe operária vai ao campus. *EccoS*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 449-470, jul./dez. 2006.