

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RUI ANDERSON COSTA MONTEIRO**

**DESAFIOS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DE IMPLANTAÇÃO DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA POPULAR: O CASO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**SÃO PAULO  
2017**

**RUI ANDERSON COSTA MONTEIRO**

**DESAFIOS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS DE IMPLANTAÇÃO DE UMA  
UNIVERSIDADE PÚBLICA POPULAR: O CASO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos**

**SÃO PAULO**

**2017**

Monteiro, Rui Anderson Costa.

Desafios político-institucionais de implantação de uma Universidade pública popular: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul. / Rui Anderson Costa Monteiro. 2017.

168 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE/SP  
Orientador

---

Professor Doutor Daniel Pansarelli – UFABC/SP  
Titular

---

Professor Doutor Angelo del Vecchio – UNESP / FESP-SP  
Titular

---

Professor Doutor Manoel Tavares Gomes – UNINOVE/SP  
Titular

---

Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho – UNINOVE/SP  
Titular

---

Professor Doutor José Luís Vieira de Almeida - UNESP-SP  
Suplente

---

Professor Doutor Jason Ferreira Mafra – UNINOVE/SP  
Suplente

Este trabalho é dedicado a uma senhora,  
empregada doméstica e muito pobre, que  
sonhava em ter uma vida melhor para seus  
filhos viverem bem:

Ermelinda Costa (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar forças e não permitir que eu desistisse dos projetos da minha vida, pois não é fácil ser pobre neste país.

À minha família, pois na distância devido ao doutoramento conseguiu compreender e me apoiar. Em especial ao meu filho Bruno.

Ao amigo Prof. Alessandro Barreta, assim como sua família, por sempre me tratar como um irmão.

Aos companheiros da EMEF Dom Pedro I, por colaborarem em minha formação no magistério público municipal de São Paulo.

À Universidade Nove de Julho, por toda oportunidade dada a mim desde a graduação por meio do Prof. José Carlos (Professor, Coordenador, Diretor de Departamento e Amigo).

Aos colegas do Curso de Educação Física da Uninove, pelo apoio e respeito durante esta vida corrida do magistério no ensino superior, amenizada nos grandes debates do “Hum de Dó”.

A todos os colegas que contribuíram direta e indiretamente na execução deste trabalho, em especial ao Prof. Fábio e Prof. Suzuki, pela ajuda na compreensão dos dados.

Às minhas amigas de magistério e companheiras de doutorado, Profa. Tatiana e Profa. Paloma, pelos conselhos e companheirismo neste processo.

Aos colegas, colaboradores e aos professores do PPGE, com destaque a Celso Carvalho, Manoel Tavares e José Eustáquio Romão.

Ao Prof. Simões (*in memoriam*), por ter sido meu professor e me apresentado ao Prof. Eduardo Santos.

Ao Prof. José Eduardo de Oliveira Santos - “Edu” -, meu orientador e grande parceiro, por ter acreditado em mim, orientado com muita paciência e não ter me abandonado em situações bastante difíceis.

Por fim, em especial, aos meus amigos que estiveram sempre na retaguarda em momentos complicados da vida: Prof. Erinaldo Andrade (“Meu Patrão”), Prof. Cezar Casarin (“Xexa”) e Prof. Alessandro Freitas (“Frangote”).

Com a finalidade de não cometer injustiças, agradeço a todos que estão ao meu lado e torcem pelo meu sucesso.

## RESUMO

Os contextos de desenvolvimento industrial-urbano das últimas décadas do século XIX às primeiras do século XX marcaram fortemente a constituição e o debate sobre a criação de instituições universitárias no país. Com o estabelecimento da educação superior pela universidade, o contexto neoliberal no qual o Brasil se inseriu, fundamentado na lógica dos mercados e na correspondente cultura do capitalismo, o país tornou-se refém de parâmetros internacionais de regulação e avaliação definidos a partir dos centros do sistema de acumulação. Como parte do resultado, vivenciamos a exclusão de setores mais amplos da sociedade. No ensino superior isso fica latente quando analisamos as oportunidades de acesso e permanência nas universidades públicas. A partir deste cenário, surgiram propostas de instituições com um viés contra hegemônico, no que se refere aos aspectos epistemológicos e de políticas de inclusão, dentre elas, a Universidade Federal da Fronteira Sul, cujo modelo se apresenta como proposta de implantação e valorização deste projeto. Neste sentido, o Obeduc-Capes/Uninove objetivou estudar as matrizes institucionais e a estrutura organizacional das recentes universidades criadas no início do século XXI no Brasil, tendo em vista as mesmas proporem diferenciação em relação aos modelos tradicionais de educação superior que historicamente influíram na organização do setor no país: napoleônico, humboldtiano, estadunidense. Triangulando os dados levantados dos documentos da UFFS, das entrevistas com os gestores e das respostas dos universitários, buscou-se com a pesquisa verificar se essa instituição federal constitui uma universidade popular e quais os desafios político-institucionais e pedagógicos para sua implantação. Consistiu-se em uma pesquisa de campo, de análise quantiquantitativa a partir da técnica de categorização segundo o preconizado pela Análise de Conteúdo. Cotejando as proposições da educação popular dos pesquisadores representantes de nossas referências teóricas, os dados documentais que afirmam o projeto popular da UFFS, as posições dos gestores sobre os desafios enfrentados com a implantação desse projeto e as percepções dos estudantes sobre a natureza popular deste modelo em construção, foram utilizadas as dimensões da gestão, da inclusão, da avaliação da aprendizagem e da matriz curricular para a exposição e confirmação da conjectura apresentada. Consideramos o projeto de universidade autodeclarada popular, mesmo não sendo pleno, no caminho da efetivação pelo avanço no atendimento às dimensões aqui pesquisadas e se mostra uma proposta inovadora para a educação superior do século XXI.

**Palavras-chave:** Políticas de Educação Superior; Educação Popular; Universidade Popular; Universidade Federal da Fronteira Sul.

## ABSTRACT

The contexts of industrial-urban development from the last decades of the nineteenth century to the first of the twentieth century strongly marked the constitution and the debate about the creation of university institutions in the country. With the establishment of higher education by the university, the neoliberal context in which Brazil was inserted, based on the logic of markets and the corresponding culture of capitalism, the country became hostage to international parameters of regulation and evaluation defined from the centers of the accumulation system. As part of the result, we experience the exclusion of broader sectors of society. In higher education this is latent when we analyze the opportunities of access and permanence in public universities. From this scenario, proposals of institutions with an anti-hegemonic bias have arisen, regarding epistemological aspects and inclusion policies, among them the Federal University of the South Frontier, whose model presents itself as proposal of implantation and valorization of this project. In this sense, Obeduc-Capes / Uninove aimed to study the institutional matrices and the organizational structure of the recent universities created at the beginning of the 21st century in Brazil, in order to differentiate them from the traditional higher education models that historically influenced the organization of the sector in the country: Napoleonic, Humboldtian, American. By triangulating the data collected from the UFFS documents, the interviews with the managers and the answers of the university students, the research sought to verify if this federal institution constitutes a popular university and what the political-institutional and pedagogical challenges for its implantation. It consisted of a field research, of quantiquantitative analysis from the technique of categorization according to the one advocated by Content Analysis. Comparing the popular education propositions of the researchers representing our theoretical references, the documentary data that affirmed the UFFS popular project, the positions of the managers on the challenges faced with the implementation of this project and the students' perceptions about the popular nature of this model in construction, the dimensions of management, inclusion, assessment of learning and curriculum matrix were used for the exposition and confirmation of the conjecture presented. We consider the project of a self-declared university popular, even though it is not full, in the way of the realization by the advance in the attendance to the dimensions here researched and it shows an innovative proposal for the superior education of the 21st century.

**Keywords:** Higher Education Policies; Popular Education; Popular University; Fronteira Sul Federal University.

## RESUMEN

Los contextos de desarrollo industrial-urbano de las últimas décadas del siglo XIX a las primeras del siglo XX marcaron fuertemente la constitución y el debate sobre la creación de instituciones universitarias en el país. Con el establecimiento de la educación superior por la universidad, el contexto neoliberal en el que Brasil se insertó, fundamentado en la lógica de los mercados y en la correspondiente cultura del capitalismo, el país se volvió rehén de parámetros internacionales de regulación y evaluación definidos a partir de los centros del país, sistema de acumulación. Como parte del resultado, vivimos la exclusión de sectores más amplios de la sociedad. En la enseñanza superior esto queda latente cuando analizamos las oportunidades de acceso y permanencia en las universidades públicas. A partir de este escenario, surgieron propuestas de instituciones con un sesgo contra hegemónico, en lo que se refiere a los aspectos epistemológicos y de políticas de inclusión, entre ellas, la Universidad Federal de la Frontera Sur, cuyo modelo se presenta como propuesta de implantación y valorización de este proyecto. En este sentido, el Obeduc-Capes / Uninove objetivó estudiar las matrices institucionales y la estructura organizacional de las recientes universidades creadas a principios del siglo XXI en Brasil, teniendo en vista las mismas plantear diferenciación en relación a los modelos tradicionales de educación superior que históricamente influyeron en la organización del sector en el país: napoleónico, humboldtiano, estadounidense. En el análisis de los datos recogidos de los documentos de la UFFS, de las entrevistas con los gestores y de las respuestas de los universitarios, se buscó con la investigación verificar si esa institución federal constituye una universidad popular y cuáles son los desafíos político-institucionales y pedagógicos para su implantación. Se consistió en una investigación de campo, de análisis cuantitativo a partir de la técnica de categorización según lo preconizado por el Análisis de Contenido. Cotejando las proposiciones de la educación popular de los investigadores representantes de nuestras referencias teóricas, los datos documentales que afirman el proyecto popular de la UFFS, las posiciones de los gestores sobre los desafíos enfrentados con la implantación de ese proyecto y las percepciones de los estudiantes sobre la naturaleza popular de este modelo en se utilizaron las dimensiones de la gestión, de la inclusión, de la evaluación del aprendizaje y de la matriz curricular para la exposición y confirmación de la conjetura presentada. Consideramos el proyecto de universidad autodeclarada popular, aun no siendo pleno, en el camino de la efectivación por el avance en la atención a las dimensiones aquí investigadas y se muestra una propuesta innovadora para la educación superior del siglo XXI.

**Palabras clave:** Políticas de Educación Superior; Educación Popular; Universidad Popular; Universidad Federal de la Frontera Sur.

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

AUDIN – Auditoria Interna

BM – Banco Mundial

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CES – Conselho Estratégico

CF – Constituição Federal

CGRAD – Conselho de Graduação

CONSUNI – Conselho Universitário

CPA – Conselho Próprio de Avaliação

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IDE – Índice de Desenvolvimento Econômico

IES – Instituição de Ensino Superior

IFM – Instituição Financeira Multilateral

IVS – Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

EAD – Educação à Distância

EM – Exposição de Motivos

E-MEC – Sistema de Regulação do Ensino Superior

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FETRAF-SUL – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MGFM – Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul  
NPM – *New Public Management* – Nova Gestão Pública  
OBEDUC – Observatório de Educação Popular  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PBP – Programa Bolsa Permanência  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PISA – *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNDR – Política Nacional de Desenvolvimento Regional  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PT – Partido dos Trabalhadores  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho  
USAID – *United States Agency for International Development*  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
RANI – Registro Administrativo de Nascimento Indígena  
REUNI – Reestruturação das Universidades Federais

## SUMÁRIO

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                             | 13  |
| Processo Metodológico da Pesquisa na UFFS.....                                              | 27  |
| Observatório da Universidade Popular no Brasil.....                                         | 31  |
| Organização Metodológica do Trabalho.....                                                   | 31  |
| CAPÍTULO 1 CENÁRIO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....                          | 34  |
| Sociedade do conhecimento e seu valor econômico.....                                        | 40  |
| Educação superior e os organismos internacionais na globalização.....                       | 45  |
| A educação brasileira se rende à lógica neoliberal.....                                     | 48  |
| Expansão neoliberal a partir da década de 1990.....                                         | 52  |
| Expansão com o Partido dos Trabalhadores.....                                               | 55  |
| CAPÍTULO 2 PERCURSO DA EDUCAÇÃO POPULAR À UNIVERSIDADE NO BRASIL.....                       | 59  |
| Influência da concepção de Educação Popular de Paulo Freire.....                            | 62  |
| Educação Popular chega à Educação Superior.....                                             | 68  |
| CAPÍTULO 3 MESORREGIÃO DA GRANDE FRONTEIRA DO MERCOSUL.....                                 | 77  |
| Contexto educacional da Região Sul e Mesorregião.....                                       | 82  |
| O início da UFFS.....                                                                       | 88  |
| Cenário atual da UFFS.....                                                                  | 94  |
| CAPÍTULO 4 - DESAFIOS DE IMPLANTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR NA VOZ DE SEUS ATORES..... | 96  |
| Política de inclusão segundo os documentos.....                                             | 98  |
| Política de inclusão no discurso dos gestores.....                                          | 102 |
| Posicionamento do corpo discente sobre a política de inclusão.....                          | 107 |
| Sobre o processo de gestão segundo os documentos.....                                       | 114 |
| Gestão, segundo seus atores.....                                                            | 118 |

|                                                              |         |
|--------------------------------------------------------------|---------|
| Percepção do corpo discente sobre a gestão.....              | 124     |
| Avaliação em foco nos documentos.....                        | 129     |
| Discurso dos gestores sobre a avaliação da aprendizagem..... | 130     |
| Percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem.....  | 135     |
| Matriz curricular nos termos dos documentos.....             | 141     |
| Discurso dos gestores sobre o currículo .....                | 143     |
| Percepção do corpo discente sobre o currículo.....           | 149     |
| <br>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                | <br>154 |
| <br>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                          | <br>158 |
| <br>ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES.....        | <br>169 |
| ANEXO II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....             | 171     |
| ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....  | 175     |

## INTRODUÇÃO

A literatura acadêmica sobre a trajetória histórica de construção da universidade brasileira parece unânime em afirmar que, diante da heterogeneidade sociocultural do nosso país e dos desequilíbrios sociais que apresenta, ela foi se firmando sob um ideário excludente, dado seu objetivo fundamental de formar nossas elites intelectuais naquelas áreas de conhecimento que granjeavam prestígio econômico e político no processo de urbanização e industrialização, casos, especialmente, dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. A partir da instalação das primeiras universidades em solo brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, com notável atraso em relação aos países de colonização espanhola, a organização acadêmica denominada universidade<sup>1</sup> vinculou-se mais estreitamente à proposta de formar profissionais à base da meritocracia, reproduzindo a hierarquização posta no interior da própria sociedade e buscando responder aos desafios do desenvolvimento econômico. E, em meio à incipiente estruturação da educação básica, tornou a universidade um campo de extrema exclusão e elitização.

Nesse período, início do século XX, a economia era marcada pelo fordismo, sistema de organização da produção em massa constituído a partir da redução dos custos ao máximo possível, com intensa divisão e especialização do trabalho nas fábricas e forte vigilância dos trabalhadores operários. Esse sistema tomou conta da economia mundial na maior parcela desse século de industrialização, tendo sua influência chegada ao setor de serviços, inclusive no campo da educação. Cabe lembrar que, segundo Harvey (2007), a implantação do fordismo foi bastante complexa:

[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e

---

<sup>1</sup> “Na lei brasileira, o sistema de ensino superior se estrutura a partir de categorias administrativas, públicas ou privadas – nestas, confessionais, comunitárias, filantrópicas e particulares senso estrito – e de organizações acadêmicas: universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. As distinções fundamentais entre as organizações acadêmicas é a presença/financiamento de pesquisa institucionalizada e o grau de autonomia para abertura/fechamento de cursos e vagas.” (COSTA JR., SANTOS, TEODORO, 2016, p. 12)

uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (p. 121)

É preciso registrar que esse modelo começou a apresentar incapacidade de estabilizar a economia dos grandes centros frente à crise da década de 1960, isso porque a rigidez, característica marcante de sua filosofia, não permitia a adequação das economias nacionais ao câmbio flutuante originado na intensificação do comércio internacional. Harvey (2007) ainda destaca o fato de os anos de 1970 e 1980 terem sido caracterizados por reestruturação econômica e reajustamento social e político, o que levou à passagem da rigidez fordista para o processo de acumulação flexível - flexibilização dos mundos do trabalho, do consumo e dos valores culturais, econômicos e políticos, com forte uso de tecnologias e maior presença das áreas ligadas ao comércio e aos serviços.

A partir disso, com mais força prática, no Brasil, na década de 1990, vimos o Estado diminuir paulatinamente sua participação nas políticas de bem-estar social, abrindo caminho para o neoliberalismo por meio de privatização de serviços e de empresas públicas em função dos interesses dos mercados internacionais, demarcado pelo processo da globalização contemporânea que marcou a passagem do século XX ao XXI.

A Globalização criou novas conexões internacionais entre os Estados Nacionais e o processo capitalista de acumulação global. Progressivamente, os Estados Nacionais foram internacionalizados. Esta internacionalização se deu por meio da internacionalização de novas obrigações e funções que eles tiveram de assumir, por imposição daquele processo. O “consenso global” é transformado em política nacional, ou, em outras palavras, os interesses capitalistas das classes dominantes são transformados em políticas “públicas”, ou melhor, estatais nacionais. (ROMÃO, 2014, p. 97)

Em meio a essa conjuntura, novas configurações se deram nas sociedades, principalmente na cultura social contemporânea. Pérez-Gómez (2001) afirma que, dentre as tipologias culturais que propõe sobre a cultura contemporânea e que vão incidir nas instituições escolares (cultura crítica, cultura social, cultura institucional, cultura experiencial e cultura acadêmica), a cultura social é aquela cujo conjunto de significados hegemônicos extraído do contexto societário está regido pelas leis do livre mercado e estruturada pela

forte ação dos meios de comunicação de massa, o que nos leva ao entendimento de que a cultura contemporânea, em linhas gerais, encontra fundamentos na filosofia econômica e no consumo, e suporte nos avanços tecnológicos na comunicação e na informação. Esses efeitos do contexto globalizado já não são possíveis de frear, tampouco de ignorar, mas cabe assinalar sua condição de gerar cenários em que se mascaram, ou mesmo se naturalizam, as mazelas sociais, reproduzindo a enorme desigualdade característica do país ao longo do tempo.

Os contextos de desenvolvimento industrial-urbano das últimas décadas do século XIX às primeiras do século XX haviam marcado fortemente a constituição e o debate sobre a criação (ou não) de instituições universitárias no país. No momento em que se dão as pioneiras iniciativas de implantação de universidades no país o mundo vivia a crise econômica da Primeira Guerra Mundial, com a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, e da estratégia de substituição de importações que se implantou nas economias periféricas. Portanto, em boa medida elas são contemporâneas dos processos de urbanização e industrialização. A partir de então, o modelo universitário<sup>2</sup> passa a fazer parte do cenário institucional da educação brasileira, num processo de constituição que atendia, inicialmente, ao perfil das universidades de padrão europeu – os clássicos modelos humboldtiano e napoleônico –, aos quais se somou o norte-americano, a partir da década de 1960, com a reforma universitária dos militares.<sup>3</sup>

E assim foi se construindo o edifício institucional da educação superior no país, que na visão de Del Vecchio e Santos (2016, p. 12-13) produziu:

---

<sup>2</sup> Cabe observar que estamos tratando aqui da criação da organização acadêmica “universidade”, o que não quer dizer que não houvesse instituições devotadas ao ensino superior no país, conforme nos aponta Cunha (2007).

<sup>3</sup> A reforma foi antecedida pelo Relatório Atcon, “[...] elaborado por Rudolf Atcon, intelectual norte-americano que fora convidado e contratado como especialista para orientar a reforma universitária empreendida pelo governo militar recém instalado. Ele trabalhou de junho a setembro de 1965, elaborando os princípios da reforma universitária, dentre os quais se destacavam: flexibilização e diversificação docente; criação de cursos básicos de estudos fundamentais; criação do ‘departamento’ e extinção da ‘cátedra’; ampliação e diversificação dos cursos profissionais; formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB); estruturação da gestão universitária com a criação do Conselho Universitário e do Conselho de Curadores, com responsabilidade financeira.” (ROMÃO, 2014, p. 147, nota 6). Alguns poucos anos à frente, suas sugestões foram incorporadas ao Relatório Meira Mattos, “[...] relatório resultante dos trabalhos da comissão que funcionou de 11 de janeiro a 8 de abril de 1968, presidida pelo General Carlos de Meira Mattos, adotando as orientações do Relatório Atcon para a reestruturação da Universidade Brasileira que tinha, dentre outros objetivos, desmobilizar e fragilizar o movimento estudantil.” (op.cit., nota 7)

[...] uma configuração das organizações acadêmicas, de tal modo que, num quadrante, encontram-se as universidades, em especial as públicas, que supostamente detêm - talvez com exclusividade - a excelência em ensino e a inovação em pesquisa; em outro, instituições de educação superior de variado tipo: faculdades, isoladas ou integradas, e escolas, geralmente especializadas ou vocacionadas, com um ou mais cursos; ou ainda os centros universitários. Com exceção desta última tipologia institucional (as assim chamadas “universidades do ensino”) todas elas são despidas da mesma autonomia administrativa e pedagógica que detêm as universidades e, regra geral, não têm compromisso com a pesquisa. Em complemento a essa separação, estabelece-se o estatuto jurídico-econômico das instituições (categoria administrativa, no jargão oficial do MEC) como fator de aprofundamento da distância e da diferença entre os centros de educação superior, pelo qual o custeio pelo poder público ou a natureza privada das IES constitui, adicionalmente, elemento de distinção.

Tal situação decorreu de um amplo processo de expansão que tinha a ver com a onda mundial que aconteceu a partir dos anos de 1960, processo acompanhado de: diversificação institucional - ao lado das faculdades e escolas isoladas inauguradas ao longo dos períodos colonial e imperial, foram criadas as primeiras universidades, inclusive as católicas nos anos 1940, e posteriormente à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os centros universitários (1997) e os centros federais de educação tecnológica (CEFETs), estes, com sucessivas mudanças institucionais, gerando os atuais institutos federais (IFs); de privatização, com uma presença gradativamente maior, até se tornarem majoritárias no sistema, das diversas tipologias de instituições privadas. Até chegar ao processo contemporâneo de mercantilização e financeirização, com as IES podendo se organizar como empresas mercantis e com a incidência cada vez mais forte de uma regulação internacional. O Censo da Educação Superior de 2014, publicado em forma de Resumo Técnico do INEP (2017), registra a seguinte configuração das Instituições de Ensino Superior (IES), segundo sua organização acadêmica e sua categoria administrativa (Tabela 1).

**TABELA 1 - Instituições superiores, por categoria administrativa e organização acadêmica.**

| Organização Acadêmica | Total Geral | Categoria Administrativa |          |         |           |         |
|-----------------------|-------------|--------------------------|----------|---------|-----------|---------|
|                       |             | Pública                  |          |         |           | Privada |
|                       |             | Total                    | Estadual | Federal | Municipal |         |
| <b>Total Geral</b>    | 2.368       | 298                      | 118      | 107     | 73        | 2.070   |
| Centro Universitário  | 147         | 11                       | 2        | 0       | 9         | 136     |
| Faculdade             | 1.986       | 136                      | 78       | 4       | 54        | 1.850   |
| Universidade          | 195         | 111                      | 38       | 63      | 10        | 84      |
| IFs e Cefets          | 40          | 40                       | -        | 40      | -         | -       |

**Fonte: Inep/MEC, 2017 – Resumo Técnico do Censo da Ed. Superior 2014.**

Tais tendências passaram a sofrer abalos após o fim do governo militar, a aprovação da Constituição Federal de 1988 e a vigência, no plano das relações econômicas, políticas e culturais internacionais, do processo de globalização da economia e da cultura. Ao lado da homogeneização econômica e cultural que se instalava pela força desses processos globais, a sociedade brasileira tomava novos rumos políticos e sociais no sentido da conquista e da garantia de direitos, o que incluía o debate sobre acesso, universalidade e gratuidade do ensino público e, especificamente, da educação superior. Nesse cenário, evidenciou-se o choque criado entre os interesses do Estado de restabelecer as condições políticas e socioeconômicas no plano nacional - orientado, principalmente, por uma visão de políticas que vinha dos organismos multilaterais (HADDAD, 2008) -, as posições, necessidades e carências da população e o furor do mercado na busca de lucros. O contexto foi demarcado por demandas de competitividade econômica, eficiência de gestão e correspondente ampliação da oferta de formação superior. Tais demandas expressavam os impactos da globalização econômica e da mundialização cultural na constituição de uma pretensa sociedade do conhecimento, posto que este, o conhecimento, se tornou insumo fundamental da economia contemporânea.

No campo da educação, o contexto neoliberal no qual o Brasil se inseriu, fundamentado na lógica dos mercados e na correspondente cultura do capitalismo que induz ao consumo e ao individualismo, as estruturas de ensino,

em especial da educação superior, ficaram reféns de parâmetros internacionais de regulação e avaliação definidos a partir dos centros do sistema de acumulação. Eles constituíram e constituem verdadeiros centros de definição de modelos institucionais e pedagógicos que influenciaram e influenciam cada vez mais os nossos processos sociais, dessa forma gerando constrangimentos políticos e culturais para as políticas e os sistemas nacionais de educação, que se espelham nos *rankings* (COSTA JR; SANTOS; TEODORO; 2016). A educação superior, mais sensível às influências da globalização por se constituir como mercado começa a se organizar nos moldes de gestão empresarial e seus gestores a atuar segundo padrões de eficiência e eficácia.

Nesse contexto, a aplicação de indicadores de acompanhamento dos resultados e da qualidade da educação em nível superior passa a ter crescente importância, como o demonstram as iniciativas de criação e publicização de rankings mundiais, cujo papel explícito é o de produzir modelos institucionais que vetorizem a organização e a missão das políticas, dos sistemas e das instituições nacionais de educação superior. (op.cit., p. 36)

Esses parâmetros, em geral, se organizam a partir de interesses que têm a economia e os mercados como medida – haja vista as demandas por produtividade e eficiência e as pressões em torno da abertura da educação superior aos investimentos e padrões mercadológicos –, pouco se relacionam com a heterogeneidade dos contextos de atuação pedagógica e de gestão das políticas educativas nacionais, pois tendem a desconsiderar as diferenças estruturais e geográficas brasileiras, a diversidade cultural da nossa população e, principalmente, as desigualdades sociais e econômicas presentes em nosso país, e menos ainda as especificidades de nossos sistemas de educação, tanto os do nível básico quanto os do superior. Os princípios e critérios desse modelo de gerenciamento hegemônico invadem as políticas e os sistemas de educação superior e, da mesma forma, o estilo de vida do cidadão brasileiro, no mais das vezes contribuindo para a diminuição do acesso aos bens e serviços, antes essencialmente públicos, e da possibilidade de traçar novos projetos de vida por meio do curso superior, que ainda se mantém bastante elitizado.

Diante do sonho do jovem brasileiro de frequentar uma universidade, os novos desenhos das políticas governamentais, influenciados pelas instituições financeiras multilaterais (OMC, Banco Mundial e OCDE especialmente), a universidade se tornou um espaço fértil de mercado. Os governos recuaram em suas políticas de fomento direto e permitiram a iniciativa privada alavancar seus negócios na educação, processo gerador da conjuntura que temos atualmente: universidades públicas insuficientes, sendo estas destinadas à classe média e alta oriundas das boas escolas de educação básica particular; instituições privadas de ensino superior voltadas às classes menos favorecidas, condenadas a elas por terem potencial de “concorrência intelectual” diminuído, pois frequentaram as escolas públicas, cujos processos de ensino são questionados pelos instrumentos de avaliação em larga escala como o PISA e a Prova Brasil.

Em meio aos conflitos de interesse dos mercados, que secundarizam as necessidades dos menos favorecidos, observamos um processo de crescimento dos movimentos sociais e de pesquisadores da educação superior se contrapondo a esse modelo de gerenciamento hegemônico da educação superior e à persistente situação de exclusão de contingentes expressivos da população brasileira. Na tentativa de mudança desse cenário, no período de abertura democrática iniciada em 1985 e ainda mais sob o abrigo da nova Constituição Brasileira de 1988, os movimentos sociais passam incisivamente à reivindicação de ações do Estado mais decisivas em prol da inclusão de segmentos da população (egressos da escola básica pública, minorias indígenas, afrodescendentes, assentados do campo, agricultores familiares, atingidos por barragens etc.) e territórios do país até então desfavorecidos em relação ao nível superior público (interior dos estados, regiões empobrecidas e mal servidas de equipamentos públicos), o que incluiu a luta pela criação de universidades públicas em locais até então dependentes da iniciativa privada e em instituições que impossibilitavam o acesso dos mais pobres.

Assim, numa política de fomento ao acesso, ações afirmativas de inclusão e foco na interiorização, acrescidas de políticas de garantia da permanência e de incorporação de saberes e experiências culturais à epistemologia universitária tradicional, novas instituições foram criadas no interior do país. Entre elas, a Universidade Federal da Fronteira Sul, cujos

*campi* se espalham pelos três estados do Sul do país, trazendo a proposta de ser uma instituição de novo tipo, pois, busca-se construir uma universidade autodenominada “popular”.

Entendida como uma universidade que propõe outra configuração para a educação superior no país, resposta nacional às recomendações que vêm do centro do sistema de acumulação e ao mesmo tempo contribua para diminuição da desigualdade social quanto ao acesso aos estudos superiores, é precisamente aqui que se põe nosso problema de investigação, sendo expresso a partir da seguinte questão de pesquisa: Quais os desafios político-institucionais de implantação de uma universidade pública federal que se autodenomina popular? A essa questão principal, foram propostas questões derivantes, em auxílio na identificação e análise dos desafios acima expressos, quais sejam: Quais os desafios específicos apresentados ao processo de implantação da UFFS nas dimensões da gestão, da inclusão, da avaliação da aprendizagem e da proposta curricular?

O objetivo central deste trabalho está em verificar se o projeto de constituição de uma universidade autodeclarada como popular se efetiva na prática e como isso se dá. Orientado por esse objetivo central e pelo fato de a instituição estar há pouco tempo em funcionamento é postulada esta pesquisa em caráter exploratório. Para operar este objetivo central, tomam-se como objetivos específicos: i. analisar os fundamentos políticos e pedagógicos orientadores da constituição do projeto institucional de uma universidade federal que se propõe a ser popular, realizada a partir de análise dos documentos de constituição da UFFS e; ii. identificar os desafios pedagógicos de algumas dimensões de atuação da instituição: avaliação, matriz curricular, política de inclusão e gestão, segundo a visão dos estudantes e dos responsáveis acadêmicos pela implantação do projeto, utilizando, respectivamente, questionário e entrevistas.

Foram coletados dados por meio de entrevistas baseadas em roteiros semiestruturados com um grupo de sujeitos que atuou na implantação da UFFS: (1) vice-reitor e (3) pró-reitores - de pesquisa, de extensão e de graduação; e por meio de questionário baseado em Escala Lickert, com (215) estudantes que vivenciaram os primeiros anos de implantação. Assim, dados

os procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados, este trabalho tem natureza quantiquantitativa.

Para antecipar possíveis resultados e por não pretendermos propor análises entre variáveis, a despeito de usar dados de pesquisa quantitativa, não adotamos hipóteses, mas sim conjecturas. Utilizamos a reflexão metodológica apresentada por Karl Popper (1994, p. 14) para habilitar tal procedimento, a saber:

Tratava-se de uma teoria baseada em processo de tentativas - de conjecturas e refutações. Um processo que permitia compreender por que nossas tentativas de impor interpretações ao mundo vinham, logicamente, antes da observação de similaridades. Como havia razões lógicas para agir assim, pensei que esse procedimento poderia ser aplicado também ao campo científico; que as teorias científicas não eram uma composição de observações, mas sim invenções - conjecturas apresentadas ousadamente, para serem eliminadas no caso de não se ajustarem às observações (as quais raramente eram acidentais, sendo coligidas, de modo geral, com o propósito definido de testar uma teoria procurando, se possível, refutá-la).

E, mais à frente:

Poderíamos acrescentar que só dessa forma - relacionando-se com necessidades e interesses - podem os objetos ser classificados, assemelhados ou diferenciados. A mesma regra se aplica também aos cientistas. Para o animal são suas necessidades, a tarefa e as expectativas do momento que fornecem um ponto de vista; no caso do cientista, são seus interesses teóricos, o problema que está investigando, suas conjecturas e antecipações, as teorias que aceita como pano de fundo: seu quadro de referências, seu horizonte de expectativas.

Assim, trabalhamos com a conjectura de que a formulação e criação dessa nova instituição federal de educação superior, por estar orientada pelas concepções e práticas da educação popular, representa uma resposta institucional contra hegemônica das autoridades nacionais aos processos de reconfiguração dos sistemas e das políticas universitárias demandadas pelos centros política, econômica e culturalmente hegemônicos e que buscam reconfigurar a educação superior numa perspectiva a atender seus interesses de reprodução. Detalhando essa conjectura, afirmamos que a criação dessas

instituições novas, e da UFFS em particular, configura uma política contra-hegemônica em educação superior, pautada na realidade e nos compromissos nacionais, na incorporação de populações até então excluídas (diversidade cultural), na ampliação de novos territórios atendidos (interiorização) e na gestão democrática partilhada com os movimentos populares, constituindo, assim, um caminho para sua afirmação como uma universidade popular. Logo, a pesquisa buscou verificar se essa instituição federal constitui uma universidade popular, cotejando as proposições da educação popular dos pesquisadores que representam nossas referências teóricas, os dados documentais que afirmam o projeto popular da UFFS, as posições dos gestores – e suas “leituras” – sobre os desafios que lidam com a implantação desse projeto e as percepções dos estudantes sobre a natureza popular do mesmo projeto em implantação, utilizando, para este último fim, as dimensões da gestão, da inclusão, da avaliação da aprendizagem e da matriz curricular.

Para apresentar e ordenar a análise do processo de implantação dessa instituição obedecemos às etapas consideradas na abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 2001; BALL, BOWE, 1992, MAINARDES, 2006), que trabalha tanto os processos macropolíticos de influência conduzidos por agências multilaterais e *stakeholders* globais quanto os processos micropolíticos envolvendo a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, até chegar à etapa de implantação, que constitui o objeto desta investigação. Para Ball (2009), políticas não são implantadas, pois isso conduz ao entendimento de algo pronto, neste caso, distante do nosso objeto de estudo que é produto de consensos construídos historicamente do embate entre a sociedade e o Estado, políticas são construídas por meio de contextos inter-relacionados e contínuos em arenas, lugares e grupos. (BALL; BOWE, 1992)

Tais processos serão aqui apresentados em suas três primeiras etapas correspondentes ao Ciclo de Políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. O primeiro contexto, o de influência, será objeto do primeiro capítulo, apresentando os fundamentos do discurso construído, principalmente, no âmbito das agências multilaterais que buscou estabelecer modelos de educação superior, de validade universal, em resposta às demandas da globalização dos mercados e de uma pretensa sociedade do conhecimento; em outros termos, trata-se de atender à formação para um

mundo em que o papel do conhecimento e das tecnologias é ressaltado no desenvolvimento econômico das nações e em que a criação de instituições preferencialmente dirigidas pela iniciativa privada constitui a estratégia mais adequada. Esse discurso tende a propor recomendações de regulação e avaliação aos sistemas e às políticas de educação superior dos países da periferia do capitalismo e a difundir um modelo de educação superior costumado a ser denominado *world class universities*, uma universidade de classe mundial cujas características se associam a um determinado entendimento de qualidade, relevância e *performance* adequadas aos sistemas de terceiro grau e medidas pelos *rankings* internacionais. Essa etapa será percorrida analiticamente tendo como base a revisão bibliográfica sobre: o cenário da expansão da educação superior, o discurso que intenta redefinir a relevância, o papel e os modelos correspondentes a esse nível de ensino em tempos de globalização neoliberal – com atenção particular às propostas e as críticas sobre o papel dos organismos multilaterais – e a tese da suposta vigência de uma sociedade e uma economia do conhecimento. O campo da Sociologia Política da Educação nos ajudará nesse debate, na medida em que utilizamos estudiosos da educação superior, pesquisadores das relações contemporâneas de poder e regulação dos atores políticos (Estados nacionais, agências internacionais...) no setor como Teodoro, Robertson, Dale, Romão, García-Guadilla, Pereira.

O segundo contexto, de produção de texto, apresentado no segundo capítulo, procura expor a “leitura” feita, em terras brasileiras, das demandas por mudanças na educação superior conforme o contexto de influência acima apresentado. Nesse cenário, a sociedade brasileira, por seus órgãos de representação política, suas autoridades educativas nacionais e pesquisadores e atores da educação dão sua “resposta” ao contexto de influência. Tendo em vista a realidade brasileira, os debates acadêmicos e a letra das leis vão expressar o entendimento e a leitura sobre qual modelo de universidade cabe implantar e com base em que princípios político-pedagógicos. Essa etapa e seu respectivo capítulo têm início com uma síntese dos debates sobre as concepções de educação popular (BRANDÃO, GADOTTI, MCLAREN, FREIRE), em especial a de Paulo Freire, e a produção acadêmica propondo critérios e requisitos a permitir identificar o caráter popular na / da universidade,

tais como: Dirceu Benincá, Adriana Loss, José Eustáquio Romão, Eduardo Santos, Manuel Tavares, Maurício Silva, Thiago Ingrassia Pereira, em particular as que se consolidam na produção acadêmica, publicada na forma de dossiês, do Projeto “Universidade Popular no Brasil” (MAFRA, ROMÃO, SANTOS, 2013; REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO, 2013; DEL VECCHIO, SANTOS, 2016). Esse contexto se completa quando da aprovação de um conjunto de textos oficiais que vai da lei de criação de nosso universo de pesquisa, a UFFS, a seus documentos de fundação e de orientação político-pedagógicos. São documentos de estabelecimento da missão e propósitos institucionais, formas e organismos de gestão (PDI, Estatuto de Fundação, Organograma), princípios pedagógicos gerais e orientações para composição das matrizes curriculares (PPP, PPC) da instituição em construção.

Por fim, o contexto da prática conduz ao nosso objeto de pesquisa, a saber: desafios político-institucionais de implantação de uma universidade popular. Nessa etapa, dá-se a palavra, coletada por meio de entrevistas em profundidade (Anexo I – Roteiro de entrevista), aos sujeitos de nossa pesquisa de campo, que são os atores institucionais atuantes na prática para materializar o disposto no projeto institucional: vice-reitor e pró-reitores. No caso dos estudantes, isso foi feito por meio de pesquisa de opinião, no uso da Escala de Lickert (Anexo II), convidados a responder questionário no qual se pedia posicionamento (grau de concordância ou discordância, numa escala de 1 a 5) sobre afirmações referentes a algumas dimensões das práticas acadêmicas, para saber se atribuíam ou não à instituição a condição de ser uma universidade popular.

No Capítulo 3, apresenta-se o universo da pesquisa em seu contexto econômico e educacional, que está referido à Mesorregião da Grande Fronteira Mercosul, para identificar as carências e especificidades da situação educacional, em especial a do ensino superior, daquela região correspondente à área de atuação da UFFS, a saber, as regiões do interior dos três estados do Sul do país; em seguida, no uso dos documentos institucionais mencionados e à luz da revisão bibliográfica sobre o tema da universidade popular – que em larga medida resulta das formulações teóricas e pesquisas empíricas realizadas pelo projeto “Universidade Popular no Brasil”, desenvolvido no

âmbito do PPGE-Uninove –, faz-se uma análise do projeto político-institucional da instituição pesquisada.

Por fim, no Capítulo 4, procedemos à análise dos dados coletados com os diversos sujeitos que atuam na instituição, utilizando a técnica de Análise do Conteúdo, por meio de análise categorial. Nessa análise procura-se responder à questão de pesquisa formulada: Quais os desafios político-institucionais que se impõem à implantação de uma universidade popular?

As perspectivas político-pedagógicas de uma universidade que se propõe ou se reivindica “popular” implicam a construção de um modelo institucional de educação superior correspondente. Tais perspectivas e tal construção têm servido de escopo para as pesquisas em educação e têm estimulado uma produção acadêmica enfatizando mudanças em alguns aspectos da vida institucional universitária, em especial na implantação de um modelo universitário a se configurar como contra hegemônico em relação ao historicamente estabelecido no país, que teve como característica constitutiva a dificuldade de dar acesso das camadas mais pobres da sociedade e, no contemporâneo, aqueles modelos utilizados como padrão mundial e recomendados por agências multilaterais, a saber, as *world class universities*, geralmente também traduzidas como “universidades de pesquisa”.

As *world class universities* vão se constituindo como tal no sentido de corresponder às pressões do contexto de mercado transnacional, isto é, classificar as instituições a fim de propagar suas condições de concorrência diante do exército de consumidores do “produto” educação superior em nível mundial. A estruturação de *rankings*, produto de indicadores organizados, permite desenhar o perfil institucional e, conseqüentemente, dar visibilidade global a fim de atrair estudantes do mundo inteiro. Nesse sentido, o padrão é classificar a universidade contemporânea como instituição de pesquisa, secundarizando o ensino e desconsiderando a extensão, o que é possível perceber pelos critérios mais prestigiados na construção dos indicadores: qualidade da pesquisa medida por publicações – em especial em revistas estrangeiras e na língua inglesa –, avaliação do mercado, inovação e internacionalização. (COSTA JR; SANTOS; TEODORO, 2016)

No cenário atual, forçado a responder aos fenômenos econômicos e políticos trazidos pela globalização, vigoram concepções elitistas e

competitivas implantadas pela lógica neoliberal, influenciando as políticas educacionais, principalmente no nível superior, e produzindo tanto acomodações quanto resistências. Essa situação chega a tal ponto que as universidades brasileiras passam a ser pensadas sob a visão de uma organização comercial com fins lucrativos, em função da diminuição dos gastos públicos e dos objetivos de produtividade e eficiência. (JEZINE et al, 2010)

Embates e possíveis respostas coerentes a esses conflitos só se darão nos centros de pesquisa abertos ao diálogo. É importante o fomento de trabalhos acadêmicos para a revisão permanente das políticas de educação superior e do fazer científico envolvendo a educação. A relevância científica deste trabalho, que propõe revisitar os documentos fundadores do projeto popular da Universidade Federal da Fronteira Sul e analisar os discursos que apontam os desafios enfrentados em sua implantação, pauta-se na necessidade de análise, depois da sua fundação, a fim de verificar se a característica “popular” desse projeto se estabelece no processo de constituição desse espaço universitário.

Nesse sentido, entendemos que a contribuição político-social de pesquisas em torno do modelo institucional e pedagógico de formação superior de instituições de novo tipo, embora ainda no início (também por isso a natureza exploratória desta pesquisa) tem grande relevância para o fomento da organização do ensino superior nacional, na medida em que valoriza as peculiaridades da sociedade brasileira e promove o acesso aos sujeitos de direito por muito tempo vítimas da exclusão educacional sistêmica. A pesquisa vai ao encontro dos ideais democráticos daqueles grupos sociais que sempre estiveram às margens do ensino superior público e de qualidade.

Ao fomentarmos estudos em torno da perspectiva contra hegemônica a postulações neoliberalizantes que assolam nossas universidades, contribuímos para a difusão e compreensão das necessidades e possibilidades de valorização de novos conhecimentos e de princípios norteadores voltados à inclusão, à pluriculturalidade, aos direitos humanos e ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

## **Processo metodológico da pesquisa na UFFS**

Considerando o fato da Universidade Federal da Fronteira Sul ser uma instituição recente, fundada a partir do projeto de expansão das universidades federais, trazendo consigo a proposta de ser pública, gratuita, democrática, interiorana, interestadual, *multicampi* e popular, este trabalho tem caráter exploratório e compreensivo. Pauta-se numa abordagem quantiquantitativa, entendendo, com Severino (2007), que o conhecimento do mundo humano não pode se resumir a um objeto puramente natural em condições de ser mensurado matematicamente e a ausência de referenciais numéricos colabora para o enfraquecimento dos argumentos e justificativas em torno do objeto de pesquisa.

A construção das questões de pesquisa e a organização da coleta de dados foram subsidiadas por referencial teórico em torno do percurso histórico recente da educação superior no mundo e no país e da concepção de educação popular orientador da construção – e posterior instituição – do projeto político-institucional e político-pedagógico da universidade em estudo.

Esse caminho metodológico visou atender o que preconiza Luna (2007) sobre a importância da revisão de literatura no trabalho científico, independentemente do tipo de pesquisa proposta e do universo em tela. E é nesse sentido que a pesquisa se caracteriza como exploratória, dado o fato do universo em estudo tratar-se de uma instituição em implantação e sobre a qual há poucos trabalhos acadêmicos produzidos, em especial por se tratar de um projeto institucional em educação superior distinto do tradicional.

Somado a isso, realizamos a análise dos documentos da UFFS que retratam seus projetos político-institucional e político-pedagógico, considerando os documentos como matéria-prima ao tratamento analítico, pois estes são os fundamentos para a investigação e a análise do objeto de estudo. (SEVERINO, 2007)

No caso da pesquisa empírica, esta foi realizada no campus-sede da própria universidade estudada, na cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina. Segundo Santos, Rossi e Jardimino (2000), a pesquisa de campo representa um mecanismo apropriado de investigação e coleta de informações,

pois é desenvolvida em local no qual os fenômenos identificados para o estudo ocorrem.

O procedimento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista gravada em áudio e, depois, transcrita, para posterior análise. As entrevistas foram realizadas em março de 2014 no âmbito das investigações do Projeto “Universidade Popular no Brasil”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove). Foram entrevistados 04 (quatro) membros da gestão universitária. Outro material empírico utilizado para as análises propostas neste trabalho, constituindo sua parte quantitativa, deriva de questionário preenchido por estudantes da UFFS ao longo do ano de 2016, disponibilizado em plataforma contratada para esse fim, seguindo a modelagem da Escala Lickert (ANEXO II - Questionário aplicado aos alunos).

O caráter compreensivo da pesquisa advém da identificação das variáveis contributivas para a análise das relações existentes, no contexto do projeto político-institucional e político-pedagógico dessa universidade de novo tipo (popular), entre os discursos oficiais presentes em documentos institucionais, entrevistas com gestores e as percepções de estudantes.

Em relação à etapa analítica dos dados coletados, ela se norteou pelos objetivos em torno da compreensão das percepções dos distintos sujeitos acadêmicos investigados sobre a efetivação, na prática acadêmica da instituição, da concepção de educação popular que preside o projeto político-institucional e político-pedagógico da instituição.

A técnica utilizada para análise dos resultados foi a de “categorias”, fundamentada no processo metodológico proposto por Bardin (2011) e Franco (2012) de Análise de Conteúdo. Por essa técnica, buscamos classificar e agregar os elementos comuns relacionados ao objeto de pesquisa, identificados nas entrevistas dos participantes, observando as etapas de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados com as respectivas interpretações. (BARDIN, 2011)

A Análise de Conteúdo se funda nas categorias “universidade popular” e “educação popular”, cujas concepções foram explicitadas em capítulo próprio, à luz das contribuições do pensamento político-pedagógico de matriz freiriana (BENINCÁ, BRANDÃO, GADOTTI, ROMÃO, MCLAREN, PEREIRA). O foco da

análise se dirige aos aspectos do projeto político-institucional assumido e implantado pela UFFS: gestão, inclusão, matriz curricular e avaliação da aprendizagem, contrastando-os à luz dos dados investigados com os diversos sujeitos pesquisados e no uso dos diversos instrumentos de pesquisa descritos. Em síntese, a pesquisa segue o sentido da compreensão sobre a UFFS ser ou não uma universidade popular, e os aspectos das práticas acadêmicas de caracterização desta concepção.

A busca de respostas às questões de pesquisa propostas envolveu, metodologicamente, procedimentos de investigação quantitativos e qualitativos, e foram percorridos analiticamente pelas categorias universidade popular e educação popular, utilizada para analisar os dados coletados sobre o universo de pesquisa. Metodologias, procedimentos e instrumentos de pesquisa se organizaram da forma como segue:

i. Levantamento e análise bibliográfica sobre as concepções de educação popular e universidade popular que fundamentam o projeto político-institucional e político-pedagógico do universo em estudo; concepções de políticas de educação superior constituintes dos cenários macro e micropolíticos e que provocaram, em resposta, impactos na política de educação superior nacional. Tal levantamento foi realizado nas seguintes fontes de dados: banco de teses e dissertações da Capes e base de dados Scielo (artigos científicos), além da produção bibliográfica do Projeto “Universidade Popular no Brasil”;

ii. Levantamento e análise documental objetivando conhecer e analisar o discurso institucional presente nos documentos oficiais de base à implantação da UFFS, dessa forma permitindo caracterizar a política pública que levou à constituição de uma universidade autodefinida como popular, a saber: Lei Federal (12.029/09), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico (PPP);

iii. Pesquisa de campo valendo-se de: **a)** entrevistas realizadas com atores institucionais com a experiência prática de elaboração e implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), nomeadamente: Vice-Reitor, Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitora do Mestrado em Educação e Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação; **b)** questionário, calcado na Escala Lickert (Anexo II), com foco nas percepções dos estudantes da UFFS em relação ao

projeto institucional, especialmente quanto ao reconhecimento (ou não) das características populares de implantação de seu projeto institucional e pedagógico. O questionário esteve disponível ao longo do segundo semestre do ano 2016 em plataforma virtual contratada pelo Projeto Obeduc, caracterizando o aspecto quantitativo da pesquisa.

**iv.** Tratamento e análise dos dados, a partir da tabulação dos dados coletados em questionário aplicado a estudantes da UFFS (Anexo II) e na análise dos dados das entrevistas, segundo roteiro semiestruturado (Anexo I - Roteiro de entrevista com gestores).

Feitas essas operações metodológicas, foi realizado o processo analítico que contemplou o cruzamento dos dados quantitativos coletados com estudantes e o conteúdo das entrevistas com gestores da UFFS e a análise documental, definindo seu perfil qualitativo. Tratou-se, portanto, de propor uma operação analítica baseada na triangulação de dados consignados nessas diversas fontes e distintas dimensões da pesquisa: documental, bibliográfica e empírica.

Como estratégia analítica foi utilizada a análise categorial, no uso das categorias que se apresentavam nos instrumentos de pesquisa, a saber: Gestão, Avaliação, Inclusão e Matriz Curricular.

O *lócus* de pesquisa é a Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição universitária *multicampi* criada pela Lei 12.029, de 15 de setembro de 2009. A UFFS tem sua sede na cidade de Chapecó e *campi* universitários instalados pelo interior dos três estados do Sul do país, nas cidades de Chapecó, em Santa Catarina (sede), Erechim e Cerro Largo, no Rio Grande do Sul, Realeza e Laranjeiras do Sul, no Paraná, e, posteriormente, Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul.

Seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) apresenta como perfil uma instituição pública, gratuita e popular, tendo como missão a interiorização, a qualidade e a inserção social. Considerando tais características, a UFFS foi selecionada para este trabalho por compor o rol de universidades estudadas pelo Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil”, conduzido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), sob financiamento do Programa Capes-Obeduc do Ministério da Educação.

## **O Observatório da Universidade Popular no Brasil**

O OBEDUC-Uninove refere-se ao projeto de pesquisa intitulado “Observatório da Universidade Popular no Brasil”, aprovado pela CAPES com vigência para 2013-2017. A proposta tem por objeto de estudo as matrizes institucionais e a estrutura organizacional das recentes universidades criadas no início do século XXI no Brasil, tendo em vista que as mesmas propõem diferenciação em relação aos modelos tradicionais de educação superior que historicamente influíram na organização do setor no país: napoleônico, humboldtiano, estadunidense.

O referido projeto é desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), nas linhas de pesquisa: Políticas Educacionais e Educação Popular e Culturas. A base de estudo do Obeduc são as matrizes institucionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Universidade Federal da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB),

### **Organização metodológica do trabalho**

A pesquisa ocorreu em 02 (duas) etapas distintas e com instrumentos de investigação também distintos: **i.** Entrevistas realizadas com os gestores da UFFS, e **ii.** Questionário aplicado aos estudantes por meio de plataforma própria, no uso de Escala Lickert.

A coleta de dados nas entrevistas se deu por áudio-gravação orientada por roteiro semiestruturado contendo perguntas abertas e fechadas (Anexo I). Referente à coleta de dados com os estudantes foi aplicado um questionário estruturado na Escala Lickert por meio da plataforma *Survey Monkey* disponibilizada durante o segundo semestre de 2016 aos alunos da UFFS, UNILA e UNILAB.

As entrevistas áudio-gravadas foram transcritas e arquivadas no banco de dados do OBEDUC-Uninove, assim como os dados coletados dos alunos organizados em arquivo Excel 2010. Tendo em vista o fato de o mesmo questionário ter sido aplicado aos alunos da UFFS, UNILA e UNILAB, era

preciso realizar a separação por instituição para seguir com o tratamento dos dados e, logo, termos as estatísticas específicas de interesse desta pesquisa. Portanto, os passos foram os seguintes:

i. Inicialmente acessamos uma planilha contendo um questionário respondido por 773 universitários das três instituições.

ii. Excluimos todas as respostas dos alunos que não pertenciam à UFFS, isto é, descartamos as respostas da UNILA e UNILAB, resultando em 219 registros da Universidade Federal da Fronteira Sul. Considerando o fato de 4 (quatro) alunos não responderem os questionários por completo, fizemos o descarte para a manutenção da coerência e homogeneidade das respostas, o resultando num total de 215 sujeitos.

iii. Discriminamos percentualmente as respostas e organizamos os dados em gráficos de modelo pizza.

A análise e discussão dos dados levantados em entrevistas e nos questionários aplicados, nos documentos e na bibliografia de referência se deram por meio da técnica de Análise Categorial (BARDIN, 2011), a partir das categorias “universidade popular” e “educação popular”.

Na análise se procurou verificar, em quatro dimensões específicas referentes às atividades próprias de uma instituição de educação superior: gestão democrática, matriz curricular, avaliação da aprendizagem e inclusão, os desafios – de natureza institucional e pedagógica – de implantação de uma universidade que se propõe a ser popular.

Para a revisão documental e fundamentação teórica apresenta-se o seguinte formato e referências:

- Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul, Estatuto de Fundação e de seu respectivo Projeto Político Pedagógico, além dos demais documentos normativos inerentes a cada área analisada (gestão, currículo, avaliação da aprendizagem e inclusão).

- Análise bibliográfica em torno da temática da Educação Popular no ambiente universitário, privilegiando autores como Freire (1983; 1989; 1997), Romão (2012), Romão e Loss (2013), Benincá (2011), Benincá e Santos (2013), Gadotti e Stangherlim (2013), Santos e Tavares (2016; 2017) e Tavares (2013).

- O contexto da educação superior e sua relação com o cenário internacional foi construído tendo como base teórica pesquisadores da sociologia política da educação como António Teodoro (2012), Garcia Guadilla (2013), José Dias Sobrinho (2010), Luiz Antonio Cunha (1974), além da produção bibliográfica do projeto Obeduc do PPGE-Uninove.
- Os procedimentos metodológicos fundamentaram-se em Santos, Rossi e Jardimino (2000), que discorrem sobre a metodologia de pesquisa de campo; Luna (2007) e Severino (2007), referências para as etapas de formulação e realização de pesquisa por meio de suas obras sobre metodologia da pesquisa, bem como Bardin (2011) e Franco (2012) teorizando sobre Análise de Conteúdo.

## **CAPÍTULO 1**

### **O CENÁRIO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Na perspectiva do compromisso com a modernização urbana e industrial iniciada em meados do século XIX à virada do século XX, os sistemas nacionais de educação da América Latina tenderam a cumprir um papel de criação de um sentimento de nacionalismo, para a absorção da cultura da nova pátria, para aquisição de competências em prol do desenvolvimento da Nação e para a formação do cidadão moral, além da formação de mão-de-obra para a condução dos processos de urbanização e industrialização. Para cumprir esse papel seria fundamental a existência de estruturas de fomento acadêmico a fim de ditar o perfil sócioeducacional que se projetava, em especial na educação superior, lugar da formação definitiva do profissional que vai atuar nos mundos do trabalho, e do professor, que vai dar continuidade, nas escolas, aos valores culturais da nação. Isso só seria possível por meio de centros de excelência de ensino e de pesquisa, as universidades.

Em linhas gerais, a universidade da primeira metade do século XX cumpriu o seu papel em cenário estável, sem grandes modificações, até o mundo ser tomado pelo grande conflito armado mundial e, a partir daí, apontar novos rumos às estruturas político-econômicas e aos modelos sociais. Entre ela, o modelo de substituição de importações, que ao mesmo tempo estimulou a produção industrial nacional e renovou nossa condição de economia dependente, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) como um grande exemplo disso. É assim que, especialmente a partir de meados desse século, no período pós-guerras, a educação passa a receber uma carga mais ampla de atribuições, para além da simples reprodução sociocultural: tratava-se de legitimar o sistema econômico, cuidar do controle social e da produção de recursos profissionais e de formação para o trabalho e a cidadania contemporâneos. Será ela uma das instituições responsáveis por permitir acesso a novas posições sociais e por construir identidades culturais, nacionais e profissionais, agora vazadas na perspectiva de um sistema econômico e cultural de base internacional, encobrindo realidades de natureza

local ou regional e suas respectivas línguas e culturas intranacionais. (TEODORO, 2011)

Entre as áreas mais sensíveis a esse processo está a de formação superior, cujo acesso, até o fim da primeira metade do século passado, esteve restrito a uma perspectiva bastante elitista e excludente, passando a ser impactada, na segunda metade do século XX, pelo processo mundial de expansão do setor. Tal processo repercutia a transição, a partir dos centros mais dinâmicos do capitalismo, verificada no modelo produtivo. A educação superior passou a ser entendida como instrumento fundamental de flexibilização do modelo de profissionalização do trabalhador, contribuindo para a reconfiguração dos mundos do trabalho e para os processos de reengenharia na produção e na gestão econômicas – em uma palavra, conhecimento e formação superior vão se configurar como fatores fundamentais da competição econômica. Nesse movimento, as instituições de educação superior também constituem uma potente possibilidade de negócio, vale dizer, o conhecimento que transmitem e produzem passam a ser valorizados e organizados como mercadoria. Com a expansão, as políticas públicas de educação superior seguiram, então, o caminho da privatização, diminuindo a presença do setor público.

É essencial entender o processo de expansão da educação superior como tendência mundial da década de 60 para cá, registrando uma explosão do número de matrículas universitárias no mundo, alcançando a América Latina e o Brasil. Essa expansão, por sua vez, mostra a relevância da educação superior e do conhecimento adquirido em nível terciário para o modelo de acumulação provocado pela lógica capitalista, tendência que invadiu o século atual.

La primera década del presente siglo XXI continuó con la expansión espectacular que se comenzó a sentir en la última década del siglo XX, en la educación superior a nivel mundial. El número de estudiantes matriculados en todo mundo se multiplicó por más de seis veces, de 1960 a 1995, pasando de 13 millones que había en 1960 a 82 millones en 1995, llegando en el 2007, a 150 millones de estudiantes a nivel mundial. (GARCIA GUADILLA, 2013, p. 23)

No caso do Brasil, a expansão também ocorreu de forma vertiginosa, especialmente após a reforma universitária de 1968 (Lei 5540/68), fazendo o país caminhar no sentido do projeto e do processo desenvolvimentista mundial. (JEZINE et al, 2010). Cabe ressaltar que a ascensão nos números do ensino superior brasileiro tem forte relação com a iniciativa privada. Segundo Durham (2010), tanto as instituições superiores públicas quanto as privadas, no Brasil, permaneceram estáveis, em termos de vagas e matrículas, entre os anos de 1933 a 1965, mas o setor privado começou a crescer mais vigorosamente do que o público durante o governo militar (1964-1985), tendência que predomina até os dias de hoje.

Esse processo de expansão caracterizou a fase de reconversão produtiva, do modelo de produção fordista para o modelo de acumulação flexível, materializando aquilo que Harvey (2007) define como a condição pós-moderna. Nesse modelo de produção flexível os países passam a investir em tecnologia e na formação de profissionais de perfil multifacetado, ao invés de investir naquela linha de produção intensiva em mão-de-obra e divisão técnica estrita do trabalho características da linha de produção fordista, dinamizada pelo trabalhador executando uma única tarefa, como as grandes montadoras da região do ABC em São Paulo. Exemplo disso era a fábrica da Volks entre os anos 60 e 70, com aproximadamente 39 mil operários (MOURA, 2012), uniformizados e divididos em bancadas para a realização de atividades específicas.

Esse quadro mudou acentuadamente, pois, com a introdução de tecnologias informatizadas nos processos produtivos, se produz muito mais e com bem menos trabalhadores. Por meio da inserção de tecnologia – a robótica, por exemplo – gerou-se menos trabalho vivo e mais trabalho morto (trabalho de máquina). Hoje, a mesma empresa (Volkswagen) tem cerca de 9 mil funcionários em sua fábrica no ABC, segundo a Agência Brasil em reportagem divulgada em janeiro de 2017. O resultado disso está no impacto sobre a produtividade jamais visto na história da industrialização brasileira e no mundo. Esse processo de reconversão produtiva vem em paralelo à flexibilização dos processos produtivos e no fenômeno que ficou conhecido como desterritorialização da produção, em que o foco das atividades econômicas passa a estar mais na produção de serviços de todo tipo (desenho

de produtos, marketing, logística etc.) e menos na produção industrial, com as unidades fabris passando a ser implantadas em qualquer lugar do mundo em que se encontrassem condições favoráveis.

A economia de serviços funciona – no sentido de gerar valor de troca – à base de *royalties*, direitos de propriedade, marketing de produtos, logística de produção e distribuição, assessoria tributária, jurídica, governamental e educacional, em detrimento dos espaços fabris e da menor preocupação com as condições dos trabalhadores. Destes pede-se comportamento “flexível” nos mercados de trabalho – o que significa formação “flexível” na universidade –, como também passam a ser responsabilizados pela criação de seu próprio trabalho ou de sua vaga de emprego (empregabilidade). Bom exemplo mundial é a Nike, cujas fábricas foram gradativamente transportadas para as regiões de capitalismo periférico que exibiam condições estratégicas mais favoráveis em termos do custo de mão-de-obra, fragilidade das organizações sindicais operárias, legislação de investimentos atrativa para os capitais estrangeiros (transnacionais), marcos legais regulatórios de contratos de trabalho e de política industrial “simpáticos” ao capital. Os amplos setores profissionais tomados por trabalhadores organizados são substituídos por uma pequena estrutura corporativa especializada que planeja o marketing global, define a logística de produção e distribuição, administra recursos, processos e lucros – a produção física das mercadorias da empresa (da marca) é feita em qualquer lugar do mundo que ofereça vantagens competitivas e as marcas de origem nacional do capital e do empreendimento se tornam cada vez mais difusas.

O que isso significa? Qualquer lugar em que haja matérias-primas baratas e próximas, com logística de produção e transporte pouco complexa e sem impedimentos legais, governamentais e sindicais é o espaço ideal. Esses lugares de produção física de mercadorias, que passam a se localizar no interior dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, oferecem mão de obra de pequeno custo e formação satisfatória para as funções produtivas, baixo nível de organização dos trabalhadores e, principalmente, legislação favorável aos investimentos de capital. Nesses lugares, normalmente localizados na periferia do capitalismo, o investimento estrangeiro recebe o mesmo tratamento dado ao capital nacional. Com isso, beneficiam-se de um tratamento governamental pelo qual se oferecem isenções fiscais, mão de obra

e recursos de apoio estrutural e humano, além do preparo constante em equipamentos educacionais, geralmente, nacionais e públicos. Isso normalmente ocorre dentro da instituição de ensino superior, com operários e administradores sendo formados e/ou “reciclados” em cursos de nível técnico e/ou nas universidades, centros universitários e faculdades. Não é à toa que instituições como o SENAI, aqui no Brasil, têm tanto destaque e fazem com naturalidade a passagem de seus equipamentos escolares da condição de centros de formação técnica de nível médio à de estabelecimentos de educação superior.

Todo o investimento externo estará seguro, as corporações não precisarão se preocupar, pois vão deparar com mão de obra suficiente (operários com certa experiência e capacitação), legislação plenamente favorável ao capital estrangeiro na produção ou no financiamento à produção, matéria-prima próxima e a bons preços, logística de produção e distribuição razoáveis, muitas vezes com oferta de terreno, impostos baixos e condições de escoar a mercadoria de maneira rápida e barata por meio de sistema de transporte diversificado (fluvial, marítimo, rodoviário, ferroviário) na direção dos centros consumidores.

Toda essa conjuntura estimula os países, tanto do centro quanto da periferia, a incrementarem seus sistemas de produção científica e tecnológica e seus sistemas de ensino superior, ampliando a capacidade instalada em termos de instituições, para desenvolver uma educação que se ajuste às demandas dos mercados. A relevância que tem a educação superior se altera segundo a visão dos investimentos internacionais.

Em face dessa nova configuração dos sistemas produtivos, de operar sob o formato de um sistema globalizado, intensificada nas últimas décadas do século XX, caberia à maioria dos países do chamado Terceiro Mundo desempenhar papel de consumidores de conhecimento e tecnologias, ainda que no limite das reduzidas e desiguais capacidades de consumo de suas populações, ou, quando muito, de responderem pela montagem de bens industrializados, com o correspondente baixo valor que essa etapa do processo produtivo agrega ao preço final do produto. Como alternativa a essa tendência ditada pela atual divisão internacional do trabalho, caberia a países como o Brasil a implementação de políticas públicas de incentivo à produção do conhecimento científico e de fomento à

sua transformação, pelo setor produtivo, em tecnologias e bens de elevado valor agregado. (CORBUCCI, 2007, p. 08-09)

Essa educação superior será cada vez mais pautada em cursos das áreas de finanças, administração, engenharia, direito, informática, entre outros ligados às demandas das cadeias produtivas. A estruturação financeira que viabiliza a produção, a organização administrativa do cenário produtivo e de distribuição, a engenharia dos processos produtivos, o marketing que se precisa fazer a fim de atrair consumidores para as marcas etc. são áreas que necessitam ser dinamizadas por profissionais competentes, um conjunto de trabalhadores a que agora se solicita formação de nível superior.

Se fizermos uma análise criteriosa, perceberemos que o foco está na formação dos recursos humanos para atuar na área de serviços. Segundo Jacinto e Ribeiro (2015), o potencial de crescimento econômico no Brasil está na área de serviços, tendo em vista as reformas liberalizantes desde os anos 90. Isso porque houve a necessidade de o país reverter o quadro econômico de estagnação da década de 80, considerada por muitos especialistas como a década perdida, para se inserir na nova ordem econômica global que impunha outros padrões de produção e outros modelos de convivência social.

A área de serviços é um dos setores de interesse da Organização Mundial do Comércio, e nesta a educação superior representa um dos principais serviços disponibilizados aos mercados globalizados e que carecem ter suas barreiras legais e comerciais eliminadas. O ensino privado se transformou num mercado crescente e rentável para esse setor de serviços. Os interesses privados sobre esse bem, outrora considerado fundamentalmente público, estão ocupando espaço no mundo inteiro e têm pressionado legislações nacionais e internacionais para a ampliação do mercado em cada país. (HADDAD, 2008)

Tecnicamente, as grandes empresas, com suas sedes situadas nos países de primeiro escalão, passam a desenvolver uma economia mais limpa, sendo o impacto ambiental das grandes plantas industriais, do alto consumo de energia e do consumo em escala de matérias-primas jogado para esses locais onde a produção recebe tratamento diferenciado em termos de isenções e subsídios, em troca da geração de uns parques postos de emprego. É desse

processo de reconversão produtiva comandada pelos centros dinâmicos do capitalismo que deriva também a ideia de educação superior focada em serviços (tecnologias, administração, finanças e direito).

A exploração se dá principalmente porque se deparam com um exército industrial de reserva que lhes permite cada vez mais contratar profissionais com formação de nível mais alto pelo mesmo valor, ou mais barato. Lembrando a possibilidade de a mão de obra também ficar mais barata pela diminuição das vagas de emprego, o resultado é um conjunto de trabalhadores vendendo sua força de trabalho por salários menores - nesse momento, a lei da oferta e procura funciona com “excelência”.

Essas mudanças no contexto produtivo também vão levar a mudanças no contexto da produção do conhecimento e da oferta de serviços universitários. A educação superior avança e se torna relevante porque vai fazer diferença no processo de reconversão produtiva. Toda a engrenagem só será efetivada com o profissional bem formado nessas áreas para poder gerenciar e fomentar o planejamento estratégico. Esse profissional tem de ser formado no ensino superior.

### **A sociedade do conhecimento e seu valor econômico**

O grande diferencial da passagem do fordismo para esse novo modelo de produção é que o conhecimento especializado (geralmente de nível superior) se torna o diferencial e só será possível por meio de instituições próprias, caso das organizações acadêmicas definidas pela legislação brasileira como parte do sistema federal de educação superior: universidades, faculdades, centros universitários, institutos federais (estes que oferecem tanto o médio técnico quanto o superior tecnológico). Esse conhecimento é fator distintivo e variável competitiva da produção econômica.

O novo mandato para a educação – o que é desejável que o sistema educacional deveria fazer – cada vez mais privilegia a competitividade econômica global, a aprendizagem pela vida toda, a educação para a economia embasada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação. Os recursos (humanos e fiscais) para a educação enfatizam a eficiência, a efetividade, a responsabilização e a auditabilidade. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 348)

Vale lembrar que o conhecimento não está relacionado somente à produção de bens e serviços; existe também o processo de gerenciamento da macroestrutura que se encontra sob as cortinas do cenário econômico. Há grandes corporações, especialmente as financeiras, que não trabalham com produtos tangíveis, seus lucros advêm da negociação dos mais variados tipos de papel. Nesse caso, é fundamental ter pessoas formadas e comprometidas com o ideal capitalista e globalizante e imersas nas rotinas operacionais e simbólicas da economia mundial.

Existem também os profissionais especializados em comprometer economias inteiras de diversas nações, por meio de corretoras financeiras que se mancomunam com agências de avaliação de risco em busca do lucro a qualquer preço. Percebe-se, com isso, a nova configuração econômica polarizada existente no mundo: países do centro dinâmico pensando e exportando as ideias e se valendo dos benefícios, e os países periféricos explorados e reféns dessa lógica se “beneficiando” daquilo que os dominadores econômicos criam e deixam como “sobra”.

Podemos afirmar que as funções vinculadas aos serviços como marketing, gestão, consultoria jurídica, tecnológica, financeira e econômica, relações governamentais e educação passaram a ser os negócios mais importantes das economias centrais, e a indústria vai para a periferia do capitalismo. Um dos fatores que destacará a iniciativa privada como fundamental ao desenvolvimento econômico é a sua capacidade ociosa instalada, além de ter mais condições de mudança e custos menores. Somado a isso, não fica refém de funcionários públicos, no caso da educação, docentes e não docentes concursados e com estabilidade de emprego.

O conhecimento como fator distintivo e diferencial da competitividade econômica irá determinar inclusive o padrão do custo salarial pago a esses profissionais. Mais um exemplo: quando produzimos um celular, o maior valor agregado não está na peça e em seus componentes físicos, mas no conhecimento aplicado para o desenvolvimento da tecnologia que se incorporou a esse produto. Em linhas gerais, o fator produtivo mais remunerado desse processo não é o trabalhador que produziu, mas o profissional que pensou e projetou o produto e nele inseriu conhecimento. Em torno desse conhecimento, derivado da pesquisa científica, há o estímulo permanente, nas

universidades, para o desenvolvimento de tecnologias que se apliquem a processos produtivos, modo de contribuição das IES para a expansão da reconversão produtiva.

Esse é um processo de longa história, com seu início após a Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, em meio aos países da Europa completamente destruídos e sem grandes expectativas de futuro, as nações se reuniram para a construção de duas frentes: a primeira decorre da Conferência de Bretton Woods, em 1944, que visava reorganizar o sistema financeiro e a economia capitalista e levantar recursos que subsidiassem a reconstrução dos países europeus devastados pela guerra. Nesse movimento surgiram as Instituições Financeiras Multilaterais (IFM) de dimensão mundial, entre elas o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, esta última talvez a instituição com maior influência entre as nações por conta de seu papel de reorganização econômica mundial, e que se tornaram operacionais em 1946; a segunda foi a fundação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU), para evitar outras catástrofes oriundas de conflitos armados e tratar de questões globais de guerra e paz e de segurança econômica mundial, estabelecendo equilíbrio geopolítico, o que está consignado na criação de seu Conselho de Segurança, órgão que reuniu as cinco potências da época (E.U.A., Rússia, Reino Unido, França e China).

Depois da Segunda Guerra Mundial, as principais nações do mundo decidiram organizar instituições internacionais que pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental. (HADDAD, 2008, p. 7)

Restabelecida a segurança militar, dos mercados e da circulação de capitais, tais instituições observaram que a manutenção da paz e o desenvolvimento socioeconômico não se limitavam a restabelecer a ordem na Europa, mas era preciso a intervenção em escala mundial. Assim, as IFMs passaram a financiar a reestruturação dos países periféricos em condições de se desenvolverem economicamente e se tornarem eficientes centros de fornecimento de matérias primas e recursos humanos, produção industrial e, pelo tamanho e juventude de suas populações, grandes mercados

consumidores. Para tanto, era fundamental a observação de regras específicas e prescrições que as IFMs passaram a produzir e “recomendar” aos países beneficiados pelos empréstimos.

Nesse contexto, as grandes corporações, localizadas nos principais centros econômicos, definem as linhas de argumentação que vão propor, ao lado da reorganização da ordem econômica, a reforma das políticas públicas de formação superior para uma base internacional que, por sua vez, serão teorizadas e difundidas pelos organismos multilaterais – OMC, Banco Mundial, FMI, OCDE, entre as mais proeminentes. Esses organismos passam a representá-las teorizando sobre a sociedade do conhecimento e, em correspondência, sobre a economia do conhecimento, estabelecendo a importância renovada da educação superior/terciária - é nesse processo que surge uma série de recomendações de políticas aos sistemas nacionais. Cabe lembrar que tal processo de mundialização do conhecimento ocorre por meio da globalização econômica.

Agora, o conhecimento não circula livremente, o conhecimento é pago. Os grandes centros de desenvolvimento de tecnologias aplicadas irão gerar lucros cobrando patentes e direitos de propriedade em torno desse conhecimento quando comercializam as informações aos diversos países, formando a indústria do conhecimento. Com esse cenário, esses centros definem prioridades de formação e de perfis profissionais, produtos e processos desejados; prescrevem o padrão de produção do conhecimento e influenciam eficazmente o conjunto das pesquisas universitárias.

De um lado, o conhecimento ocupa lugar central nos processos de produção e seu ritmo de aplicação tecnológica nas atividades econômicas, como base da competitividade mundial, vertiginoso. Nas palavras de Santos, Teodoro e Costa Jr. (2016, p. 32):

Uma das forças motrizes dessa mudança foi o entendimento crescente de que a investigação científica, a aplicação tecnológica e a qualificação das populações são fatores determinantes na geração de riqueza, da qual dependem, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência cada vez mais globalizada tem exigido um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica mais breve em quase todas as áreas da produção e da sociedade.

De outro, é também critério de exclusão de milhões de pessoas em razão de sua desigual apropriação entre as classes sociais, entre os países e entre as regiões do globo. Volta a se converter, o conhecimento, de patrimônio comum da humanidade e fator de emancipação em elemento de exclusão e de competição, aprisionado a uma visão “científica” da modernidade. (SANTOS; TAVARES, 2016)

Na estrutura educacional, verificamos a continuidade do processo de mercantilização da produção do conhecimento e a certificação em massa dos estudantes de graduação – fenômeno que parece começar a ocorrer também na pós-graduação brasileira, dados os critérios oficiais de produtividade e “rankeamento” –, sendo que cada um desses níveis qualifica mão de obra destinada a diferentes patamares da economia (SOUSA, 2013). Nesse sentido, nem todos podem pagar e muitos não podem acessar outros níveis de formação, o que os coloca às margens da cadeia produtiva, afastando-os da possibilidade de emprego e contribuindo para a inércia da pobreza.

Nos anos noventa, o conceito de crise é substituído pelo termo “desafio”, como resposta aos novos contextos influenciados pelos fenômenos da globalização e da tecnologia da informação e comunicação, o que traz um novo valor ao conhecimento (GARCIA GUADILLA, 2013). De certa forma, esse eufemismo resulta da ruptura dos modelos mais tradicionais de políticas de educação implantadas no Brasil e no mundo na busca pela adequação dos sistemas educacionais como recurso para alavancar a economia, seja na formação de profissionais para atuar no mundo do trabalho, seja no novo paradigma de educação tratada como mercadoria, produto a ser comercializado.

Na América Latina tem-se a cultura de manter mais ou menos apartada essa política de colaboração íntima da economia corporativa com os setores de pesquisa e produção de conhecimento. Porém, com o mercado global e a necessidade de os governos manterem boas relações a fim de trazerem investimentos e tecnologias a suas economias nacionais, é praticamente impossível se isolar desse contexto de práticas econômicas globalizadas e, em correspondência, de sistemas de educação superior que possam ser medidos em sua condição competitiva.

## **Educação superior e os organismos internacionais na globalização**

A reconfiguração da educação superior passa, então, a ser objeto das recomendações de políticas educacionais pelos organismos multilaterais, pois eles respondem às necessidades dos centros econômicos e às corporações que representam e beneficiam. Quais são esses organismos? Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e, no caso da América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), embora se possa atribuir a este organismo uma sensibilidade mais apurada para as especificidades das economias e dos sistemas educacionais da região.

Todas essas instituições, de alguma maneira, partilham de objetivos comuns e difundem a ideia de que a educação é fundamental para a mudança produtiva nesse novo milênio em que vivenciamos uma sociedade do conhecimento, ao par de um processo de mudanças nas relações sociais e políticas, na alteração das estruturas de trabalho e, principalmente, na reconfiguração da economia mundial.

[...] a educação, a formação e a aprendizagem permanente contribuem de maneira significativa para promover os interesses das pessoas, das empresas, da economia e da sociedade como um todo; especialmente, diante da importância fundamental que significa alcançar o pleno emprego, a erradicação da pobreza, a inclusão social e o crescimento econômico sustentado em uma economia globalizada. (OIT, 2004, p. 01)

O Banco Mundial exerceu, desde sua origem, o papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de financiador das empresas do setor privado, mas essa foi a sua função central apenas por um breve período. Pois pelas tensões com a União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco no sentido da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. Ainda que o crescimento econômico tenha continuado nas duas décadas seguidas à guerra e crescido a criação de instituições multilaterais e

seu papel no combate à pobreza, esta persistiu, como também se aprofundaram as desigualdades entre países ricos e pobres. Com isso, o Banco se viu obrigado a ampliar o leque de setores a receberem investimentos, ultrapassando os limites dos projetos de infraestrutura e industrialização já existentes, para alcançar também a agricultura e os setores sociais. (SILVA; AZZI; BOCK, 2008)

O Banco Mundial tornou-se uma instituição bem diferente de sua origem em 1944, pois seu diálogo com os governos em torno dos projetos e programas com a intenção de assistência técnica incorporou a função prescritiva em políticas públicas. Somado a isso, patrocina a criação de diversas parcerias que vão de agências financeiras multilaterais, permeando organizações de interesses agrícolas, até instituições de pesquisas na área da saúde e do meio ambiente (PEREIRA, 2014). Esse órgão construiu uma forte rede de consultoria técnica e intelectual para as diversas nações, com foco no combate à pobreza e no desenvolvimento, de forma que contribuíssem com o crescimento econômico mundial.

Em pouco tempo surgiu um conjunto crescente e regular de publicações próprias especializadas e voltadas não apenas para a construção de indicadores econômicos e sociais que se tornariam referências obrigatórias para pesquisadores e gestores públicos nos Estados clientes, mas também para a definição dos grandes desafios do desenvolvimento, entre os quais a redução da pobreza, tema que o Banco trabalharia para erguer como legítimo no âmbito da teoria econômica e central no âmbito das políticas sociais. (PEREIRA, 2014, p. 85)

Dessa forma, os organismos internacionais alcançaram tamanha relevância nas decisões dos Estados-Nação que hoje é praticamente inexistente qualquer política desenvolvida sem observar as orientações ou prescrições definidas por eles. Atualmente, presenciamos forte impacto nas políticas educacionais mundo afora e no Brasil, proporcionadas pelos posicionamentos em torno da educação, principalmente no nível superior. Para Haddad (2008, p. 9), “o tema da relação dos organismos multilaterais com a educação não é novo para a sociedade brasileira, para o mundo acadêmico, para as organizações da sociedade civil e para os movimentos sociais.” E,

No caso do Banco Mundial, a cooperação técnica e financeira com o Brasil teve seu início na primeira metade da década de 1970, e sua presença foi marcada pelas diversas dinâmicas produzidas por seus empréstimos e sua influência política. Em 1996, já se discutia o papel estratégico do Banco Mundial ao influenciar as políticas educacionais naquele momento conjuntural em que as políticas neoliberais no Brasil ganhavam fôlego. (*Ibidem*, p. 9-10)

A influência maior e mais incisiva desses organismos nas políticas educacionais brasileiras, e especificamente para a educação superior, vai ocorrer na década de 1990, quando o país reorganiza sua economia e órgãos de administração estatal com aporte financeiro e prescrições políticas de tais instituições, tendo, na equipe de governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, profissionais com experiência nas IFMs. Como consequência, a partir desse momento, tudo o que se produziu em relação à educação e ao processo de expansão do sistema terciário esteve sob as orientações internacionais, esse é um aspecto da internacionalização nesse nível educacional.

O principal documento organizado pelos representantes dos países do capitalismo central, que ficou conhecido como “Consenso de Washington”, balizado pela doutrina do neoliberalismo, orientou as reformas políticas e sociais dos anos de 1990 no Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Dentre essas reformas, destacamos a da educação, pois se tratava de um país com taxas consideradas ainda altas de analfabetismo e grandes índices de evasão escolar, além da acentuada desigualdade socioeconômica representada nos bancos escolares, tanto na educação básica quanto na superior. Esse documento pautou-se em dez regras fundamentais de planejamento político-administrativo, com foco na reorganização econômica dos países. Essas orientações, também conhecidas como o Decálogo de Washington, registravam que as ações deveriam caminhar no sentido da disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, abertura comercial e eliminação de restrições ao capital estrangeiro, privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e respeito à propriedade intelectual. Nesse conjunto de prescrições, a educação se tornou um “prato cheio” para a exploração comercial e objeto da pressão dos fortes grupos econômicos interessados nesse serviço, além de ser

bastante interessante a governos que queriam abrir mão das responsabilidades orçamentárias e políticas nessa área. Esse é o cenário em que o Brasil mergulharia a partir da década de 1990.

A Organização Mundial do Comércio (OMC), instituição criada em 1995, passa a atuar incisivamente nos debates sobre educação, que recebe o tratamento de serviço para fins de negociação e comércio, perdendo seu status de direito humano. Por sua vez, a educação superior será o setor de maior interesse dos participantes das negociações comerciais. (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008)

No contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, o discurso hegemônico propõe que o Estado deve focar nas relações exteriores e na regulação financeira a partir de critérios negociados diretamente com organismos internacionais. Isso deveria acontecer por meio de um processo de desregulamentação da economia, privatização das empresas produtivas estatais, abertura de mercados, reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, com sistemas descentralizados de gestão como forma de otimizar os recursos fiscais. (SOUZA; FARIA, 2004).

Considerava-se que o mercado aberto pela competição faz a economia avançar e permite às pessoas a possibilidade de definirem livremente os serviços que querem acessar. Até porque a economia na educação superior é mais flexível e se atualiza com mais rapidez, cabia às instituições multilaterais formular uma agenda com valores, princípios, ideias-chave para difundir nesses países, principalmente entre os tecnocratas, que destravasse espaços estatizados e criassem nichos de geração de valor (de mercados, portanto) que serão expostos à competição econômica. O pensamento central é: a livre escolha consegue produzir melhores cursos e profissionais.

### **A educação brasileira se rende à lógica neoliberal**

Nesse processo, o papel dos governos está em eliminar o máximo possível o compromisso com alguma forma de Estado de Bem-Estar Social que obrigue a oferecer universalmente sistemas de segurança social como os de saúde, previdência e educação. Os oito anos de governo FHC (1995-2002) representaram bem isso, com seu pacote de privatizações em diversas áreas

antes estatizadas - energia, estradas, bancos etc.; novos produtos financeiros em torno de ações, títulos e linhas de créditos e ajuda aos bancos privados para equilibrar o sistema financeiro e assim por diante.

A abertura do mercado de capitais, a estabilização econômica, o processo de privatização e de reestruturação industrial e os negócios associados ao financiamento da renovação da infraestrutura econômica foram os principais atrativos para o IDE no sistema financeiro brasileiro. Diversas instituições financeiras manifestaram grande interesse em operar no país, de modo a se beneficiarem das vastas possibilidades de negócios e de lucratividade, sobretudo no segmento bancário de investimento. O potencial de crescimento do mercado de varejo e de contas bancárias também exerce uma forte atração para os bancos estrangeiros, sejam os recém-chegados, sejam aqueles já instalados no país. (FREITAS; PRATES, 2001, p. 96)

A grande característica desse período foi a definição do que é um serviço público estatal e não estatal. As universidades privadas foram classificadas como instituições que oferecem serviço público não estatal, isso é, o serviço é de interesse público, mas não necessariamente deve ser o governo o responsável por oferecê-lo. Serviços estatais prioritários são a segurança pública, a justiça e o sistema fazendário. A nova ordem é o Estado mínimo e a difusão da perspectiva neoliberal. Quem investe e gera emprego é a empresa privada, portanto, esta deve ser priorizada.

A lógica se pauta na ideia de crescimento econômico pela via dos mercados privados. As áreas que eram do Estado deveriam ser transferidas ao privado porque as empresas têm gestão moderna que se orienta pelos pressupostos de eficiência, eficácia e racionalidade administrativa. Os governos devem fazer o previsto no Consenso de Washington e nas regras da OMC: desestatizar e regulamentar setores econômicos, para incorpora-los à economia mundial. Tal perspectiva inicia-se nos governos Thatcher (Primeira-Ministra da Grã-Bretanha de 1979 a 1990) e Reagan (Presidente dos Estados Unidos de 1981 a 1989), quando atacaram radicalmente os sindicatos e as estatais, fortalecendo a economia privada, flexibilizando os direitos trabalhistas, diminuindo os encargos financeiros e tributários, para favorecer a acumulação própria do modo de produção, legislando em prol das grandes corporações e

transferindo à economia privada àqueles setores que faziam parte da economia estatal.

No Brasil, essa forte agenda de privatização começa no governo Collor, passando pelo mandato provisório de Itamar Franco, com a promulgação de um novo pacote econômico e criação de nova moeda, ganhando corpo nos governos de Fernando Henrique. Especialmente nos mandatos deste último presidente da República a orientação ideológica predominante incorporava as recomendações principais dos organismos multilaterais e, por extensão, das corporações internacionais que fundamentalmente localizam-se na tríade EUA, Europa e Japão, sendo esses países as grandes referências da economia mundial, sempre de olho em espaços potenciais de mercado.

Especificamente no caso da educação, em países onde há um potencial de consumo significativo em “serviços” de educação superior, a principal recomendação da OCDE e também do BM aos estados nacionais é de investir prioritariamente na educação básica, vencendo o desafio da alfabetização e da instrução básica e profissional, formando as pessoas para poderem adquirir competências de empregabilidade que as insira nos mercados de trabalho. Com isso, a educação superior deixa de ser responsabilidade do Estado e passa aos ditames do mercado, sob a justificativa de constituir um serviço caro que não deve ser prioridade do fomento público.

Essas entidades defendem a ideia de que investimentos pessoais em educação geram melhores colocações profissionais e melhores salários, caracterizando a justiça social pelo mérito individual. Significa dizer que o investimento na formação superior não deve ser do Estado, mas sim do interessado, pois este, via de regra, terá retorno pessoal, vai melhorar de vida e ganhar mais salário. Logo, sendo um projeto de interesse e de resultados individuais, não tem porque ser financiado com dinheiro de impostos.

Ainda segundo as recomendações das agências multilaterais, governos devem atuar, na educação superior, de maneira complementar, oferecendo bolsas de acesso e de permanência, mas sem monopólio, deixando prosperar uma economia de formação terciária privada aberta ao investimento, inclusive estrangeiro, dado que esses se mostraram experientes e competentes na formação de profissionais competitivos para a ordem econômica e sociopolítica.

Por outro lado, existe um grande conflito em torno da contradição entre liberalização do mercado e garantia do direito de acesso em um país tão desigual como o Brasil. Robertson (2012) pergunta como o Estado, diante dos vários atores privados driblando a legislação e da crise de regulação política mundial, poderá administrar as contradições relacionadas a um “produto” que é – ou pode ser – ao mesmo tempo, direito humano e *commodity*.

O relatório dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), publicado pela Unesco (2014), mostra que governos comunistas e ex-comunistas adotam, para o ensino técnico e tecnológico, voltado a criar força de trabalho para a economia e habilitar ao emprego, a cobrança de mensalidades em seus sistemas, com taxas que oscilam entre algumas mais caras do que outras, a depender do grau de retorno econômico que propiciam. Eles partem do pressuposto de que as mensalidades devem levar em consideração a perspectiva de benefício salarial futuro. Essa ideia abriu um vasto mercado para a iniciativa privada, pondo a educação superior privada em expansão também nos BRICS, assim como em todo o mundo. A China projeta se tornar potência na educação superior por meio de parcerias com a iniciativa privada, fomentando a “diversificação das fontes de financiamento, com a mobilização de indústrias e empresas com o objetivo de garantir um crescimento constante dos níveis de financiamento para apoiar a expansão da educação profissional” (UNESCO, 2014, p. 84). Serão realizados grandes investimentos governamentais para financiar a educação em escolas privadas para os mais pobres. O maior desafio dos cinco países é coordenar os fornecedores, a racionalização e a diversidade de serviços ofertados pelas empresas, sindicatos, ONGs. etc. (*ibidem*)

A Organização Mundial do Comércio (OMC), inicialmente focada na liberalização do comércio de bens físicos, passou a olhar para a área de educação e, tomando-a como serviço, atua no destravamento do mercado mundial de formação terciária, que incluiu esse setor como um excelente campo de negócios. Representando bem esse processo, a Austrália começou a oferecer educação superior para receber alunos de fora, atuando empresarialmente, tudo em torno das equações mercadológicas típicas: oferta e demanda, investimento e lucro, custo-benefício. Essa lógica, no Brasil e em outros países latino-americanos, fere uma série de valores históricos, pois se

entende que a educação lida com o patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade e, portanto, com a formação humana, para além da volatilidade e dos interesses conjunturais dos mercados.

En este período la comercialización de la educación superior latinoamericana se dio a través de dos dinámicas: el crecimiento substantivo del sector privado nacional; y el uso de instituciones académicas internacionales a través del envío de estudiantes a hacer sus estudios (generalmente postgrados) fuera de la región. (GARCIA GUADILLA, 2013, p. 63)

Na visão das IFMs, a liberalização do mercado fará total diferença na mudança desse cenário nos países da América Latina, por conta da forte exclusão ainda existente nos sistemas de ensino superior da região. Ocorre que esses países mantêm arraigada tradição de pensar o ensino público como sinônimo de universal e gratuito, incluindo as universidades. Por essa razão, as críticas geralmente são permeadas por uma perspectiva de que o recurso à privatização, para ampliar e atender a demanda e elevar o índice de pessoal com formação superior, é uma violação do direito de acesso ao ensino, mesmo no nível superior. Os argumentos são de que a iniciativa privada é caça níquel e oferta um serviço de baixa qualidade, enquanto o ensino público tem filtros seletivos e ensino de melhor qualidade, nos quais a maioria dos jovens oriundos da classe C, D e E, egressos da escola pública, têm pouca chance de ingressar.

### **A expansão neoliberal a partir da década de 1990**

O Estado é tido como mal educador e criticado por não responder eficientemente com recursos humanos e financeiros necessários, impedindo a ampliação de público para atendimento das mudanças dos mercados, agora em fase de globalização da economia. É melhor investir na Educação Básica para os jovens estarem aptos ao ensino superior, sem que caiba ao Estado financiar a estrutura cara que esse nível de formação exige, pois o mesmo não se renova e não se atualiza com facilidade, é paquidérmico, encobre regalias como a estabilidade e é presa fácil do corporativismo que muitas vezes se justifica no discurso da autonomia didático-pedagógica dos professores e

político-administrativa das instituições. Diante disso, melhor que os interessados sejam atendidos pelo modelo contemporâneo do sistema privado. Essas, em síntese, as justificativas para o movimento de privatização e mercantilização da educação superior.

No período em que os militares estiveram à frente no país (1964-1985), conheceu-se um *boom* nas matrículas e na criação de novas instituições. Segundo Durham (2003), o ensino superior, nesse período, apresentou expansão acelerada no setor privado, com as matrículas indo de 142.386 a 885.054, crescimento de 512%, enquanto no setor público o aumento foi de 260% (de 182.700 para 492.000 matrículas). A autora ainda afirma que:

O aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. Para atender à demanda massiva que se instaurara, o setor público precisaria criar não apenas de outros tipos de curso, mas outros tipos de instituição. (DURHAM, 2003, p. 18)

Mas, sem dúvida, essa racionalidade de mercado difundida pelas recomendações internacionais foi fortemente praticada no governo FHC e continuada no governo Lula. O que se registra, a partir da década de 1990, com a ideologia de liberalização na educação superior são dois processos marcantes: “[...] o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 21), na tentativa de fomentar um vasto projeto global de política universitária que traga bens e serviços públicos de educação para o extenso campo de valorização do capital, consagrando o que tem sido chamado de capitalismo educacional. (APPLE; BALL; GANDIN, 2013)

De maneira geral, esse projeto se efetivou no Brasil com a expansão da educação superior realizada com base em processos de privatização, sob o argumento de que o poder público é burocrático e ineficiente; diversificação, com “modernização” institucional e oferta flexibilizada de cursos, inclusive com uso de sistemas de educação a distância; avaliação: recurso para verificação de resultados segundo os caminhos e critérios de reforma previstos, e regulação, para definir as formas legais e políticas de organização do setor. (SANTOS, 2017)

Como forma de esclarecimento e contraponto, analisando por outro viés, Durham (2010) afirma que o governo FHC não favoreceu o setor privado, pois as principais medidas geraram resultados negativos para essas instituições, já que foi criado o Provão (atualmente, ENADE), expondo cursos mal avaliados e propagando algo que já existia: entidades privadas com negócios rentáveis, mas sem qualidade. Cabe salientar que, mesmo não havendo favorecimento direto, a política de privatização neoliberal abriu caminhos para uma rede extremamente eficiente em se adaptar às regras e criar outros mecanismos de acesso e exploração.

Os governos FHC (1995-2002), coerentemente com as exigências das IFMs, deixaram claro a política de ampliação da oferta pública de educação de nível básico e a desaceleração dos investimentos no superior público. Pedro Malan e Paulo Renato de Souza, respectivamente (e não à toa) ministros da Fazenda e da Educação ao longo de todo o mandato dos governos “peessedebistas”, ambos tendo atuado em agências multilaterais, condicionaram os empréstimos usados para a reconstrução econômica à reconfiguração dos sistemas de ensino, em especial do superior. Nos anos 1990, o Brasil passou por profundas reformas políticas e econômicas, que se estendem da redemocratização política à liberalização econômica (SOUZA; FARIA, 2004). Isso porque, em especial durante as últimas décadas (fim do século XX e início do século XXI), o Banco Mundial tem recomendado reformas educativas aos mais variados países que preceituam, como elementos centrais de política, a prioridade da educação primária, melhoria da eficiência da educação, ênfase nos aspectos administrativos e descentralização e autonomia das instituições escolares. (SILVA; AZZI; BOCK, 2008)

Atendendo à agenda internacional, Fernando Henrique Cardoso, tendo como ponto de partida a LDB 9.394/96, organizou um processo amplo de avaliação da educação. Foi em seu governo que se começou a aplicar efetivamente o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (ABREU, 2010), ainda que criado em 1988; o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como Provão, de 1996, alterado posteriormente para ENADE no governo Lula; a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a primeira versão publicada em 1997; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996 (alterado em

2006 para FUNDEB, que incorporou o ensino médio); o Plano Nacional de Educação em 2001; Diretrizes Curriculares para Educação Básica, de 1998, e para a Superior, a partir de 1997; e o remodelamento do Crédito Educativo de 1976 para Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999.

Em resumo, os dois mandatos iniciais de FHC, constrangidos pelo contexto político-econômico externo de crise no sistema de acumulação, apresentou uma política para a educação superior pautada nas célebres recomendações dos organismos internacionais. Para efetivar esse projeto criou-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandado pelo economista Luiz Carlos Bresser Pereira entre os anos de 1995-1998. As primeiras iniciativas desse governo, em torno do debate sobre os programas de inclusão, já eram discutidas há muito tempo pelas organizações internacionais, com destaque para a Unesco. (SANTOS; SILVA, 2012)

### **A expansão com o Partido dos Trabalhadores**

Os governos de Lula da Silva, navegando num desempenho econômico nacional favorável, enquanto a economia mundial experimentava momentos turbulentos, também propuseram e executaram uma série de medidas para a educação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB-2006), substituindo e ampliando o alcance do FUNDEF; Fundo de Financiamento Estudantil (FIES-2003), também ampliado; reformulação do Provão, renomeado para Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2004; Programa Universidade para Todos (PROUNI), também em 2004, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no mesmo ano; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2008.

Os projetos educacionais dos governos Lula da Silva se valeram de uma economia mundial mais estável. Sua administração ateu-se mais fortemente a uma agenda de resgate dos compromissos sociais pelo fato de ter sido um

governo mais sensível aos excluídos, pela origem na militância social e sindical, por convicções ideológicas mais à esquerda do espectro político, configurando uma pauta de perspectiva mais popular, refutando a filosofia neoliberal nas áreas sociais. No período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve no poder vivenciamos um choque nos pressupostos do ideário neoliberal. Durante esses governos não se investiu contra o capital privado, ao contrário, ele foi apoiado de diversas maneiras, mas com estratégias diferentes das dos governos FHC. Foi possível, de alguma maneira, manter certo distanciamento dos efeitos do neoliberalismo em determinadas áreas, inclusive na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 já havia permitido a diversificação institucional e a flexibilização na oferta de cursos superiores. Deve-se reconhecer, no entanto, que a grande liberdade de organização dos cursos e de estruturação do sistema de educação superior propiciada por essa lei foi, em grande parte, ignorada pelas universidades públicas existentes, pois pouco produziu, por exemplo, em termos de inovação institucional e curricular. As instituições privadas aproveitaram melhor os benefícios das inovações (DURHAM, 2010), o que, em médio espaço de tempo, gerou a criação quase desordenada de inúmeros estabelecimentos de “ensino” superior.

Destaquemos que, nesses governos, não se acabou com a “festa” do crescimento das universidades privadas nem com o processo político-administrativo e regulatório que destravou esse nível de ensino para investimentos privados, algo que já se havia consolidado como um campo de investimento do capital privado, valendo-se da propagação de uma agenda neoliberal. Com a criação do ProUni e a ampliação do FIES viabilizou-se maior acesso dos estudantes ao ensino superior da rede privada e, diferentemente do governo anterior, foi dado grande incremento à rede de instituições federais de educação tecnológica, ampliando-se também, a taxas mais significativas que as de governos anteriores, o crescimento das universidades federais no período. De resto, manteve-se e mesmo sofisticou-se a estratégia de governos anteriores calcada na privatização, diversificação, regulação e avaliação. (ABREU, 2010)

Diante do crescimento de instituições superiores e de cursos novos, o governo federal se viu na necessidade de fomentar uma estrutura de regulação a fim de conter a banalização e a depreciação desse nível de ensino, com a edição de vários textos normativos e a criação de um sistema de tramitação de processos de regulação, por meio do e-MEC, que possibilitou maior agilidade dos processos administrativos. Também foram realizadas muitas ações de supervisão de cursos e instituições, o que resultou em medidas cautelares, redução de vagas e até mesmo encerramento de cursos mal avaliados.

A gestão do Ministério da Educação estabeleceu uma nova relação entre o setor público e o privado, a partir de marcos regulatórios para educação superior que estabeleciam forte vinculação entre avaliação, abertura de novos cursos e financiamento, como nos casos do ProUni, para o âmbito privado, e do Reuni, para a esfera federal. No caso das universidades públicas, o governo Lula promoveu investimento na rede federal e ampliação das instituições federais existentes por meio do REUNI, aumentando consideravelmente a participação do setor público na formação de profissionais de nível superior.

Buscando superar o contexto de hegemonia de modelos do sistema de educação superior brasileiro, a partir dos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010), com continuidade no primeiro governo de Dilma Roussef (2011-2014), o Brasil promoveu significativas mudanças no campo da educação superior fundando instituições com novas configurações e filosofia, focando na diversificação dos modelos tradicionais existentes: napoleônico, humboldtiano e estadunidense (SANTOS; TAVARES, 2016; ALMEIDA FILHO; SEABRA SANTOS, 2012; ROMÃO; LOSS, 2013; SANTOS; BENINCÁ, 2013; SILVA, 2013, 2016), propondo inovações institucionais que buscavam atualizar o sistema de educação superior, sob o entendimento de que:

Nos países onde a discriminação no acesso à universidade assenta, em boa parte, nos bloqueios ao nível do ensino básico e médio, a reforma progressista da universidade, por contraposição à proposta pelo Banco Mundial, deve dar incentivos à universidade para promover parcerias activas, no domínio pedagógico e científico, com as escolas públicas. (SOUZA SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 49)

Os resultados dessa ação estatal na educação superior, no que diz respeito à instituição de outros modelos de universidade e do incremento de

matrículas, veio na contramão da lógica neoliberal, como se poderá ver pela experiência da UFFS, universo estudado neste trabalho, no aumento para 1 milhão de concluintes do ensino superior em 2014 (INEP, 2017), a criação, por meio do REUNI, de 18 novas universidades federais e de cerca de 400 institutos federais (antigos Cefets). (BRASIL, 2012)

É importante destacar que, nesse processo de expansão, considerou-se, além da ampliação dos números de matrículas e instituições, outras questões como a interiorização do ensino superior em locais que historicamente não tinham tais estabelecimentos públicos e que estavam dominados pela iniciativa privada. Nesse cenário, também ocorreu a mudança no perfil do ingresso, isto é, jovens oriundos das camadas mais pobres e estudantes da educação básica pública tiveram a oportunidade de se inserir na universidade pública, utilizando uma série de expedientes das políticas afirmativas como as cotas, desse modo diversificando o público que tradicionalmente era constituído das classes média e alta.

Outro ponto a se destacar é a valorização que está em curso da multiculturalidade universitária. Essas novas universidades indicam características de forte compromisso com a inclusão de segmentos sociais anteriormente excluídos: egressos de escolas públicas, população quilombola e indígena, grupos de movimentos sociais urbanos e rurais, ademais da nova perspectiva epistemológica que incorporam novos saberes, para além dos estritamente científicos. (SANTOS; TAVARES, 2016)

## **CAPÍTULO 2**

### **O PERCURSO DA EDUCAÇÃO POPULAR À UNIVERSIDADE NO BRASIL**

No contexto histórico da nossa formação social é de se destacar a ocorrência da mediação política das práticas sociais sempre de maneira vertical, pois tanto as formulações quanto as decisões sociais, culturais e políticas partiram dos detentores do poder, e estes, por meio do Estado, normalmente definem os padrões relacionais entre os de baixo (proletários/oprimidos) e os de cima (proprietários). A redemocratização política iniciada nos anos de 1980, mesmo alargando o campo dos direitos sociais e visando a proteção da cidadania do arbítrio dos poderosos, contribuiu para referendar valores culturais e sociais hegemônicos como o comportamento de consumo no estilo europeu e norte americano, o individualismo, a competitividade exacerbada, entre outros, de forma a contribuir no sentido da desconsideração da cultura nacional.

No fundo, trata-se de posições que não decorrem de relações horizontais nem consistem de decisões coletivas ou consenso sobre direitos, mas da aceitação, pelos oprimidos, daquilo já definido pelos pequenos grupos, sempre atendendo aos interesses da classe dominante sob a cortina do interesse público. O destacado é a forte influência do estilo de vida e dos valores da elite em relação ao contexto social global. Estamos falando de ideologias que sempre foram disseminadas sorrateiramente aos desfavorecidos econômica e socioculturalmente, pois pouco podiam fazer diante de tamanho poder e capacidade de convencimento, em razão da hegemonia econômica e cultural.

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), a ideologia tem como função a desmoralização do opositor, caracteriza-se pela guerra psicológica, criando a convicção da utilidade de seus recursos e da superação de eventuais divergências. Trata-se de crença não genuína e engano deliberado nas relações de poder.

As ideologias autoritárias, enfim, são ideologias que negam de uma maneira mais ou menos decisiva a igualdade dos homens e colocam em destaque o princípio hierárquico, além de

propugnarem formas de regimes autoritários e exaltarem amiudadas vezes como virtudes alguns dos componentes da personalidade autoritária. (*Ibidem*, p. 94)

Nessa linha de raciocínio, as referências de bom ou ruim, certo ou errado, bonito ou feio, moderno ou atrasado e assim por diante foram construídas culturalmente, mas sem liberdade, sendo a educação o meio fundamental para se disseminar e estabelecer as normas sociais que nos cercam e, por que não dizer, segundo tendências políticas mais críticas, nos aprisionam. A autoridade, a ordem e a hierarquia são características conservadoras da sociedade, visando se distinguir de qualquer teoria transformadora das estruturas sociais. No fundo, são caracterizadas como ideologias autoritárias, podendo ser incluídas as ideologias totalitárias nesse contexto. Para as doutrinas autoritárias, a organização hierárquica da sociedade justifica-se por si mesma. (id.ib.)

Podemos perceber tal cenário mais patente e claro a partir da organização da nova ordem política e econômica decorrente da 2ª Guerra Mundial, cujas políticas estiveram, em geral, ao serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos estados capitalistas hegemônicos (SANTOS, 1997). A partir daí, pode-se verificar a aceleração de um histórico de alienação da população caracterizado pela falta de oportunidades dos cidadãos de expressarem criticamente suas posições político-ideológicas e suas reivindicações sociais, ou resistindo politicamente em condições de fortes dificuldades. Tal alienação foi ainda mais acentuada no Brasil pelo processo autoritário que se abateu sobre o país a partir de 1964 e atingiu, inclusive, nossos sistemas educacionais, balizada numa perspectiva de formação que trata a educação escolar, por exemplo, como a única maneira certa e adequada para preservar os padrões civilizados daqueles designados para educar e governar contra a anarquia e a subversão. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da possibilidade de se constituírem sujeitos autônomos e os condena a serem objetos manipulados em nome da superioridade da elite. (MÉSZÁROS, 2008)

O processo formal de ensino tende a encobrir os valores sociais e culturais gestados e cultivados na vida concreta das populações, gerando dificuldades, aos cidadãos, de dar significado e de se verem incluídos nos

diversos níveis e modalidades de ensino e em seus conteúdos “científicos”. Em consequência, fica comprometida sua formação e inserção socioeconômica. Trata-se de um processo incoerente, pois a educação não é um objeto estático ou um processo retilíneo, mas um fenômeno dinâmico e multifacetado na sua fundamentação e influência, tem como foco o desenvolvimento das diversas capacidades e faculdades do ser humano.

A condução da educação sempre esteve ligada aos pequenos grupos dominantes que detinham o poder econômico, a força política, o controle do conhecimento e as ferramentas de acesso e difusão da informação. Isso gerou um padrão sociocultural definido como cultura hegemônica e que tem a Europa ocidental como referência histórica: enquanto se colonizava o Novo Mundo, seu modo de pensar e os padrões comportamentais ignoravam, e até mesmo destruíam, qualquer coisa fora do contexto do homem branco, europeu e cristão, ao qual se agregou a perspectiva ideológica dos Estados Unidos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

Os imperativos democratizantes do empreendimento privado, da exploração do trabalho assalariado, do livre mercado e de outros eixos fundamentais do novo sistema mundial capitalista trazidos pela terceira revolução industrial da tecnologia de informática, prenderam os indivíduos em uma teia de lógica promocional, padronizada pelo dinamismo conquistador do eurocentrismo. (McLAREN, 2000, p. 52)

Foi a partir do século XVI que determinada concepção do conhecimento, da teologia à ciência, passando pela filosofia, tornou-se o padrão utilizado tanto para a emancipação quanto para a regulação da sociedade. Isso fez com que os fundamentos científicos do conhecimento se tornassem o padrão de aferição para excluir qualquer forma de conhecimento enquadrado no discurso do senso comum ou de um conhecimento localizado nas margens (MIGNOLO, 2004). Tal processo gerou um perfil cultural dominante e elitizado, fortemente difundido do século XVIII em diante com a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, berço do processo de industrialização, e seu correlato cultural, o Iluminismo. A educação e as estruturas escolares passaram a ter a finalidade e o compromisso com o desenvolvimento da economia industrial, dos objetivos de formação dos cidadãos de acordo com as necessidades da produção e do consumo, de uma noção de autonomia do sujeito vinculada à perspectiva de

sucesso dentro do sistema. Logo, a filosofia por detrás disso não se resumia a preparar a mão de obra, mas voltava-se a, principalmente, tornar toda a sociedade passiva diante dos preceitos elitistas dos grupos dominantes. Era assim o modelo educacional existente e restrito àqueles pertencentes à elite. Mesmo com a massificação da escola primária, difundida a partir do século XIX, século da segunda revolução industrial (ou do triunfo mundial do capitalismo), o processo funcionaria segundo o modelo hegemônico.

A educação popular, amparada no senso de justiça, surge com a reivindicação política de universalização da escolarização, propondo que as camadas mais pobres, isto é, a massa subalternizada tivesse igual acesso e fosse igualmente ouvida. Isso não significa prover acesso só aos desfavorecidos economicamente, mas também às pessoas portadoras de necessidades especiais, às mulheres subjugadas ao longo do tempo, aos negros vitimados pela escravidão e o preconceito racial, aos indígenas que perderam suas terras e referências culturais, enfim, aos oprimidos cuja condição de pobreza material e inferioridade cultural não lhes trouxeram as mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas, além de terem seus valores e cultura vilipendiados.

### **A influência da concepção de Educação Popular de Paulo Freire**

A difusão da concepção de educação popular de Paulo Freire e de suas respectivas práticas pedagógicas, fomentadas no Brasil e difundidas internacionalmente, tiveram importante papel na valorização da diversidade cultural, da cultura popular e da história dos indivíduos.

No pequeno domínio de teorias e trabalhos que pensamos haver inventado entre 60 e 64 e a que anos mais tarde demos o nome de *educação popular*, surgiu e por algum tempo floresceu um tipo relativamente inovador de prática pedagógica. Ela reciou para sua identidade e uso um sentido novo para um nome antigo: *cultura popular*. Envolveu pessoas como Paulo Freire e seus primeiros companheiros nordestinos de trabalho e difundiu-se entre diferentes categorias de sujeitos sociais: o estudantado secundarista e universitário, intelectuais militantes cristãos, artistas eruditos e populares, dirigentes de agremiações e de partidos políticos. (BRANDÃO, 1986, p. 14)

Ao observarmos a concepção de Paulo Freire sobre educação, assim como dos educadores populares dos anos 50 em diante, percebemos forte crítica em relação ao modelo de ensino implantado pela estrutura social e cultural gerada no capitalismo. A pedagogia praticada nos sistemas escolares, nesse contexto, levou à constituição da escola tradicional burguesa, por se tratar de um formato hierarquizado de educação em que o controle e o poder estão centrados no professor e nas estruturas de autoridade escolar, sendo o aluno mero expectador, além de o sistema escolar ser excludente e não prover acesso a todos. Outra crítica consiste na difusão das informações e das ideias, pois o que se ensina está posto e padronizado, compete ao alunado seguir. Assim, configura-se um cenário de homogeneidade cultural e curricular, sem a valorização das individualidades e dos repertórios culturais diferenciados.

Quando o conhecimento é produzido de modo não-refletido por meio da linguagem ao ponto de tornar-se sedimentado como conhecimento de senso comum, o qual chamamos ideologia, ele tende a mascarar-se na forma de “verdades fixas” ou de “fatos existentes” sobre o mundo social, como se tais fatos fossem imunes a relações particulares de poder ou a interesses materiais. (McLAREN, 2000, p. 31)

É de fundamental importância o significado do termo “popular” para, a partir disso, compreendermos o contexto da educação popular. Normalmente a palavra “popular” é utilizada para expressar aquilo que se relaciona aos desprovidos de condições básicas, tanto materiais quanto intelectuais, para uma vida digna que favoreça o exercício de sua cidadania. Paulo Freire definiu esses segmentos como oprimidos e postulou uma educação (e uma escola) para o povo, do povo e a partir dele.

A educação popular é uma concepção prático/teórica e também uma metodologia de educação voltada a articular os diferentes saberes e práticas, as dimensões culturais e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes mesmo de inserir-se em espaços institucionais, consolidou-se como um instrumento das lutas populares no Brasil, no campo e na cidade. Nessa formulação, o documento-guia preparado pela Secretaria Nacional de Articulação Social (BRASIL, 2014) conceitua educação popular como um conjunto de formulações teóricas e práticas pedagógicas destinadas à

percepção crítica e política do contexto social em que o indivíduo e/ou comunidade estão inseridos, com foco na transformação dessa realidade e na emancipação dos sujeitos que a vivem. A fundamentação dessas práticas é a busca de justiça social, a afirmação de direitos humanos e o estabelecimento da igualdade e da inclusão para reparar o quadro histórico de injustiça e desigualdade.

A educação popular surge na tentativa de alterar o quadro histórico de discriminação, injustiças sociais e exclusões praticadas socialmente e mantidas pelos poderes, de maneira a coexistirem a pluralidade de ideias e o diálogo entre as culturas, num ambiente no qual as pessoas se socializem de maneira horizontal (igualdade) e o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma crítica e refletida, por meio do diálogo, e não da imposição.

A Educação Popular tem um longo percurso no Brasil, a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjaram junto às classes populares, no chão das fábricas, em sindicatos, nas comunidades de base e igrejas, nas universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, os trabalhadores, especialmente os em situação de pobreza, excluídos de seus direitos básicos como também em experiências que se realizam no âmbito da educação formal e da institucionalidade de governos municipais, estaduais e federal. (BRASIL, 2014, p. 5)

Os educadores devem politizar os educandos contra as formas de opressão dos donos do poder e do capital, confrontando a apatia social e as zonas de conforto. O educador, como agente social, precisa desafiar as tentativas da mídia de escravizar a sociedade e combater, por exemplo, as ideias de uma equivalência entre jovens de cor e desvio de conduta, pois atualmente a prisão se tornou a alternativa educacional mais realista para as minorias e o educador, como ativista, não pode ficar nas margens e calar-se diante dessa realidade (McLAREN, 2000). O que determinará a definição de educação popular não será a idade do aluno, mas a opção e a prática políticas assumidas na práxis educativa. (FREIRE, 1983)

Na concepção de educação popular, o centro do processo é o aluno. Isso não significa o professor ser descartado; ao contrário, ele é peça importante na mediação daquilo a ser discutido para aprender. Nessa condição de mediador o professor precisa aproveitar a bagagem cultural, de saberes e

experiências trazidas pelos alunos, seu dia-a-dia e sua realidade como matéria-prima da atividade pedagógica escolar, ao lado dos conteúdos curriculares que incorporam o patrimônio cultural acumulado historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2011), tornando o processo de ensino-aprendizagem mais horizontal e dialógico. Deve instrumentalizar o estudante na leitura do mundo, antes de ler a palavra (FREIRE, 1989), no entendimento de que educação é um processo eminentemente político, como dizia o patrono da educação brasileira. (FREIRE, 1997)

No desenvolvimento das práticas de educação popular os assuntos devem permear a realidade do aluno, valorizando as diferenças, as culturas, as relações de gênero e étnico raciais, as questões econômicas e políticas envolvidas no próprio processo pedagógico. E nesse sentido ela vai sempre se atualizando na relação com os desafios do tempo e lugar históricos:

Sem perder seus princípios, a educação popular vem se reinventando hoje, incorporando as conquistas das novas tecnologias, retomando velhos temas e incorporando outros: o tema das migrações, da diversidade, o lúdico, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a intertransculturalidade, a questão de gênero, idade, etnia, sexualidade, desenvolvimento local, emprego e renda... mantendo-se sempre fiel à leitura do mundo das novas conjunturas. (GADOTTI, 2012, p. 22)

A perspectiva freiriana de educação popular entende o aprendizado algo não limitado à escola. A vivência é fundamental para as classes trabalhadoras e a interação/troca entre educador e educando define o processo, mesmo não ocorrendo de maneira formal. O foco está nas relações sociais dentro e fora da sala de aula, em atividades pedagógicas desenvolvidas a partir de temas geradores surgidos da realidade social e cultural dos educandos, de uso das palavras relacionadas ao cotidiano dos alunos e de forte relação com o contexto da vida de cada participante.

A pedagogia freireana argumenta que os espaços pedagógicos, sejam universidades, escolas públicas, museus, galerias de arte, fábricas ou outros espaços, que devem ter uma visão que não se contente em adaptar indivíduos a um mundo de relações sociais opressivas, que seja dedicado a ser mal-adaptado, a transformar as próprias condições que promovem a opressão e a exploração. Isso significa mais do que simplesmente reconfigurar e reconstruir de modo as

subjetividades (SIC!) fora da ética compulsiva e do ethos consumista da especialização flexível ou do cálculo homogeneizador da expansão capitalista. Significa criar novas formas de socialidade, novos idiomas de transgressão e novas instâncias de mobilização popular que possam conectar a memória institucional da academia com as forças tendenciais da luta histórica e com os sonhos de libertação que um dia possam vir a guiá-las. (McLAREN, 2000, p.77)

A proposta da educação popular é de gerar o diálogo e abrir-se às demandas da comunidade por meio de debates coletivos e democráticos. Ela volta seu olhar à intervenção do sistema de ensino no fomento ao pensamento crítico individual e coletivo, buscando o resgate do princípio da coletividade e da cidadania. Isso significa dizer que os efeitos da educação popular não se restringem ao indivíduo, mas se apresentam nas estruturas sociais, principalmente porque irão influenciar os próprios órgãos gerenciais da educação. O desenvolvimento da educação popular de base freiriana centrou-se numa perspectiva política e crítica da educação, em busca de fazer o aluno pensar sobre sua vida e a sociedade em que está inserido, fortalecer suas possibilidades e escolhas – e sobre a própria oportunidade de se ter escolhas. Com isso, trata-se de desenvolver a curiosidade natural dos aprendentes em torno do interesse na constante indagação e luta pela igualdade e justiça social, o que se faz possível por meio de estrutura educacional gratuita, de qualidade e igualitária para todos, superando qualquer tipo de preconceito e valorizando a solidariedade. Assim, não é de se estranhar a expansão geográfica da concepção de educação popular, influenciando os currículos da educação básica e dos cursos de nível superior de modo a fazer o aluno crescer e se desenvolver criticamente, tornando-se um profissional/trabalhador ciente de seus valores, direitos e responsabilidades sociais.

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes e até antagônicas. Como concepção geral de educação, ela passou por diversos momentos epistemológicos e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 1950 e 1960, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 1970 e 1980, até a escola cidadã, nos últimos anos, em um mosaico de interpretações, convergências e divergências. (GADOTTI; STANGHERLIM, 2013, p. 20)

Esse modelo teórico e prático de educação, isto é, essa práxis educacional de conceitos e propostas gestados nas lutas e na vida social concreta das comunidades, oferece alternativas para a educação formal, principalmente ao futuro. Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 988) afirmam que práxis é “o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, tanto o natural quanto o social”, por meio da atividade prática e crítica.

Ainda que os órgãos gerenciadores não deem o devido valor, governos democráticos podem oportunizar uma estrutura institucional e curricular de educação popular como política pública educacional de construção de poder popular (GADOTTI, 2012). Essa perspectiva política esteve presente no já citado documento de governo que buscava instaurar a educação popular como uma espécie de eixo transversal das políticas públicas nacionais:

[...] a Educação Popular é um processo coletivo de elaboração do conhecimento que desenvolve junto a educadores/as a capacidade de ler criticamente a realidade para transformá-la e que a apropriação crítica dos fenômenos e de suas raízes permite o entendimento dos momentos e do processo da luta de classes, ajudando a quebrar as formas de alienação, a busca e descoberta do real e para a sua superação. Então podemos dizer que o principal campo da prática da educação popular está no trabalho de base, que pode se dar em diferentes espaços populares e institucionais, no território, no campo, na cidade, nas periferias e centros. (BRASIL, 2014, p. 38)

O olhar diferenciado consiste na valorização do saber existente e trazido pelo aluno, produto da comunidade em que está inserido. Com o estímulo ao diálogo, a comunidade participa direta e indiretamente e, em consequência, se desenvolve nos aspectos políticos e sociais, empoderando-se para a luta social, política, econômica e cultural. A principal estratégia está no aproveitamento do conhecimento local e do repertório histórico-cultural para o desenvolvimento do ensino na escola e fora dela.

O ponto de partida é a realidade social, tanto a das comunidades locais quanto a da sociedade mundial. O objetivo é a construção de um projeto social a se desenvolver na localidade, transformando a vida das pessoas por meio da contribuição da comunidade que buscará a realização de suas concepções político-sociais críticas, em conexão com as conquistas culturais e o desenvolvimento científico e intelectual gerado mundialmente. A cultura do

indivíduo e do meio pode ser considerada a essência de uma nação e o ponto de partida para a estruturação da educação em prol do desenvolvimento da sociedade e de seus cidadãos.

Nos processos de reforma dos sistemas de ensino com objetivo de promover uma escola mais crítica, liberta das abordagens tecnocráticas e da educação bancária, todos nós, educadores, devemos estar mais atentos aos sinais de mudanças potenciais nas escolas em direção de uma democracia mais forte. (McLAREN, 2000)

### **A Educação Popular chega à Educação Superior**

Os princípios da educação popular ultrapassaram as fronteiras da alfabetização de adultos e da educação básica e chegaram à educação superior, cenário este historicamente voltado a reproduzir o *status quo* do poder econômico e intelectual, privando a massa de alcançar conhecimento e formação mais elevada. Isso ocorreu porque os modelos tradicionais de ensino chegaram ao esgotamento e carecem de ter em vista o desenvolvimento social e a diversidade sociocultural, preservando-se das influências do mundo da economia que tendem a ver o conhecimento como uma mercadoria de usufruto pessoal e de competição entre corporações e países.

O tratamento mercantil dado à produção do conhecimento e à formação superior permitiu que ambos estivessem mais acessíveis aos filhos da riqueza e inacessível aos filhos da pobreza, com história concomitante de marginalização e exploração (TAVARES, 2013). Os excluídos aqui citados são considerados indivíduos desprovidos da capacidade de pensar e agir de maneira livre, de fazer escolhas coerentes e adequadas a suas necessidades e demandas, que advém da imposição estatal coordenada por meio do jogo mercadológico das grandes corporações, que com precedência do capitalismo industrial passaram a ditar as regras pelo viés do mercado e dos padrões sociais considerados civilizados. Esse processo de exclusão atendeu aos anseios das novas perspectivas políticas do desenvolvimento social e econômico de dimensão mundial orientadas pelos interesses do capitalismo pós-Guerra Fria, pelas quais a educação superior passou a constituir mercado promissor e passou a ser alvo das grandes corporações. Segundo Tavares

(2013), houve uma tendência crescente de transformar o estudante num cliente preferencial e num potencial, disciplinado e fiel consumidor.

Um fato histórico, porém, presenciado com mais frequência nas últimas décadas, é o efeito nefasto do processo de alienação da população da perspectiva neoliberal em educação (e na vida), advogado em favor do consumo a qualquer custo e da competitividade, pelo qual todas as nossas decisões estão pautadas em referenciais pré-estabelecidos de modos de vida considerados mais avançados, desde o alimento consumido até a formação desejada para o exercício profissional. Tal perspectiva se opõe a um processo de formação calcado nos princípios e valores humanos que entende os indivíduos como seres históricos, detentores de autonomia, mesmo que esta seja e deva ser relativizada pelo coletivo; que os percebe nas suas diferenças, sem transformá-las em desigualdades; que propõe políticas educacionais que emergem da compreensão dos aspectos culturais e sociais que os envolve (McLAREN, 2000).

A educação popular enfatiza a necessidade de processos educativos que dispõem condições e recursos que permitam aos cidadãos em formação pensar e analisar criticamente o cenário de seu entorno. Por isso, a estrutura de ensino deve contemplar aspectos conducentes à emancipação do indivíduo, e isso demanda processos educacionais libertadores.

Uma pedagogia de leitura crítica deve fazer mais do que interrogar e desmistificar os interesses que informam as formas de conhecimento eurocêntrico dominante; deve também incluir e colocar no centro do currículo aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do dia-a-dia e do popular. (McLAREN, 2000, p. 44)

Tratando-se de universidade, é preciso revisitar sua história, pois desde sua origem no mundo ocidental, em Bologna, no ano de 1088, o fato de mais atenção é o seu caráter elitista: mesmo com grandes conquistas na direção da ampliação e democratização das instituições universitárias ao longo do tempo, sua estrutura esteve dedicada à formação de elites e o acesso a elas era para poucos. Com o passar dos anos, o processo de estruturação dessa instituição resultou num poderoso projeto de elitização e exclusão pelo qual a universidade adquiriu espaço social de destaque e se credenciou como meio

de ascensão social e política, fato que culminou na organização de pequenos grupos atuando em favor próprio.

Embora ela tenha dado grandes contribuições à humanidade, lamentavelmente, salvo raras exceções que confirmam a regra geral, o espírito corporativo acabou por predominar em sua estrutura e em seu funcionamento e ela passou, ao longo dos séculos, a produzir muito mais para suas próprias finalidades e para a realização de seus membros do que para a sociedade como um todo. Por isso desenvolveu uma série de vícios, entre os quais se destacam: o elitismo, o credencialismo, a fragmentação dos saberes, o cientificismo e a miopia em relação aos conhecimentos produzidos fora de seus muros, sem falar que, por isso mesmo, passou a ser uma prerrogativa das elites e de uma minoria de vanguardistas. (ROMÃO; LOSS, 2013, p. 85-86)

Somado a esse cenário que tende à exclusão de setores mais amplos da sociedade, têm-se realçado, contemporaneamente, modelos de instituição de ensino superior como o das universidades norte-americanas. Se, por um lado, as universidades europeias se destacavam pela sua grande capacidade de congregar grupos extremamente elitizados, isto é, somente os mais abastados e influentes do ponto de vista político e social frequentariam a universidade, por outro, nos Estados Unidos, não seria diferente, mas com uma característica peculiar, a da “hierarquização”, pela qual tudo seria medido e classificado segundo modelos definidos pelos grupos elitizados da sociedade com acesso ao ensino superior, gerando um padrão de discriminação em meio a grande competitividade.

Nesse contexto, vislumbramos a universidade transformada numa organização de características excludentes, pois as aplicações sem retoques, em países de grandes desigualdades sociais como o Brasil, tanto dos modelos europeus quanto do norte-americano de universidade serviram, aqui, à elitização e hierarquização, promovendo acesso a poucos e gerando a reprodução do *status quo*. Independentemente do modelo, esses centros de formação e produção de ciência estão marcados por uma filosofia de desprezo pelas maiorias trabalhadoras e de grupos minoritários em desvantagem social, dada a valorização da cultura ocidental branca, a subordinação aos interesses do poder econômico e a influência deste nas políticas públicas que geraram,

com honrosas exceções, uma organização universitária centralizada, hierarquizada e meritocrática.

Depois de séculos, o cenário para a universidade só teria um destino, pois em meio às diversas crises não seria ela a gozar do benefício de isentar-se do colapso social e do dirigismo econômico. A partir dos anos de 1970, a educação como um todo, mas a superior em especial, tornou-se um projeto de mercado ambicioso do neoliberalismo e a universidade pouco fez para combater ou apresentar outras opções que mantivessem a educação blindada dessa opção ideológica (ROMÃO; LOSS, 2013). Essa situação fez surgir, em contraposição, a mobilização de vários grupos contrários à lógica hegemônica, o que levou o país a conviver com um movimento de valorização das culturas, dos costumes e das histórias de comunidades, sociedades e povos secundarizados e deixados de lado durante séculos, como se não existissem e nada tivessem colaborado para a humanidade.

Chega-se, então, à virada do século XX para o XXI, em que a perspectiva ideológica neoliberal, assolando o campo da educação superior, transforma o mundo em palco dos conflitos, armados ou não, de caráter étnico e/ou ideológico a suscitar candentes discussões em torno dos valores éticos difundidos na sociedade. Isso mostrou claramente que não somos todos iguais, ainda que a revolução informacional tenha difundido o processo de globalização de mercados, por meio do avanço tecnológico. Presenciamos, hoje, a manutenção do desequilíbrio econômico, político e social na sociedade contemporânea. Os modelos teóricos não deram conta de tamanha complexidade e visualizamos uma verdadeira crise de paradigmas, na qual realça a reprodução epistemológica e a valorização do empirismo espontaneísta. (ROMÃO; LOSS, 2013)

Tais conflitos também alcançaram os centros acadêmicos produtores de conhecimento, que estimularam pesquisas nas ciências humanas em busca de explicações, respostas e propostas para o novo cenário social, principalmente na educação, meio pelo qual ocorrem processos e transformações culturais do ser humano. Trata-se da “guerra” contra os efeitos deletérios do neoliberalismo nas políticas e sistemas de educação que, basicamente, estimulam os valores da competição e do consumo e faz da própria educação e do conhecimento produtos de mercado.

A maioria dos sistemas escolares, atualmente, vive em prostração patética com relação ao mercado capitalista e subordinado à nova ordem tecnocapitalista. Estamos testemunhando, em toda parte, o aumento progressivo dos domínios do capitalismo. Tudo se torna mercadoria, incluindo currículos, cursos, materiais pedagógicos, estilos de vida e sistemas de crenças. A economia está invadindo as vidas das pessoas hoje mais do que em qualquer outra época da história, muito em função das transações econômicas que ocorrem através das comunicações de massa. Na verdade, a televisão colonizou até os nossos mais privados pensamentos, costurando-os à lógica cultural do mercado. A burocracia tornou-se mais intervencionista e criou condições para que as corporações transnacionais cresçam e fortaleçam-se. A democracia do mercado gerou justiça de mercado para os ricos. Interesses monetários prevalecem sobre a construção de uma identidade ética. (McLAREN, 2000, p. 238)

Estamos em um momento da história a se fazer necessária a revisão dos valores, conceitos, estilos e escolhas de vida que influenciaram e ainda influenciam as sociedades contemporâneas, produtos do intenso processo de ocidentalização capitalista e de sua correspondência na forma de colonialismo interno. Isso porque naturalizamos uma série de comportamentos econômicos, políticos e sociais que corroboram a desigualdade, a miséria e a violência, polarizando os grupos sociais e inibindo o diálogo, instrumento fundamental de desenvolvimento do ser humano.

Está cada vez mais evidente o fato de o modelo pautado no padrão ocidental capitalista não atender plenamente às demandas do convívio social, tendo em vista essa dinâmica estar vilipendiada por um modo único de pensamento, eliminando outras possibilidades filosóficas e culturais, outros saberes e racionalidades (TAVARES, 2013). A denominada sociedade do conhecimento e da informação passou a ser governada pela lógica perversa do mercado financeiro, estimulada pelas “recomendações” dos organismos multilaterais em busca da difusão de uma visão economicista do conhecimento (portanto, também da formação universitária) como qualquer outra mercadoria (HADDAD, 2008). Essa estrutura produz o impedimento à presença das comunidades e da sociedade civil como partícipes na regulação dos sistemas de produção de conhecimento e de promoção da informação, elementos necessários à vida social e cultural contemporâneas. Em favor do consumo e do lucro impostos pela filosofia capitalista, a educação, enquanto produto a ser

consumido, passa a ter a configuração legal necessária para atender o mercado, isto é, não será desenvolvida democraticamente e valorizada como patrimônio intelectual a fim de construir a cidadania livre e reflexiva, mas, sim, difundida dentro de padrões pré-determinados como um produto inspecionado nos moldes do produtivismo e da qualidade total, entre tantas outras perspectivas de natureza e fins mercadológicos.

Essa “padronização” de objetivos e processos parece estar chegando ao esgotamento. O conhecimento não tem fronteiras, mas horizontes. Em uma sociedade de valorização da informação e do conhecimento, traçar limites que impeçam a difusão e produção democráticas do conhecimento significa a continuidade do modelo epistemológico ocidentocêntrico que instituiu e privilegiou a disciplinarização, a departamentalização, a competição entre e no interior dos campos de saberes e, nos termos de Tavares (2013), uma lógica circular não dialética. Nesse sentido, a universidade brasileira construiu um histórico negativo quanto aos seus valores, se tornou herdeira da universidade corporativa europeia, exacerbando os vícios que referendavam a lógica da elitização, e se tornou vassala da universidade tecnicista norte-americana, porque ostentou o “competitivismo” e naturalizou a hierarquização em seus processos e a mercantilização de seus objetivos. (ROMÃO; LOSS, 2013)

No Brasil, a educação popular partiu dos pressupostos e experimentos pedagógicos de Paulo Freire na década de 60, como já elencados neste capítulo, e, mais contemporaneamente, influenciou a ideia de Universidade Popular fomentada na primeira década do século XXI, na tentativa de responder às críticas tanto à educação superior tradicional (universidades clássicas de modelo napoleônico, humboldtiano e anglo-saxão) quanto ao neoliberal (universidades norte-americanas e *world class universities*), constituindo uma “[...] tentativa de superação, seja ao corporativismo [...] seja ao mercantilismo [...]”. (ROMÃO; LOSS, 2013, p. 91)

Ao contrário das ideias educacionais com origem nos gabinetes dos burocratas ou de intelectuais sem prática social, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, caracterizando um fenômeno de conflito dentro e fora do Estado. A universidade popular deve ser entendida como uma alternativa à universidade neoliberal, procurando manter coerência e equilíbrio em suas concepções de educação popular dentro das perspectivas

pedagógicas de matriz libertária, combatendo toda forma de mercantilização, privatização, alienação e desumanização, pois *“uma universidade pública, gratuita e popular não constitui um movimento ‘para’, e sim ‘com’ as classes populares”*. (GADOTTI; STANGHERLIM, 2013, p. 33)

Há de se refletir sobre o papel de uma instituição que postula a incorporação de outros modelos de racionalidade e outras epistemologias, objetivando como resultado trazer a diversidade cultural existente no mundo ao campo acadêmico, vale dizer, ao campo epistemológico, na medida em que procura a inserção de novas camadas populacionais até então privadas do acesso à educação superior, assim como de novos territórios até aqui sem a presença de instituições públicas de educação superior. (SANTOS; TAVARES, 2016)

As políticas públicas para o setor, norteadas por propostas de caráter inclusivo, tiveram recente impulso. Esse processo considera não só o acesso das características e vocações econômicas das regiões em que estão implantadas e dos desafios da economia nacional, mas também o acesso das populações pertencentes a grupos étnico-raciais historicamente desfavorecidos.

A humanidade tem o dever de respeitar, divulgar e salvaguardar a riqueza de patrimônio cultural, material e imaterial dos povos. A universidade tem, por certo, uma função essencial nessa divulgação e salvaguarda desse patrimônio [...]. Não é possível que o mundo dito “civilizado” continue a excluir a diversidade cultural que existe no mundo e a reger-se por um modelo monocultural, ocidentocêntrico e etnocêntrico de desenvolvimento. (TAVARES, 2013, p. 56)

A universidade popular, no Brasil, assume um papel fundamental no meio acadêmico de restauração dos valores e dos fundamentos de cidadania que foram vilipendiados por décadas sob a justificativa do progresso e do crescimento econômico. A sociedade simplesmente fechou seus olhos para grupos oprimidos e desfavorecidos e para as diferenças, por meio do bombardeamento da cultura europeia e norte-americana difundidas com furor na mídia e pelas próprias instituições acadêmicas. Isso foi defendido inclusive pelas grandes instituições de pesquisa fomentadas inclusive pelo poder público, justamente aquele ente responsável por combater todas as formas de

preconceito, mas que, em boa parte do tempo, coloca as instituições públicas de educação superior como palanque a serviço da afirmação da exclusão.

Ainda hoje é possível verificar o quanto o modelo tradicional não dá conta da pluridiversidade étnica, linguística e epistemológica existente no mundo. Por isso, o que acontece em diversos países, entre eles o Brasil, tem servido de laboratório de ideias para a universidade não ser o centro de formação de elites, mas de um povo sem discriminação. A supervalorização da revolução científica, enquanto triunfo da razão moderna, negou ao resto da humanidade a capacidade de pensar e refletir sobre o cenário e a dinâmica social, pois a modernidade ocultava e ainda mascara a colonialidade do poder, do saber e do ser. (MIGNOLO, 2004)

Assim, a universidade popular, baseada nos valores democráticos e na busca pela desalienação social, surge como espaço dialético fundamental na estrutura educacional brasileira.

Diante das práticas históricas de colonialismo, denunciadas por um conjunto expressivo de autores – entre os quais, ademais de Freire, Franz Fanon, Edward Said, Enrique Dussel e Walter Mignolo -, a universidade popular terá de enfrentar o grande desafio da descolonização das mentes e das consciências. Não lhe será o bastante exercitar a democracia em todos os níveis e campos se ela não tiver um projeto político bem definido no sentido de fortalecer a cidadania ativa dos sujeitos nela ou por ela envolvidos. A universidade popular constituir-se-á como tal ao se mostrar capaz de criar um referencial teórico e prático que contribua de modo significativo com a reversão do processo histórico de exclusão social e a instituição de uma práxis efetivamente transformadora. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 67)

A universidade que se propõe a ser popular assume o compromisso, não de se efetivar e enraizar suas ideias como mais uma forma de fundamentalismo cultural ou nacional, mas de ser espaço de constante revisitação de seus preceitos e reorganização de suas estruturas a fim de atender a sociedade em sua diversidade e riqueza culturais, favorecendo as mudanças político-sociais que incorporem a todos. Esse é o caminho dinâmico de valorização da diversidade cultural e de compreensão da contínua transformação das várias culturas no transcorrer do tempo.

Coerentemente com tais perspectivas, o governo brasileiro, nos mandatos autodenominados populares de Lula da Silva e Dilma Rousseff, apoiou a criação de novas universidades federais imbuídas da missão política de inclusão, considerando que o interior do país e a população mais carente sempre estiveram às margens na conquista por uma vaga em instituição pública superior.

Sabendo das políticas educacionais fomentadas nos governos supramencionados, destacamos o fato da expansão do ensino superior transcender a preocupação quantitativa, uma vez que as universidades recém-criadas caminharam no sentido da valorização cultural por meio de projetos institucionais diferenciados, os quais se materializam em seus currículos, políticas de acesso e fomento de pesquisa. Este é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul.

### CAPITULO 3

#### MESORREGIÃO DA GRANDE FRONTEIRA DO MERCOSUL

Historicamente o Brasil se dividiu em regiões a fim de melhorar a capacidade da gestão pública do país e representar, no plano da política e da administração, a ampla diversidade étnica, cultural, social e econômica de seus estados e populações. É assim que o país se organiza em cinco regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A Região Sul é a menor das 5 (cinco) regiões brasileiras e possui apenas três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Não por acaso, suas respectivas capitais estão na faixa litorânea, o que, de alguma maneira, contribui para um olhar muitas vezes superficial do poder público às cidades interioranas, acarretando pouco investimento e menor acesso da população a bens e serviços fundamentais e de melhor qualidade.

Mas, existem outras subdivisões político-administrativas que se estabelecem, ainda no âmbito da administração pública, por conta das características regionais semelhantes e com objetivo, geralmente, de fomentar o desenvolvimento socioeconômico. Referimo-nos às mesorregiões, que no Brasil somam nada mais que 137, estabelecendo recortes territoriais a fracionar as divisões dos estados da federação, considerando nesta organização vários critérios, em especial os de natureza econômica, para fins de planejamento público. Segue o exemplo da Região Sul.

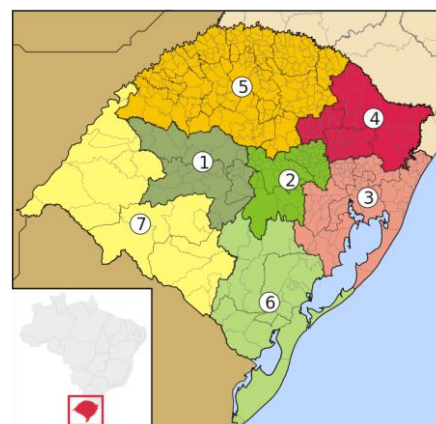
#### MAPAS 1 - Mesorregiões de cada estado da Região Sul



Mapa 1. Paraná



Mapa 2. Santa Catarina  
(Fonte: <https://pt.wikipedia.org>)



Mapa 3. Rio Grande do Sul

As mesorregiões são agrupamentos de municípios que geram outros agregados territoriais no interior da subdivisão federativa, constituindo espacialidades geográficas que apresentam as mesmas características econômicas ou culturais e que, por isso, têm facilitados o planejamento estatal e as estratégias de investimentos por parte de governos e da iniciativa privada. As mesorregiões, em geral, são constituídas de municípios que não possuem autonomia financeira e também não são autônomas do ponto de vista administrativo.

Agora, além dos perfis que se conjugam dentro de um mesmo estado, existem regiões bem similares que ultrapassam as divisões interestaduais. Com o Decreto nº 6.047, de 22 de fevereiro de 2007, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), pela qual o Governo Federal, por meio do Ministério da Integração Nacional, criou 13 (treze) mesorregiões, incorporando a décima quarta no ano de 2010. Essas subdivisões territoriais foram denominadas “Mesorregiões Diferenciadas”.

[...] são espaços subnacionais, contíguos entre dois ou mais estados federados, cujos perfis sociais, econômicos e históricos apresentam similaridades e por vezes interação. Porém, seu crescimento econômico está abaixo da média estadual ou nacional, demonstrando um perfil de baixo dinamismo econômico ou de estagnação. (LIMA e EBERHARDT, 2010, p. 135)

A característica principal dessa iniciativa foi a de agrupar municípios de diferentes estados numa mesma porção geográfica pela similaridade sociocultural e econômica, com a finalidade de diminuir as desigualdades regionais, buscar a inclusão social e fomentar a produtividade, a sustentabilidade ambiental e a competitividade econômica em relação aos grandes centros urbanos. São elas:

1. Mesorregião do Alto Solimões;
2. Mesorregião do Vale do Rio do Acre;
3. Mesorregião do Bico do Papagaio;
4. Mesorregião da Chapada das Mangabeiras;
5. Mesorregião do Xingó;
6. Mesorregião da Bacia do Itabapoana;
7. Mesorregião dos Vales do Ribeira e Guaraqueçaba;

**8. Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul;** (grifo nosso)

9. Mesorregião da Metade Sul do Rio Grande do Sul;

10. Mesorregião do Seridó;

11. Mesorregião das Águas Emendadas;

12. Mesorregião da Chapada do Araripe;

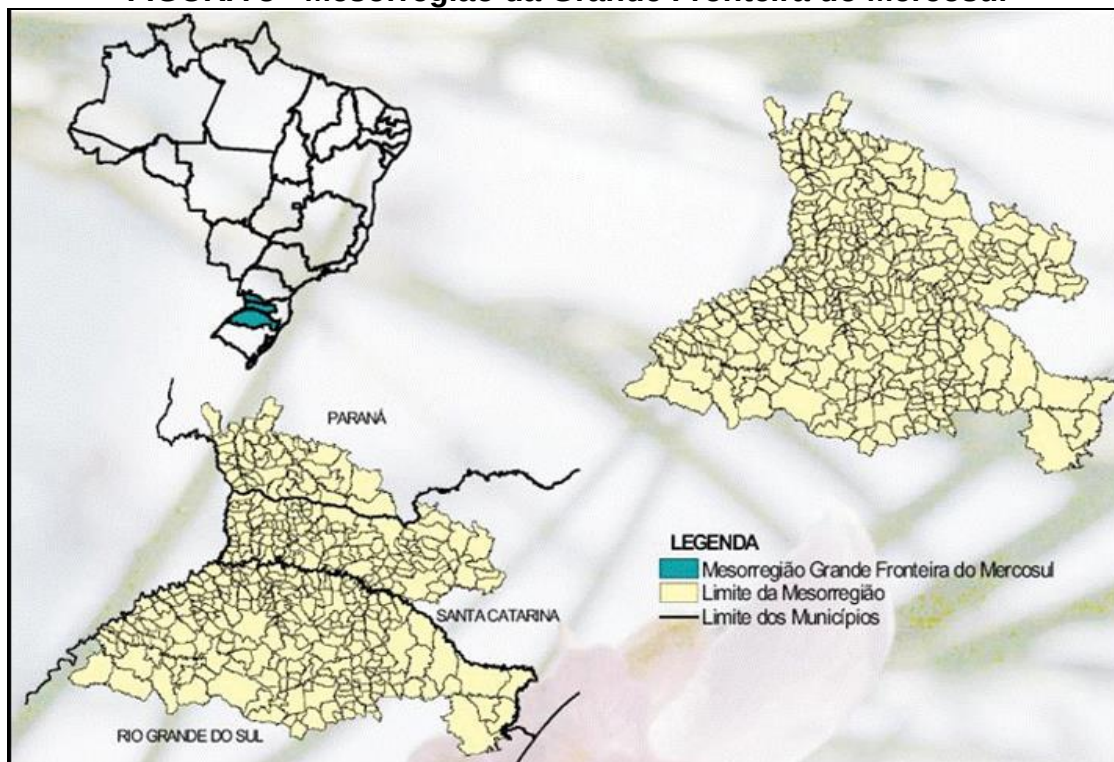
13. Mesorregião dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri; e

14. Mesorregião do Xingu.

**FIGURA 2 - As Mesorregiões do Brasil**



(Fonte: UFFS, 2010)

**FIGURA 3 - Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul**

(Fonte - Portal da Mesorregião GFM, 2007.)

A Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul tem sua história fundada nos imigrantes europeus que povoaram a Região Sul a partir do estado do Rio Grande do Sul, em meados do século XIX, precisamente em 1824. Ela compreende o sudoeste do Paraná, o oeste de Santa Catarina e o norte do Rio Grande do Sul. Como pouco mais da metade do território é urbanizado (65%) é possível afirmar que boa parte da população vive na zona rural. Mesmo possuindo alguns centros industriais diversificados, são a agropecuária e a agroindústria as grandes constituintes da estrutura produtiva de grãos, suínos, aves, bovinos de corte e leite, frutas, erva-mate e fumo. Outra forte característica é a grande concentração de pequenas propriedades rurais, relevantes para a economia local, e o potencial turístico que detêm com a presença do Parque Nacional Aparados da Serra e do Parque Estadual do Turvo, apesar de ainda pouco explorado diante da sua capacidade de expansão. (MESOMERCOSUL, 2017)

A questão maior dessa unidade macrorregional são os investimentos, que estão aquém do ideal, o que compromete a gestão e o efetivo desenvolvimento dos municípios que a formam, acarretando um cenário bastante adverso e exigindo ações concretas e urgentes para a melhoria das

condições de vida das famílias e dos empreendimentos ali existentes. Fica claro que

Os principais problemas da Mesorregião GFM, na atualidade, se resumem nos seguintes itens: crescente perda de dinamismo da economia regional, frente ao contexto de globalização e competitividade; dificuldade de inserção da pequena propriedade rural no mercado e as precárias condições de moradia de parcela significativa da população, com deficiências de saneamento básico, acesso à saúde e à educação. Como consequência dos fatores elencados, advém a baixa capacidade de criação de empregos e retenção da população, gerando êxodo rural e emigração regional. (LIMA; EBERHARDT, 2010, p. 149)

Em síntese, as características sociais e econômicas da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul demonstram problemas socioeconômicos que precisam ser combatidos pelo Estado e pela ação efetiva do setor privado e das organizações da sociedade civil. Por outro lado, existem grandes possibilidades de crescimento a partir do incentivo ao seu potencial social, natural e econômico.

A constituição dessa e de todas as outras mesorregiões pede o reforço do processo de cooperação intergovernamental, materializando a ação de desenvolvimento integrado e sustentável, com a finalidade de reduzir as desigualdades econômicas, que transbordam para dificuldades sociais. (MESOMERCOSUL, 2017)

Ainda assim, uma das particularidades dessa Mesorregião é a organização social, na medida da forte presença de várias associações e conselhos municipais, além de outras organizações não governamentais e movimentos sociais. Historicamente, essas instituições lutaram por melhorias na qualidade de vida de seus habitantes, para vencer as fragilidades econômicas dos pequenos municípios e superar seu isolamento político, fatores que trazem dificuldades de captação de recursos financeiros e humanos qualificados.

Foi a partir da participação democrática dessas instituições que surgiram as ideias e os primeiros movimentos de valorização e reivindicação de uma instituição universitária que fosse acessível à população e contribuísse para o desenvolvimento regional.

A Região Sul carrega o *status* de ser um espaço diferenciado por ter a menor extensão geográfica do país, porém, apesar de possuir estados menores, o seu potencial econômico agrário é bastante interessante, mas isso não é suficiente para diminuir os problemas sociais dessa região.

Muitos municípios apresentam forte incidência da agricultura familiar e carecem de investimento do poder público para melhorarem sua produção e acesso aos serviços essenciais. O fato de estarem no campo, distantes dos centros urbanos, infelizmente acabam por ter menos atenção do Estado, resultando em comprometimento de várias áreas, inclusive em relação ao processo educacional.

### **Contexto educacional da Região Sul e Mesorregião**

De forma panorâmica percebemos as condições da educação externando os mesmos problemas do Brasil como um todo. Fica claro, nas tabelas abaixo, que as reivindicações dos movimentos sociais na Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul para lutar politicamente por uma IES pública no formato de universidade faziam todo sentido, pois os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, de forma geral, têm resultados, do ponto de vista quantitativo, bastante preocupantes.

A desigualdade no acesso ao ensino obrigatório e gratuito (dos 4 aos 17 anos), no Brasil, conforme prescrito na LDB, é manifesta, e isso piora quando reportada à Mesorregião em questão, pois sua condição interiorana, afastada dos centros políticos e econômicos (capital/litoral), contribuiu historicamente para que não fosse alvo das políticas de acesso aos serviços públicos essenciais e de desenvolvimento econômico.

As tabelas 2, 3 e 4 têm como base os dados do Censo do IBGE de 2009, ano em que foi aprovada a lei de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Elas apresentam numericamente a população urbana e rural de cada estado da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) sobre o acesso à educação, abandono escolar, renda per capita e trabalhadores qualificados. A finalidade é termos a noção da realidade social e compararmos com a Mesorregião da Fronteira Sul, a fim de vislumbrarmos a necessidade da Universidade Federal para a região.

**TABELA 2 - Síntese do Censo 2009 do Paraná**

|                                              |            |
|----------------------------------------------|------------|
| Capital                                      | Curitiba   |
| População                                    | 10.444.526 |
| Renda per capita (em reais)                  | 1.241      |
| Número de Municípios                         | 399        |
| População Rural                              | 1.531.284  |
| Trabalhadores qualificados – Agropecuária    | 471.014    |
| População em creche/escola (4-17 anos)       | 2.772.516  |
| Abandonaram a creche/escola (4-17 anos)      | 454.740    |
| Nunca frequentou a creche/escola (4-17 anos) | 94.720     |

(Fonte: IBGE 2010)

**TABELA 3 - Síntese do Censo 2009 de Santa Catarina**

|                                              |               |
|----------------------------------------------|---------------|
| Capital                                      | Florianópolis |
| População                                    | 6.248.436     |
| Renda per capita (em reais)                  | 1.368         |
| Número de Municípios                         | 295           |
| População Rural                              | 1.000.534     |
| Trabalhadores qualificados – Agropecuária    | 351.175       |
| População em creche/escola (4-17 anos)       | 1.596.348     |
| Abandonaram a creche/escola (4-17 anos)      | 275.226       |
| Nunca frequentou a creche/escola (4-17 anos) | 40.410        |

(Fonte: IBGE 2010)

**TABELA 4 - Síntese do Censo 2009 de Rio Grande do Sul**

|                                              |              |
|----------------------------------------------|--------------|
| Capital                                      | Porto Alegre |
| População                                    | 10.693.929   |
| Renda per capita (em reais)                  | 1.435        |
| Número de Municípios                         | 497          |
| População Rural                              | 1.473.991    |
| Trabalhadores qualificados – Agropecuária    | 597.995      |
| População em creche/escola (4-17 anos)       | 2.593.395    |
| Abandonaram a creche/escola (4-17 anos)      | 400.632      |
| Nunca frequentou a creche/escola (4-17 anos) | 135.227      |

(Fonte: IBGE 2010)

Os números acima contribuem para a compreensão da dificuldade existente de o jovem acessar e permanecer na escola. Vejamos isso no número absoluto de abandono ou daqueles que nunca frequentaram a escola em cada estado: Paraná: 549.460; Santa Catarina: 315.536; Rio Grande do Sul: 535.859, o que representa quase 1/5 de jovens fora da escola.

Apresentamos alguns dados sobre os estudantes do ensino médio (Modalidade Regular e EJA), bem como daqueles que já se encontravam no

ensino superior nas vésperas da fundação da UFFS. A finalidade é demonstrar o cenário que compunha as possibilidades de acesso a uma Instituição de Ensino Superior (IES). Observamos o potencial de interessados em frequentar a universidade, porém esses jovens só tinham as instituições privadas, pois a universidade pública se encontrava nos grandes centros.

Por meio desses dados, consignados nas tabelas 5, 6 e 7, percebemos a distância existente entre as ofertas de vagas da iniciativa privada e as do serviço público, diminuindo as oportunidades de inserir-se numa instituição pública de ensino superior, tendo em vista a baixa quantidade de vagas públicas ofertadas. Isso é inversamente proporcional ao cenário do Ensino Médio, que congrega a maior quantidade de alunos nas escolas públicas.

O foco da reflexão está na relação entre instituições públicas e privadas, já que as reivindicações dos movimentos sociais da região vinculavam-se exatamente ao acesso à IES pública que estava em pauta quando da fundação da UFFS, principalmente na região interiorana, onde o quadro era ainda pior.

**TABELA 5 - Potencial de interessados no Ensino Superior –  
Paraná**

|                                     |         |
|-------------------------------------|---------|
| Ensino Médio Regular – Público      | 419.004 |
| Ensino Médio Regular – Privado      | 62.583  |
| TOTAL                               | 481.587 |
|                                     |         |
| Ensino Médio EJA – Público          | 83.075  |
| Ensino Médio EJA – Privado          | 8.407   |
| TOTAL                               | 91.482  |
|                                     |         |
| Candidatos ao Ensino Superior       | 573.069 |
|                                     |         |
| Ensino Superior Graduação – Público | 137.773 |
| Ensino Superior Graduação – Privado | 253.400 |
| TOTAL                               | 391.173 |

(Fonte - IBGE 2010 – Adaptado)

**TABELA 6 - Potencial de interessados no Ensino Superior –  
Santa Catarina**

|                                     |         |
|-------------------------------------|---------|
| Ensino Médio Regular – Público      | 215.562 |
| Ensino Médio Regular – Privado      | 46.273  |
| TOTAL                               | 261.835 |
|                                     |         |
| Ensino Médio EJA – Público          | 54.362  |
| Ensino Médio EJA – Privado          | 11.942  |
| TOTAL                               | 66.304  |
|                                     |         |
| Candidatos ao Ensino Superior       | 328.139 |
|                                     |         |
| Ensino Superior Graduação – Público | 52.533  |
| Ensino Superior Graduação – Privado | 194.873 |
| TOTAL                               | 247.406 |

(Fonte - IBGE 2010 – Adaptado)

**TABELA 7 - Potencial de interessados no Ensino Superior –  
Rio Grande do Sul**

|                                     |         |
|-------------------------------------|---------|
| Ensino Médio Regular – Público      | 362.648 |
| Ensino Médio Regular – Privado      | 61.131  |
| TOTAL                               | 423.780 |
|                                     |         |
| Ensino Médio EJA – Público          | 58.717  |
| Ensino Médio EJA – Privado          | 16.755  |
| TOTAL                               | 75.472  |
|                                     |         |
| Candidatos ao Ensino Superior       | 499.252 |
|                                     |         |
| Ensino Superior Graduação – Público | 96.843  |
| Ensino Superior Graduação – Privado | 324.928 |
| TOTAL                               | 421.771 |

(Fonte - IBGE 2010 – Adaptado)

Verificamos a existência de uma lacuna entre vagas ofertadas na iniciativa privada e as oferecidas pelo poder público. Outra coisa a se destacar é o maior número de potenciais candidatos ao ensino superior que está no ensino médio público: são mais de um milhão de jovens estudantes dependentes do sistema público. Ressaltemos que, nesse período, o ensino médio registrou estabilidade na oferta em todo o Brasil, dado o pequeno crescimento de 0,2% em relação a 2009, mas, assim como nos anos anteriores, a escola pública, principalmente a gerida pelos estados, continuava

a ser a maior responsável pelas ofertas no ensino médio, com 85,9% das matrículas, enquanto a rede privada incorporava 11,8% (INEP, 2010). Mesmo com números bastante elevados de matrículas no ensino médio, esses resultados são bem diminutos frente a todos os jovens que poderiam compor as estatísticas de estudantes efetivos no ensino médio.

No caso do Brasil, a PNAD de 2009 informa que 19% dos jovens brasileiros em idade entre 18 e 24 anos não tinham acesso ao Ensino Superior. Isso porque 21% desses jovens não tinham sequer completado o ensino fundamental e 27% não ingressaram no ensino médio ou o abandonaram no meio do percurso, o que resulta em quase metade dos jovens brasileiros sem a formação necessária para acessar o ensino superior (48%). Isso representava aproximadamente 10 milhões de jovens. (ANDRADE, 2012)

Importante ressaltar, diante da diversidade e desigualdade que o Brasil apresenta, o número médio de anos de estudo para a faixa etária de 18 a 24 anos entre as localidades rural e urbana: nesta, chegava-se à média de 10,1 anos de estudo, naquela, a 8,9 (INEP, 2012). Mais uma vez estamos diante da desigualdade entre região metropolitana e interior. Essas diferenças na distribuição da oferta de anos finais da educação básica são apenas a ponta do problema, uma vez que a educação deficitária se concretizará em menor potencial cultural, pouca qualificação de recursos humanos, alta probabilidade de aumento de pobreza e poucas oportunidades de crescimento econômico local.

Utilizando os dados do Censo da Educação Superior de 2009, a parcela de jovens que logrou êxito em ingressar no ensino superior o conseguiu em meio ao seguinte cenário: o Brasil congregava 2.314 Instituições de Ensino Superior, sendo 89,4% delas privadas. Basicamente, os cursos de bacharelado possuíam o maior contingente na modalidade presencial e o programa de formação de professores (licenciaturas) apresentava um número superior em relação à modalidade à distância (EaD). O curso mais procurado era o de Administração de Empresas, com 1.102.021 matrículas, responsável por 18,5% de todas as matrículas na graduação, seguido pelas graduações em Direito (651.600 - 12,7%), Pedagogia (573.898 - 9,6%) e Engenharia (419.397 - 8,2%).

Podemos salientar que, nas IES públicas, 36.294 alunos entraram por reserva de vaga, o que conhecemos como política de cotas, sendo 69% dessas

reservas/matriculas aos alunos oriundos das escolas de educação básica pública, como ocorre na UFFS desde sua fundação. Cabe frisar que a maior parcela dos estudantes (mais de 70%) ingressou no ensino superior brasileiro por meio da iniciativa privada e tendo o vestibular como instrumento primário. (INEP, 2010)

O ensino superior registra uma expansão de IES em todas as categorias administrativas (federal, estadual e municipal), mas nada se compara ao avanço das instituições privadas, por conta das políticas adotadas desde a década de 1990 e potencializadas nos anos 2000. O total de instituições passou de 1.391 em 2001 para 2.378 em 2010, resultando em 6.379.299 matrículas em cursos de graduação (INEP, 2012). O número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil esteve em constante ascensão, num crescimento total de mais de 100% nos últimos 13 anos, sendo 108,2% nas IES privadas e 71% nas públicas. Em 2013, o setor da educação de nível superior totalizou 2.391 instituições: 2.090 IES privadas e 301 públicas. (SIMESP, 2015)

Quando olhamos especificamente para a Região Sul, de acordo com o INEP (2012), o número de matrículas no ensino superior salta de 601.588 (2001) para 893.130 (2010). Os recentes avanços em torno da democratização do acesso à educação superior podem ser percebidos a partir dos resultados de ingressos no Brasil. Em 2010 entraram 2.182.229 alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento de 109,2% em relação a 2001. Nesse período, a categoria federal apresentou, proporcionalmente, a maior elevação do número de ingressos (140,5%), isso por causa das políticas de expansão das universidades e institutos federais fundadas no interior brasileiro, alcançando espaços que jamais tinham sido observados pelo poder público. A categoria privada veio logo atrás, com expansão em torno de 115,4%. Especificamente no ano de 2010, as instituições privadas contavam com 78,2% dos ingressos de graduação, seguidas das federais, com 13,9%, das estaduais, com 6,5%, e municipais, com 1,5%. (*ibidem*)

Em relação às categorias administrativas, vale destacar que, na Região Sul, 44,2% dos alunos que ingressaram por processo seletivo nas federais o fizeram por meio do Enem, resultando num quadro de ampliação da presença das públicas federais:

O Brasil atinge, em 2010, o total de 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, mais que o dobro das registradas em 2001. Essa expansão se dá, notadamente, pela via privada, concomitantemente a um crescimento expressivo do setor público por meio das categorias federal e estadual. Ao longo do período, esse atendimento avançou no sentido de diminuir as disparidades entre as regiões geográficas. (INEP, 2012, p. 54).

**TABELA 8 - Caracterização da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul**

|            |                     |
|------------|---------------------|
| Municípios | 415                 |
| Área       | 139 km <sup>2</sup> |
| População  | 4 milhões           |
| Urbano     | 65%                 |
| Rural      | 35%                 |

(Fonte: LIMA; EBERHARDT, 2010)

Composta por 415 municípios, a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul representa  $\frac{1}{4}$  de toda a Região Sul, bem como  $\frac{1}{4}$  de toda a população, porém, apresenta um PIB inversamente proporcional, que equivale a  $\frac{1}{10}$  da soma dos três estados em questão (RAMBO; DEVE; MIGUEL, 2008). Esse gargalo da produção econômica resulta em menos serviços essenciais e compromete a prosperidade regional. Logo, a população, principalmente os mais jovens, tendia ao êxodo rural, em busca de melhores condições de formação e de trabalho, distanciando-se da ligação com a terra e interessando-se por ascensão social e o conforto da vida urbana.

Sem dúvida nenhuma, a construção da UFFS foi fundamental para contribuir na reversão deste quadro na região Sul (e no Brasil), já que se deu pela organização multicampi, resultando no alcance de um número bastante expressivo de estudantes e em regiões interioranas dos três estados.

### **O Início da UFFS**

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi fundada para atender, prioritariamente, à Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, região de contexto bastante adverso quando comparado ao cenário dos grandes centros, principalmente daqueles encontrados na faixa litorânea, espaço conhecido historicamente por concentrar o desenvolvimento econômico

do país e as maiores ofertas, em quantidade e qualidade, de formação superior. Além das dificuldades indicadas por atraso tecnológico e falta de mão de obra qualificada, não havia recursos necessários para fortalecer o desenvolvimento regional e resolver os problemas de acesso a bens e serviços essenciais; a desigualdade se acentua ainda mais quando olhamos para as questões educacionais, fundamentalmente o ensino superior.

A UFFS é produto das reivindicações dos movimentos sociais para a Região Sul, especificamente a Mesorregião, onde as desigualdades econômicas e sociais se juntam à heterogeneidade cultural própria da região da tríplice fronteira dos países que fazem parte do grupo original do Mercosul: Argentina, Paraguai e Uruguai, além do Brasil.

A Universidade Federal da Fronteira Sul declara, em seus documentos oficiais (UFFS, 2012), que tem como missão contribuir para o desenvolvimento da Mesorregião, assegurando a qualificação profissional e a inclusão social por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da integração dos municípios e estados que compõem o respectivo espaço geográfico. Com sua implantação buscava-se reverter o processo de litoralização que enfraquece a região, levando embora seus recursos humanos, fundamentais para a promoção do desenvolvimento e do progresso socioeconômico regional.

Quando da instituição da UFFS, o combate ao êxodo rural foi um dos principais argumentos oferecidos ao governo federal pelas organizações envolvidas no movimento em prol da criação de uma universidade pública na região. Para os líderes do movimento, a universidade levaria a ciência e a qualificação profissional aos cidadãos locais, buscando como resultado o progresso econômico e social e a contenção do processo migratório de sua população jovem que mora e trabalha próxima das pequenas propriedades agrárias responsáveis por grande parte da economia dos municípios da Mesorregião.

No ano de 2005, constituiu-se o Movimento Pró-Universidade Federal do Norte do Rio Grande do Sul, o qual se consolidou através da organização de comitês, seminários, audiências, atos públicos e ampla mobilização regional. [...] Com a participação de movimentos sociais, setores da Igreja Católica, lideranças políticas, governamentais e de instituições de ensino, o “mutirão” regional pela universidade federal e popular ganhava corpo. (BENINCÁ, 2011, p. 40-41)

Os três aspectos que fundamentaram a criação da UFFS consistiram numa educação superior voltada ao desenvolvimento, à qualificação profissional e à inclusão social, tendo o ensino, a pesquisa e a extensão no centro do processo de desenvolvimento integrado das cidades e estados abrangidos pelo projeto da UFFS, a fim de reverter o êxodo rural no sentido do litoral, fenômeno fortemente presente na Mesorregião (UFFS, 2010). Nesse sentido, a UFFS, com sua estruturação *multicampi* localizada no interior dos três estados da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), constituiu uma, entre uma dezena de iniciativas institucionais recentes<sup>4</sup>, das grandes experiências de criação de uma universidade popular brasileira no âmbito de uma grande região.

Desde as primeiras iniciativas de criação da educação superior estatal, em 1808, e principalmente com a fundação das primeiras universidades no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a política levada a efeito foi de estabelecimento dessas instituições na faixa urbana litorânea. Não foi por acaso, pois os grandes centros econômicos e políticos se localizavam e ainda se localizam nessas regiões, que por sua vez congregam boa parte das capitais dos estados. Em tal situação, o interior do território brasileiro sempre foi carente do ponto de vista estrutural e também educacional, principalmente no que tange ao nível da formação superior. As famílias residentes no interior da Região Sul que tivessem a ambição de colocar seus filhos na universidade só poderiam fazê-lo por meio de instituições privadas, o que deixava claro e acentuava ainda mais a concentração de riqueza e as diferenças sociais.

Dentre as mobilizações pela educação superior, houve aquelas que reivindicavam a expansão das IFES, especialmente no interior dos estados, pois nesses espaços o acesso ao ensino superior implicava dispêndios consideráveis, sejam financeiros, quando se cursava uma universidade privada, sejam de emigração, quando se buscava uma universidade pública próxima aos grandes centros. (BRASIL, 2010, p. 10)

---

<sup>4</sup> Além da UFFS, qualificam-se como universidades populares as outras instituições federais que constituem objeto de estudo do Projeto “Universidade Popular no Brasil” (CAPES/OBEDUC; PPGE-UNINOVE): a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal do Sul da Bahia, além da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

A UFFS foi produto do poder de mobilização e de convencimento público dos movimentos sociais e das lideranças políticas e comunitárias da região Sul do Brasil. Sua história começa a ser forjada nas lutas dos movimentos sociais populares da região que é berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do campo no país. Nesses grupos, que uniram forças, destaca-se a participação da Via Campesina e da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), que assumiram a liderança do Movimento Pró-Universidade. (BRASIL, 2010)

Para atingir seus objetivos, principalmente o da interiorização do ensino superior, uma vez que o êxodo rural acentuara o processo de urbanização na região litorânea e, em consequência, as políticas de governo também atenderam a uma lógica de “litoralização” (ROMÃO; LOSS, 2013), ela foi concebida como uma instituição multicampi. A Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL e seu entorno têm forte presença da agricultura familiar e camponesa que, frente aos avanços na produção agrícola e à mecanização do campo, necessitava passar pelo processo de modernização, sendo a universidade um dos pontos de apoio para isso.

As características peculiares desse cenário permitiram um projeto de universidade de outro tipo, construído com base nas experiências socioprodutivas existentes na região. Além do caráter público, a gratuidade seria fundamental diante das famílias de baixa renda que ali habitavam. Para fazer frente aos desafios encontrados, era preciso mais do que uma universidade pública - era necessária a implantação de uma universidade popular. Foi arquitetada uma estrutura multicampi para atender diversos fatores como: presença da agricultura familiar e camponesa e dos movimentos sociais; baixo índice de desenvolvimento humano e parca infraestrutura; distância das universidades federais e localização com maior número de egressos do Ensino Médio público. Com base nesses dados da realidade, os *campi* foram localizados nas cidades de Chapecó, em Santa Catarina (sede), de Erechim e Cerro Largo, no Rio Grande do Sul, e de Realeza e Laranjeiras do Sul, no Paraná, com possibilidade de futuras instalações. Atualmente já se conta com o *Campus* de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

Uma vez aprovada a Lei Federal 12.029/2009 de criação da UFFS, selando a conquista das lutas que a precederam, muito trabalho foi dedicado à

implantação da estrutura física e dos projetos institucional e pedagógico, permitindo a instituição abrir seu primeiro semestre letivo em março de 2010, nos cinco *campi*.

O grande desafio desse novo modelo de universidade em que se enquadra a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – de constituir uma universidade que se afirme como popular – depende de atender e atuar segundo uma determinada caracterização, isto é, os princípios e valores que consagra em sua matriz institucional para referenciar seu caráter popular e se diferenciar das outras universidades públicas tradicionais brasileiras. Benincá e Santos (2013) refletem sobre a configuração de uma universidade popular, apresentando alguns princípios, conteúdos e metodologias que podem caracterizá-la como tal. Sobre os princípios, há de se levar em conta a questão da justiça social, materializada na equidade do acesso e na busca da permanência dos estudantes, representados pelo seu conceito irmão, a justiça cognitiva, ou, nos termos de Romão (2013, p. 100), a “*democracia cognitiva omnilateral*”, na perspectiva de produção de uma ciência verdadeiramente pública. Isso exige o que pode ser chamado de discriminação positiva, a “*inversão da pirâmide*” (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 54), uma vez que se faz necessário tratar os desiguais de maneira desigual, a fim de todos terem as mesmas oportunidades de acesso e permanência na instituição universitária.

Outra característica marcante de uma universidade popular está no respeito e valorização das diferenças, pois uma universidade desse tipo deve destacar e trabalhar com a multiculturalidade, a diversidade de etnias e identidades culturais (e nacionais, como é o caso de alguns projetos institucionais estabelecidos no mesmo período), as relações de gênero e étnico-raciais, a tolerância religiosa, entre outros aspectos. Somado a isso, e mesmo como decorrência disso, estabelece-se o princípio da qualidade do processo educativo na organização de seu projeto pedagógico e administrativo na direção de garantir os recursos intelectuais, logísticos e financeiros e de orientar como e o que será produzido no seu interior. Mais ainda, trata-se de determinar com clareza a finalidade desse processo, pois numa universidade que se pretende popular sua estrutura não pode ter como objetivos os próprios fins e interesses, cabendo propor um diálogo permanente entre sociedade e universidade.

No que se refere à composição da matriz curricular, metodologias de ensino e processos avaliativos, a universidade popular tem um compromisso importante, uma vez que se obriga a considerar o fato de seus estudantes, majoritariamente, pertencerem a grupos de cidadãos-trabalhadores, na medida em que mais de 90% dos estudantes advêm da escola pública, e carregarem limitações de formação que precisam ser observadas, sob o risco de comprometer a força das ideias orientadoras de suas matrizes institucional e curricular. Não cabem, nessa dinâmica, modelos convencionais que historicamente exigem o distanciamento absoluto das práticas profissionais e culturais dos estudantes.

No exercício da autonomia didático-pedagógica de uma instituição universitária, consagrado em lei, o projeto da universidade deve buscar formas de ensino e avaliação que respeitem as limitações e toda herança de uma educação básica pública deficitária, cuja solução há muito se protela no Brasil, sem que isso represente facilitação ou falta de qualidade acadêmica. Uma das saídas para isso está em reconhecer que *“O ensino (nos níveis fundamental, médio e superior) ainda sofre excessiva fragmentação e compartimentalização do saber”*. A partir desse reconhecimento, ressalta a importância *“[...] da transversalidade e da transdisciplinaridade na organização dos currículos como forma de integrar os saberes populares aos conhecimentos científicos, ampliando a visão da realidade, o universo cultural e o lastro de cidadania”*. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 63)

Em relação à gestão pedagógica e administrativa, a universidade popular não pode se resumir à rigidez dos organismos de poder interno que se tornaram tradicionais em nossas instituições federais: é imprescindível seu caráter democrático e, mais do que isso, transparência. E só há uma maneira de isso se materializar: a integração de gestores, professores, colaboradores, estudantes e representantes dos movimentos sociais aos processos decisórios, e a prestação de contas com a participação dos atores dessa instituição. O projeto institucional precisa prever a participação da comunidade de entorno nos destinos da nova instituição, o que se faz, na UFFS, por meio de seu Conselho Social. É assim que o caráter popular de uma instituição como a UFFS se registra quando seus fins são buscados por meio de profissionais

qualificados que incorporam e se orientam por tais princípios organizativos e valores institucionais por ela defendidos.

Toda estrutura precisa atentar para o desenvolvimento social justo e equitativo. *“Para os representantes dos movimentos sociais, a relação com a universidade deve ser de ‘mão dupla’, mantendo, de parte a parte, a autonomia, mas também interagindo para produzir visões e práticas inovadoras e propiciadoras do desenvolvimento integral”.* (op.cit., p. 61)

### **O cenário atual da UFFS**

A UFFS é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, dispondo de autonomia didático-pedagógica, científica e administrativa. É voltada a atender a uma Mesorregião que possui quase 4.000.000 de habitantes nos 415 municípios que a compõem. Com seu conceito de universidade pública, popular, gratuita e democrática, organizada num contexto multicampi, interiorana e interestadual, busca cumprir sua missão de assegurar o acesso ao ensino superior, desenvolvendo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e trabalhando na perspectiva do desenvolvimento regional integrado. (UFFS, 2012)

Atualmente, a UFFS já formou suas primeiras turmas e tem aplicado com coerência os critérios de seleção para ingresso, considerando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), priorizando os alunos de escolas públicas e as necessidades das regiões em que seus *campi* estão instalados.

A UFFS, desde o seu primeiro processo seletivo, favoreceu o ingresso dos alunos provindos da escola pública. Por meio do fator escola pública, índice de 10%, 20% ou 30% aplicado à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contemplava cada ano do ensino médio cursado nessa rede escolar. (UFFS, 2015, p. 02)

Com a nova legislação, a UFFS passou a adotar a reserva de vagas aos alunos oriundos da escola pública considerando o percentual de matrículas no Ensino Médio da Região Sul, o que contribuiu para o aumento do número de estudantes pretos, pardos e indígenas, além de estrangeiros, como é o caso dos haitianos.

A matriz curricular está organizada em três eixos, de maneira a formar o profissional sem deixar os valores democráticos e de cidadania de lado: i. Domínio Comum, com foco na formação para a Cidadania Ativa Multicultural; ii. Domínio Conexo, conjunto de disciplinas que propõe interfaces entre vários cursos de uma mesma grande área do conhecimento, e iii. Domínio Específico, que se refere aos conteúdos determinantes de cada profissão. (UFFS, 2012)

A Universidade Federal da Fronteira Sul oferece cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas de conhecimento necessárias para o fomento de desenvolvimento da macrorregião onde seus campi estão instalados, no intuito de frear o êxodo rural de seus jovens talentos. Por fim, existe espaço para o diálogo entre os atores envolvidos no desenvolvimento da dinâmica pedagógica e administrativa da instituição. (UFFS, 2012)

Consideramos a UFFS uma referência institucional significativa para a aplicação dos pressupostos de uma educação popular e a construção de novas perspectivas político-pedagógicas para a educação superior brasileira, respeitando as ponderações de Benincá e Santos (2013, p. 76) de que “*A universidade popular será uma instituição sempre em movimento, em disputa política e ideológica*”.

Esses apontamentos em relação ao contexto atual da UFFS serão percebidos com mais detalhe a partir da apresentação dos dados e as respectivas discussões no capítulo 4 (quatro) que se segue, sobre o processo de implantação e gestão administrativa e pedagógica de seu contexto “popular”.

## CAPÍTULO 4

### OS DESAFIOS DE IMPLANTAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE POPULAR NA VOZ DE SEUS ATORES

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul descreve o seu perfil como sendo uma instituição “*multicampi, interestadual, pública, democrática, popular e interiorana*” (UFFS, 2012, p. 09). O Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil”, pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), que estudou as novas universidades federais criadas nas duas primeiras décadas dos anos 2000 pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, trabalhou com a hipótese inicial de que tais instituições representavam modelos político-institucionais e político-pedagógicos distintos em relação às formas organizacionais clássicas de instituições universitárias, tradicionalmente vistas como seguindo os modelos napoleônico, humboldtiano e estadunidense. Nessa medida, poderiam ser definidas como “populares”. Esta é a mesma hipótese que animou esta investigação.

A pesquisa se voltou à investigação dos desafios político-pedagógicos de implantação – contexto da prática, na concepção do Ciclo de Políticas desenhado por Ball – de uma dessas novas instituições, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), dado o fato de que esta instituição indica, explicitamente, em seus documentos de constituição, um projeto político-institucional de construção de uma universidade popular e também por ela ter sido o resultado de algumas décadas de luta dos movimentos sociais historicamente atuantes no interior dos três estados do sul do país. Este trabalho buscou verificar, numa perspectiva exploratória, pelo fato de a instituição ser de implantação recente, as percepções dos atores institucionais envolvidos nessa construção – vice-reitor, pró-reitores e estudantes – sobre os desafios políticos-institucionais e político-pedagógicos enfrentados pela instituição para sua afirmação como uma universidade popular, em contraposição às universidades tidas como tradicionais.

Registramos, a partir do referencial teórico da educação popular (BRANDÃO, 1985; GADOTTI, 2012; ROMÃO, 2013) trazido e atualizado para o

âmbito da educação superior pelo Projeto “Universidade Popular do Brasil” (ROMÃO e LOSS, 2013; SANTOS e BENINCÁ, 2013; TAVARES, 2013; SILVA, 2013; PEREIRA, 2011) e pelo debate proposto por meio do Movimento das Universidades Populares, assim como da perspectiva de uma epistemologia contra-hegemônica (TAVARES, 2013), os primeiros apontamentos sobre os princípios, conteúdos, metodologias e recursos necessários para qualificação do caráter popular da educação universitária pública. Estes autores descrevem os pressupostos básicos para isso:

1. Popular quanto aos princípios (permanência com equidade, valorização das diferenças e qualidade social de seus processos político-pedagógicos e político-institucionais).

2. Popular quanto ao acesso (invertendo-se a pirâmide para oportunizar populações excluídas da universidade).

3. Popular a partir da efetivação de políticas adequadas quanto a currículo, processos avaliativos e metodologias de ensino (combate constante às práticas educativas colonialistas).

4. Popular por meio da gestão democrática das áreas pedagógicas e administrativas (relação frequente de diálogo com a comunidade universitária e movimentos sociais).

5. Popular quanto aos seus fins (foco na formação de profissionais qualificados com visão ampliada sobre cidadania e aptos ao desenvolvimento social justo e equitativo).

Nestes contextos estão implicados os desafios para efetivação do caráter popular de uma universidade, aqui traduzidos como dimensões relacionadas ao modelo de gestão, à matriz curricular, aos processos avaliativos da aprendizagem e aos meios de acesso e permanência (inclusão) na instituição. Foi com base nessas dimensões próprias de uma instituição universitária que analisamos os dados coletados com gestores e estudantes da UFFS, definindo-os da seguinte forma: gestão democrática, matriz curricular, avaliação da aprendizagem e inclusão (destacando-se os aspectos do acesso e da permanência), verificando nessas dimensões, segundo a visão dos atores mencionados, os desafios de implantação do caráter popular do universo de pesquisa.

### **Política de inclusão segundo os documentos**

A expansão da educação pelo setor privado levou à dificuldade de acesso ao ensino superior pelas classes populares, pois não dispunham dos recursos necessários para estudar. Somado a isso, a formação oferecida nessas instituições, via de regra, vem pautada nas técnicas e nas especificidades dos mercados, pouco considerando aspectos humanísticos e de cidadania. Com a chegada da UFFS, a possibilidade de cursar o ensino superior gratuito aumentou para a população da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, tornando-se a primeira experiência de graduação para muitos. (MAY, 2014)

As políticas de ampliação do acesso das classes populares à educação superior têm possibilitado o ingresso, na universidade, de pessoas pertencentes a segmentos da sociedade que foram excluídos ao longo da história (GADOTTI; STANGHERLIM, 2013). As novas universidades, como a Federal da Fronteira Sul, têm projetos institucionais diferenciados, especialmente em razão do foco na inclusão e de propostas formativas baseadas nos princípios da educação popular. (SANTOS; TAVARES, 2017)

Na Exposição de Motivos (EM) do Projeto de Lei (EM Interministerial nº 00096/2008), de criação da UFFS, apresenta-se como fator preponderante a promoção da inclusão social pelo governo federal no processo de instalação das novas universidades federais. Isso é possível por meio de instituições que primam pela produção e difusão de conhecimentos científicos e sociais e que potencializam avanços socioeconômicos regionais. Considerando que os modelos disponíveis na Macrorregião eram limitados, pois se tratavam de instituições comunitárias e não isentas de custos (cobrança de mensalidades), a exclusão tinha um claro recorte social, impedindo a população com menor poder aquisitivo de acessar o ensino superior. Portanto, a oferta de uma universidade pública e gratuita era condição essencial ao desenvolvimento regional.

O Estatuto afirma que o acesso à UFFS atenderá aos princípios de gratuidade do ensino; equidade de condições de acesso e permanência dos diferentes sujeitos sociais na Educação Superior; o compromisso com a inclusão e a justiça social, e o combate às desigualdades sociais e regionais.

Isso caminha no mesmo sentido de seus objetivos de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, assegurando o acesso e a permanência na educação superior àqueles oriundos das populações mais excluídas.

Registra-se no Regimento Geral que os cursos estão acessíveis para os candidatos classificados em processo seletivo segundo legislação nacional e regulamento específico da graduação, por meio de edital próprio. Ainda que a Universidade Federal da Fronteira Sul apresente características distintas das outras universidades federais quanto a objetivos e modelos didático-pedagógicos, o processo seletivo para ingresso deve pautar-se nas normas federais e adaptar-se àquilo que a lei define. Logo, é necessário cumprir a Lei Federal nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012, Art. 1º)

Nesse sentido, sem perder o foco na filosofia da UFFS de ser uma universidade pública, gratuita, democrática e popular, a Resolução Nº 006/2012 – CONSUNI/CGRAD aprovou o modelo de implantação para a reserva de vagas, bem como a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS. O referido documento registra que a UFFS considerará as seguintes modalidades de concorrência para a oferta de vagas na graduação:

I - Ações afirmativas próprias da UFFS: reserva de vagas para oriundos de ensino médio parcialmente público (1 vaga por curso em cada turma de ingresso) e reserva de vagas para indígenas (1 vaga por curso em cada turma de ingresso);

II - Reserva de vagas para egressos de escola pública, em percentual de vagas igual ao percentual de estudantes do ensino médio matriculados em escolas públicas na Unidade da Federação do local de oferta do curso. Isso

levará em conta o último Censo Escolar/INEP/MEC disponível na ocasião do processo seletivo e depois de considerar as ações afirmativas próprias da UFFS; e, por último,

III – A ampla concorrência, que são as vagas disponíveis após terem sido aplicadas as reservas especificadas nos critérios anteriores.

O preenchimento das vagas se fará pelos 50% oriundos das famílias de baixa renda e os outros 50% estarão destinados aos demais candidatos, obedecendo ao prescrito na Lei 12.711/12.

A UFFS desenvolveu um quadro de perfis para a definição de modalidades, conforme o Artigo 7º de seu Estatuto, observando a legislação e seus princípios de inclusão (QUADRO 1).

Além de se pensar nas políticas de acesso, era fundamental empreender esforços no sentido da permanência dos estudantes na universidade, pois como já relatado nos discursos dos entrevistados, a UFFS atende a uma massa de estudantes trabalhadores, parcela da população jovem que, se não tiver condições materiais, abandonará seus estudos para trabalhar.

É a partir deste cenário que a Universidade Federal da Fronteira Sul desenvolve programas de permanência e incentivo aos estudos. Para tanto, realiza a análise socioeconômica a fim de gerar um Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) e manter um banco de dados dos estudantes para classificá-los e atendê-los em programas, projetos e benefícios como o Programa Bolsa Permanência. O Programa Bolsa Permanência (PBP) minimiza as desigualdades sociais com a concessão de um aporte de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), sendo o valor pago diretamente ao estudante de graduação. Além do PBP, têm-se ainda os diversos auxílios, com o objetivo de custear as despesas relativas à alimentação, transporte, moradia e demais gastos previstos no Decreto nº 7.234/2010.

I – Gerais: compreendem os auxílios Alimentação 1 ou Alimentação 2 e Auxílio Estudantil, os quais não necessitam de comprovação documental na análise socioeconômica.

II – Específicos: compreendem os auxílios Transporte 1 ou Transporte 2 e Moradia, os quais necessariamente precisam ser informados e comprovados na análise socioeconômica. (BRASIL, 2010)

**QUADRO 1 - perfis para a definição de modalidades, conforme o Artigo 7º de seu Estatuto, observando a legislação e seus princípios de inclusão.**

|                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I - Modalidade L1: candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.                                                                                              |
| II - Modalidade L2: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.                                                 |
| III - Modalidade L3: candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.                                                                                                                                          |
| IV - Modalidade L4: candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.                                                                                                |
| V - Modalidade A1: candidatos que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%. |
| VI - Modalidade AC (Ampla concorrência): todos os candidatos, independente da procedência escolar, renda familiar e raça/cor.                                                                                                                                              |
| VII - Modalidade A2 - candidatos indígenas, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) ou declaração atestada pela FUNAI.                                                                          |

**Fonte: UFFS (2010)**

As políticas de acesso e permanência dos acadêmicos da UFFS visa atender sua missão relacionada à responsabilidade social, pois toda estrutura está pautada na oferta de formação regular de qualidade. Isso demanda olhar diferenciado ao candidato oriundo da escola pública da região de abrangência da instituição. O PDI afirma que as políticas de inclusão são discutidas para além das questões socioeconômicas, transcendendo na direção das ações afirmativas de acesso e permanência de negros, indígenas e pessoas portadoras de deficiências (UFFS, 2012). Cabe salientar que:

Os discentes regulares da UFFS têm os direitos à representação, associação e aos demais direitos inerentes à sua condição, como acesso à assistência estudantil, estágio e candidatura aos programas de bolsas acadêmicas e a outros programas que as instâncias superiores da UFFS vierem a criar com a finalidade de aprimorar o desempenho acadêmico. (UFFS, 2016, Art. 86)

Tendo em vista a extrema desigualdade que o Brasil acumula historicamente, acarretando condições cada vez mais difíceis para a ascensão dos menos favorecidos no processo educacional em nível superior, é

fundamental a oferta de políticas que facilitem a permanência do jovem no ambiente universitário. A Universidade Federal da Fronteira Sul se põem numa condição pioneira no enfrentamento da cultura de “quem tem, paga e quem não tem, não estuda”.

### **A política de inclusão no discurso dos gestores**

As condições sociais e econômicas têm influência direta na trajetória escolar, não só no acesso, mas também na permanência e continuidade dos estudos. É substancial analisar e considerar o acesso a partir dessa variável, pois se trata de uma instituição que não está apartada das transformações sociais, ao contrário, é produto delas (DA ROSA, 2014). Cabe à universidade adequar-se ao cenário político e social, a fim de colaborar para o desenvolvimento econômico e cultural.

No caso da UFFS, sua política de inclusão atendeu ao desafio de vencer a desigualdade social que contribui para o fato de os mais pobres apresentarem baixos índices de escolaridade e, conseqüentemente, maior dificuldade de acesso ao nível superior de ensino. Além do mais, essa desigualdade alimenta o abismo existente entre as redes públicas e privadas no quesito qualidade do ensino básico. Nessa realidade, várias são as políticas de ação afirmativa nas diversas instituições brasileiras que buscam superar o vestibular como mecanismo de seleção (PEREIRA, 2011). Sobre o processo seletivo, avalia a Pró-Reitora do Mestrado em Educação:

O processo seletivo da UFFS seria pelo ENEM sempre e a universidade bonificaria o estudante da escola pública... No início do processo foi essa lógica, não tínhamos cotas para negros para índio, mas tínhamos a bonificação da escola pública e isso poderia trazer para cá essa parcela da população historicamente excluída do processo, então a partir do diálogo com os movimentos a proposta é que o estudante, fazendo o Enem, com três anos de escola pública no ensino médio ele teria no final do processo, ele teria uma bonificação de 30% no final da média, um terço a mais, com dois anos teria 20% e com um ano teria 10%. Isso foi um processo muito interessante, já no primeiro Enem já atingimos 95% dos estudantes vindo das escolas públicas, isso é uma política, um processo de inclusão fantástico.

A Universidade Federal da Fronteira Sul tem praticado um processo seletivo para ingresso tendo como ponto de partida o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, um dos fatores contributivos a referendar sua condição de universidade popular é a aplicação do Fator Escola Pública, com isso fomenta a verdadeira discriminação positiva (ROMÃO; LOSS, 2013). As observações do Pró-Reitor de Pesquisa dimensionam o processo de inclusão de estudantes de escola pública na UFFS:

Nós temos estabelecido desde 2010 a prioridade para estudantes da Escola Pública, a legislação só veio depois. Ela ainda está muito para além daquilo que nós praticamos com 50% de escola pública em 2016. A lei é 12,5% e nós temos 90% desde o início, que é a realidade nas matrículas do ensino médio.

Os aspectos importantes da universidade popular é que nós implantamos uma política de inclusão social as vagas da universidade na graduação, nós decidimos que as vagas seriam majoritariamente para os alunos oriundos das escolas públicas, então nós não criamos cotas para índios, pardos, mulheres, negros etc., não criamos cotas, foi uma invenção importantíssima naquele momento na passagem de 2009/2010, porque o Brasil estava no debate sobre cotas, nós decidimos não cotas, a melhor política para inclusão é escola pública, Enem mais 10% de bonificação da média do Enem para quem tem 1 ano de escola pública no ensino médio, 20% para quem tem 2 anos e 30% para quem tem 3 anos, de maneira que em 2012 nós tínhamos 97% de alunos oriundos de escolas públicas.

O pressuposto básico da educação para todos correspondente ao direito de acesso no ensino superior, permite incorporar jovens até então marginalizados e excluídos, dadas as ações afirmativas praticadas. Pois só a oferta de vagas não basta, é preciso a manutenção de mecanismos que reproduzam as condições de equidade ao processo. Por isso, a inovação nos meios de acesso da UFFS mostra como concretizar a inversão da pirâmide, tratando os desiguais de maneira diferenciada, para garantir a equidade e proporcionar maior chance de acesso aos oprimidos, o que não traria, na avaliação da Pró-Reitora do Mestrado em Educação, os mesmos resultados se utilizados os sistemas tradicionais de acesso à educação superior:

Se é para fazer vestibular tradicional, nós sabemos quem vai passar no vestibular, não é um menino filho de um agricultor, filho do operário, que está na escola pública, não é ele que vai

passar no vestibular. Então eles tinham muito claro que a universidade que eles queriam era essa, mas corriam o risco que o processo de seleção, a escolha dos estudantes for o mesmo processo que as universidades tradicionais, seria um desastre na verdade, porque teríamos um discurso, uma concepção que não aconteceria de fato, porque quem viria para cá, dentro da universidade, é o menino e a menina que não poderia estar em outros espaços, digamos assim.

Considerando que a UFFS se propõe ser popular quanto ao ingresso de discentes, afastar-se do tradicional vestibular é estratégia preponderante. Como afirmam Romão e Benincá (2015), a política afirmativa de acesso permite uma espécie de “bônus” ao egresso da escola pública, e com essa fórmula garantiu um índice superior a 90% de estudantes oriundos da escola pública já nos primeiros cinco anos de funcionamento. O Pró-Reitor de Graduação esclarece o uso universal do critério:

A política de acesso, ela é aplicada a 100% dos cursos, não há intenção, e não fizemos até agora diferenciação, então a cota escola pública ela é a mesma para o curso de Filosofia e para o curso de Medicina, para o curso de Matemática ou para o curso de Agronomia, independente disso. No curso de Medicina, em especial, tínhamos mais de 90% dos estudantes que ingressaram eram egressos da escola pública.

Além do projeto de universidade para as classes menos favorecidas economicamente, a UFFS está transcendendo seu projeto no sentido do acesso e valorização de outras culturas, como a indígena. Cabe lembrar, segundo as palavras de Fernandes (2015), que o ensino superior brasileiro é um dos mais tardios na América Latina e a preocupação oficial com esse nível de ensino para populações indígenas só ocorre a partir das últimas duas décadas do século XX, com o *start* dado pela LDB 9.394/96. O Vice-Reitor aponta a especificidade da política de acesso a essa população específica:

Temos sido também os protagonistas, pioneiros, na construção de um *campus* para a população indígena, quando o Ministério da Educação monta, agora, uma Comissão para discutir este tema, nós já temos debates acontecendo com as comunidades indígenas que irão, inclusive, definir onde será este *campus* nesta grande região.

Essas experiências que surgem no Brasil e em outros países latino-americanos (sistemas e políticas inclusivas da Bolívia e Equador são exemplos disso) indicam um acerto de contas na direção da justiça social e epistemológica, pois instituições como a UFFS, por meio do olhar a outras culturas, valorizam diferentes visões de mundo, outras línguas de expressão cultural, modos variados de aprendizagem e produção do conhecimento. (SANTOS; TAVARES, 2017)

Esse projeto de criação de um campus exclusivo para a população indígena é de fato inovador<sup>5</sup> e vai ao encontro do referencial teórico que defende uma educação indígena que valorize a língua, os ritos, os costumes e os saberes das demais culturas. Para Da Rosa (2014), no entanto, apenas possibilitar o acesso ao ensino formal, independentemente da cor e da etnia, sem os recursos necessários, como as políticas de valorização das especificidades socioculturais e econômicas não contribuirão para o aumento no nível de escolaridade, pois haverá maior probabilidade de evasão e menor inclusão. Dessa questão dá conta a fala do Vice-Reitor:

Termos sido agora pioneiros no ingresso de haitianos. Pode ser que o Ministério das Relações Exteriores, o Itamarati, venha construir uma política para os haitianos e a sua relação com as Universidades Federais. Nós já temos, este semestre, haitianos na graduação e já teremos na pós-graduação, então, são passos de ousadia que são, hoje, uma referência para nós. [...]. Nós tentamos resumir a nossa característica inovadora da UFFS como sendo uma tentativa de construir um híbrido entre excelência acadêmica e inclusão social.

Para Tavares (2013), é obrigação da humanidade o respeito, a divulgação e a salvaguarda do patrimônio cultural, material e imaterial dos povos, e isso se dará com a participação da universidade por meio da valorização do diálogo intercultural que será a base para o desenvolvimento sustentável da diversidade cultural. Com isso, caminharemos para a diminuição da exclusão que o mundo dito “civilizado” tem proporcionado via modelo monocultural e ocidentocêntrico. Como afirma Benincá (2011), são tarefas

---

<sup>5</sup> Além dessa iniciativa da UFFS, pode-se apresentar política na mesma direção de um projeto específico de inclusão de populações indígenas no nível superior desenvolvida na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Informações sobre tal política podem ser encontradas na dissertação de Tatiana Romão (2015), presente nas Referências Bibliográficas desse trabalho.

essenciais da universidade a valorização da pluralidade de ideias e a contribuição no pensamento sobre o mundo de forma abrangente e crítica. Novamente recorremos aos termos do Vice-Reitor da UFFS:

Então, para nós, esta afirmação e a presença da Universidade já é, também, decisiva na luta contra o neoliberalismo. Agora, mais decisivo que isto, certamente é o nosso papel na dinamização da cultura, na construção da consciência política, a Universidade também tem um papel nisso, ao colocar pessoas que até então estavam excluídas do acesso, agora empoderadas em um espaço que lhes foi negado, mas que poderia também continuar sendo negado se não oferecermos a estrutura necessária para que possamos construir conhecimento, se simplesmente fossemos reproduzir conhecimento.

A universidade se efetivará popular por meio da promoção de práticas de libertação dos povos e dos grupos sociais historicamente invisibilizados e oprimidos. Com a democratização do acesso dos novos públicos à universidade, esta passou a se constituir pela diversidade e pluralidade de sujeitos (SANTOS; TAVARES, 2017). A UFFS foi criada para atender aos direitos e interesses dos segmentos populacionais excluídos que sempre estiveram à margem do processo produtivo da sociedade burguesa (ROMÃO; LOSS, 2013). Logo, compreende-se que esse formato de educação superior é condição essencial para os processos de democratização do setor (GADOTTI; STANGHERLIM, 2013). Os gestores da UFFS parecem ter clareza do sentido e da direção políticas de estratégias inclusivas nesse nível de ensino, a par dos desafios que se apresentam à instituição, a considerar o testemunho do Pró-Reitor de Graduação:

A Universidade está colocada como quem se propõe efetivamente a fazer um modelo contra hegemônico em relação a isso, mas as resistências internas, inclusive, não dá para desconsiderá-las, elas existem e estão presentes em todo o momento, e talvez, como lhe disse em falas anteriores, seja o primeiro grande debate que temos que fazer internamente, e de como superamos isto, ou melhor, como que convivemos com isso, porque também uma universidade popular que se propõe a ser contra hegemônica, ela também tem que possibilitar a defesa de um modelo hegemônico, não pode negá-lo, efetivamente, mas como é que a gente convive com isso, efetivamente, é um processo a ser construído.

Para Boaventura de Sousa Santos (2008) as transformações ocorridas a partir da virada para o século XXI foram bastante profundas, envolvendo as questões políticas e sociais da educação superior para além do tratamento mercadológico. As transformações atingiram também processos de conhecimento, gerando mudanças irreversíveis, motivo pelo qual não é possível ignorar essa conjuntura e querer inovar contrapondo o que existiu antes. Ao contrário, a resistência ocorrerá pela promoção de alternativas dialogadas e democráticas.

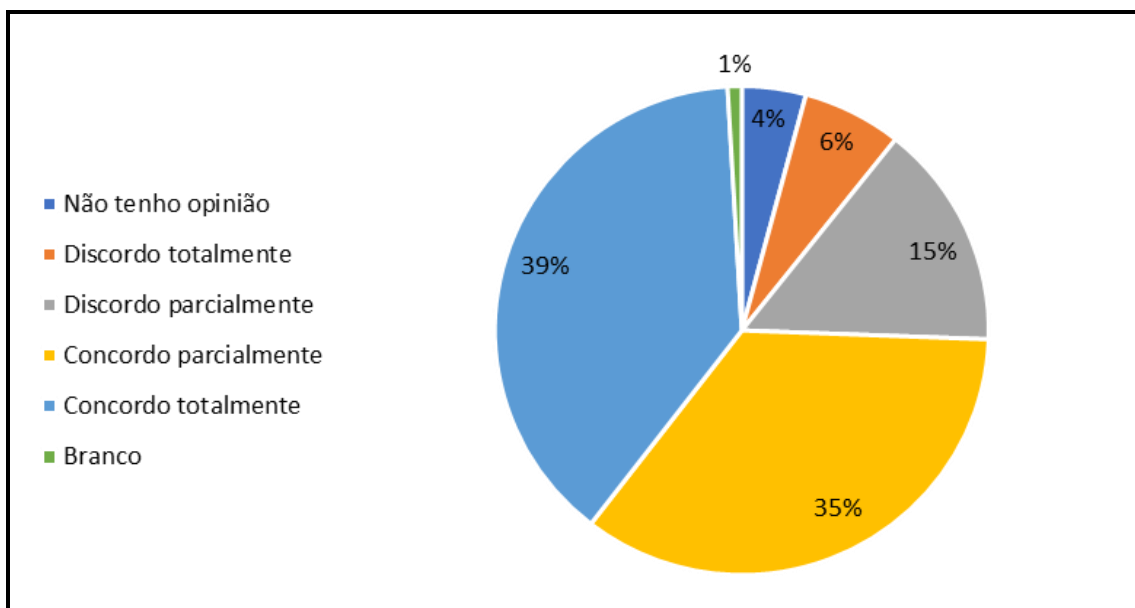
### **O posicionamento do corpo discente sobre a política de inclusão**

O grande desafio da UFFS é promover a inclusão de seus estudantes, isto é, proporcionar aos alunos condições de pertencimento no processo educacional de nível superior. Para os gestores, no sentido dos documentos da universidade, a UFFS tem, desde o processo de seleção até mecanismos que proporcione condições de financiamento dos custos do ensino aos estudantes, como bolsa permanência, auxílio transporte, auxílio moradia, entre outros.

Como afirma May (2014), não basta oferecer a vaga, é necessário ofertar condições de permanência, é fundamental operacionalizar os recursos financeiros do PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil) de maneira a permitir a permanência do estudante e a melhoria do desempenho acadêmico, cultural e esportivo dos alunos da UFFS. (ROSONI, 2014)

É preciso deixar explícito que uma universidade como a Federal da Fronteira Sul contribuirá para a correção de uma das várias injustiças historicamente impostas aos mais pobres da sociedade brasileira, ao conseguir atender os jovens das classes menos favorecidas. Pois, estes sempre foram privados do acesso aos níveis mais elevados do ensino ao longo do tempo, tendo em vista a grande exclusão imposta na educação superior a partir da cultura elitista e altas exigências financeiras para a realização deste projeto.

Os gráficos a seguir apresentam, após cinco anos de existência, a perspectiva dos estudantes sobre a UFFS ser ou não uma instituição de ensino superior que põe em prática políticas de inclusão.



**GRÁFICO 1 - Esta universidade põe em prática a inclusão de todos os estudantes.**

Inicialmente, os números alcançados nas pesquisas com os estudantes mostram que os alunos têm uma boa percepção das práticas inclusivas da UFFS. São 74% que concordam (39% totalmente – 35% parcialmente) ter a instituição práticas inclusivas, situação essa já relatada pelos gestores e constatada nos documentos oficiais: processos diferenciados de seleção, currículo inovador, modelos avaliativos em construção e programas de apoio financeiros.

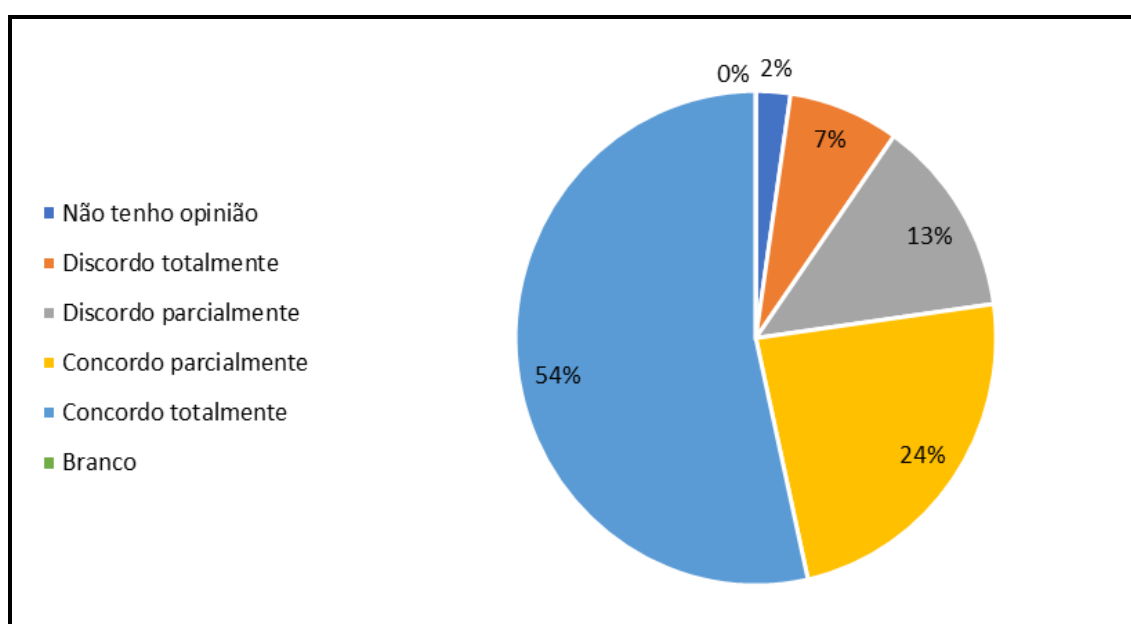
Registra-se também aqueles que discordam totalmente (6%), sem opinião (4%) e que discordam parcialmente (15%). Esse percentual de negativa direciona-se talvez no sentido das políticas serem pouco difundidas e isso colabora para as pessoas não perceberem sua existência.

Vale ressaltar que o processo de origem da UFFS fundamentou-se pela implantação de uma política inédita e inovadora de acesso, sendo a primeira IES pública federal a implantar diretrizes mais arrojadas que as definidas pela própria Lei 12.711/12 - “Lei das Cotas”. (TREVISOL, 2014)

Esse processo de inclusão de pessoas das camadas populares na universidade conduz ao desafio de repensar a instituição universidade (PEREIRA, 2011). Desde sua fundação a UFFS favoreceu o ingresso dos alunos provenientes da escola pública (DA ROSA, 2011) e atualmente, preocupa-se também com o ingresso dos negros e indígenas.

Sabendo que a UFFS veio na direção de atender as minorias e estas por sua vez apresentam diferenças dentro de suas peculiaridades, a equidade se torna característica fundamental na organização do seu processo de acesso e permanência.

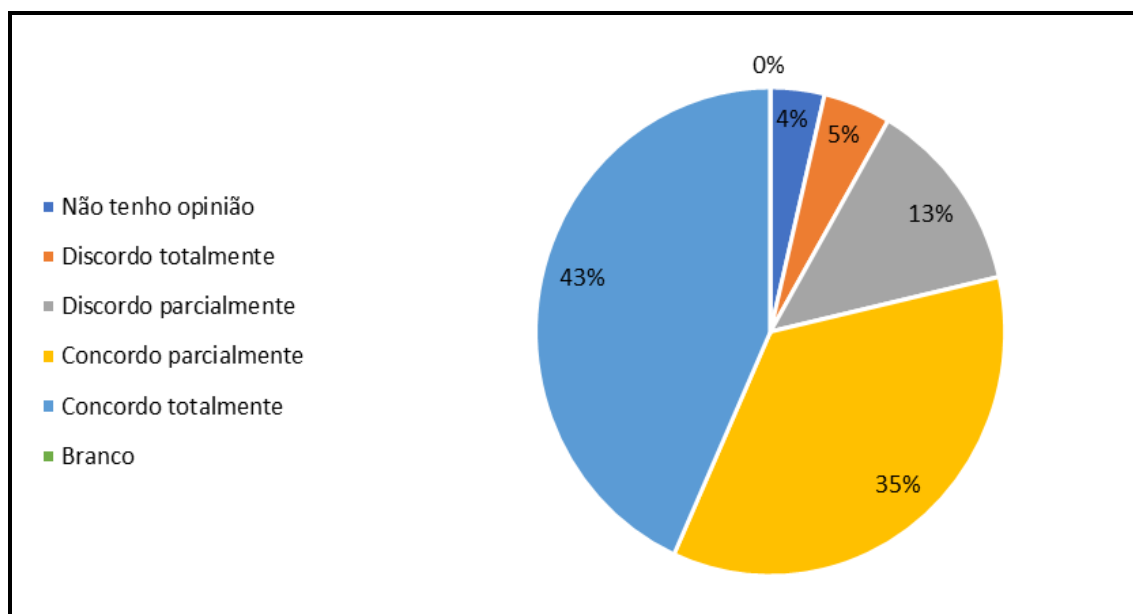
O fundamento básico da equidade é a adaptação à regra, sem ilegalidades, a fim de atender ao princípio de igualdade de condições de acesso e permanência no ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O gráfico 2, abaixo apresentado, esclarece se o corpo discente tem essa percepção.



**GRÁFICO 2 - Porque todos os estudantes, independentemente da sua cultura, origem social, étnica ou religiosa, têm as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e deveres.**

De todos os dados analisados até este momento, os números supramencionados são os que apresentam a relação menos conflituosa, pois mais da metade, 54%, concordam totalmente, e 24% concordam parcialmente, somando 78% com percepção positiva de uma instituição que dispõe de oportunidades baseadas nos pressupostos da equidade. O Gráfico 2 nos permite afirmar existir um cenário universitário que independente dos aspectos sócio econômicos, culturais, étnicos e religiosos, todos têm a mesma oportunidade dentro da Universidade Federal da Fronteira Sul.

O processo de inclusão não se resume a bonificação no processo de seleção para ingresso, são necessárias condições de maneira igualitária para permitir o melhor aproveitamento dos estudos. Por isso, a infraestrutura se apresenta como fator positivo neste quesito. Ambiente organizado e em número adequado é preponderante para o ensino e aprendizagem.



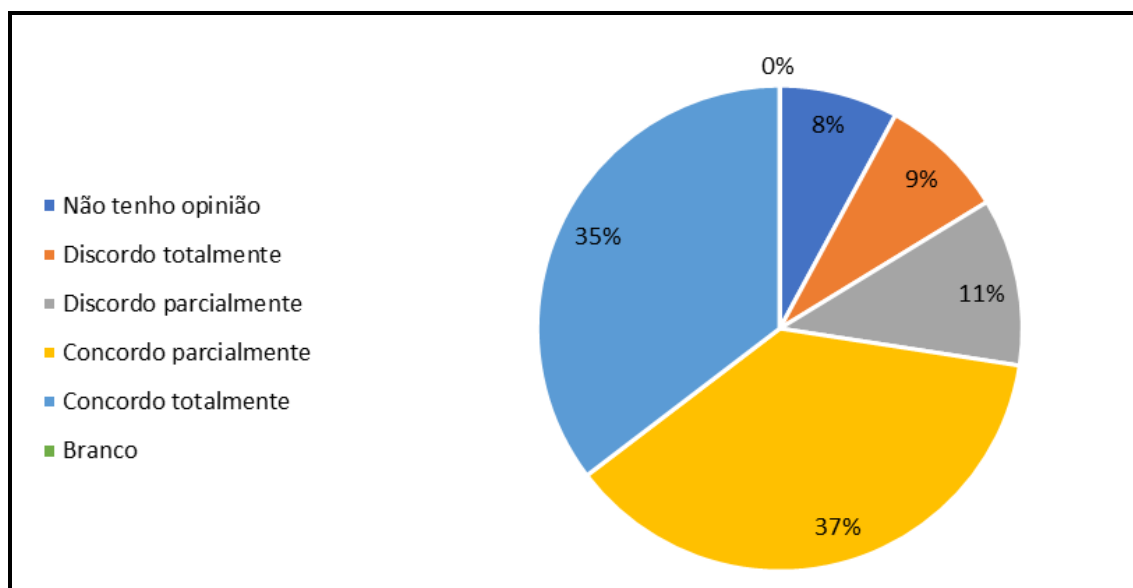
**GRÁFICO 3 - Porque as estruturas físicas e acadêmicas da universidade (espaços físicos, biblioteca, laboratórios, salas de convívio, novas tecnologias, refeitório/cantina) possibilitam a inclusão de todos os estudantes.**

Quando confrontados os dados sobre as oportunidades dos alunos com a infraestrutura, percebemos coerência no processo de valorização da democratização na UFFS. Parece-nos que o corpo discente tem um grau razoavelmente alto de satisfação com os objetivos e práticas propostos no projeto da universidade.

O Gráfico 3 esclarece a satisfação dos alunos quanto as condições estruturais para estudar, mais do que isso, 78% (43% concorda totalmente e 35% concorda parcialmente) afirmam que toda a estrutura é ofertada de maneira justa e igualitária, referendando a proposta de inclusão dos estudantes. Fazemos um contraponto no sentido da gestão precisar observar os motivos que levam a insatisfação dos outros 18% (5% discordam totalmente e 13% discordam parcialmente).

Incluir consiste no respeito às diferenças e no fomento de oportunidades de forma justa. Mas essa dinâmica na UFFS não pode ocorrer de maneira fria e distante, é preciso que a gestão se apresente próxima e solícita. Isso ocorrerá quando os coordenadores e principalmente, os professores, forem percebidos como alicerces cotidiano universitário.

Essa situação parece-nos ocorrer adequadamente, ainda que porventura os profissionais tenham suas rotinas tomadas por diversas tarefas, conseguem gerar o contato necessário junto aos alunos para o bom acompanhamento dos seus respectivos cursos e contribuir para a sensação de pertencimento ao ambiente universitário. Isso é demonstrado no Gráfico 4:



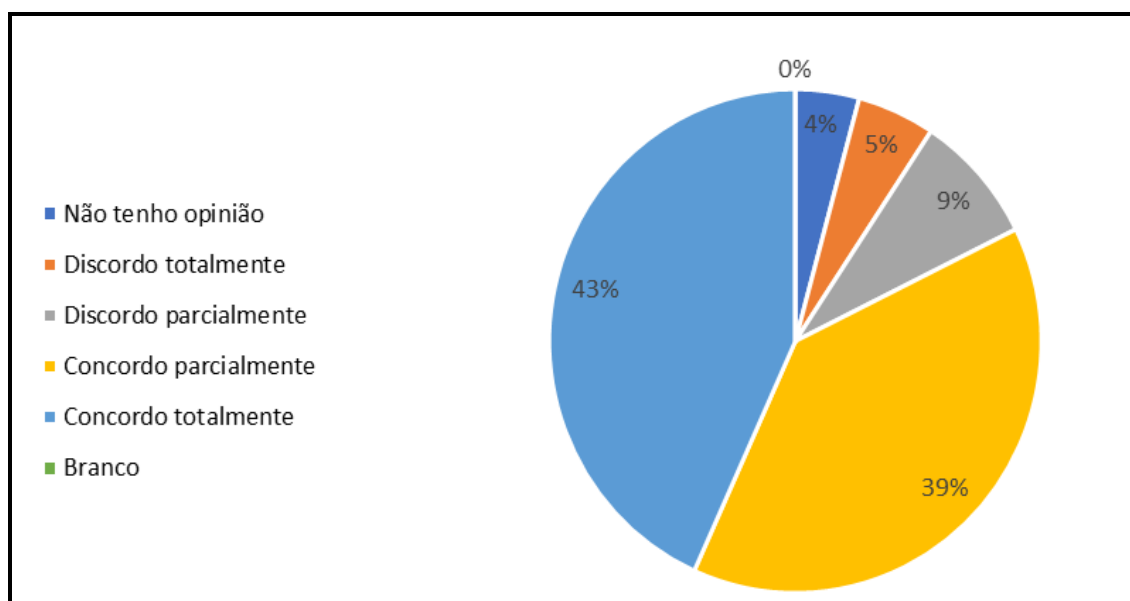
**GRÁFICO 4 - Porque os coordenadores e professores tratam todos os estudantes sem discriminação.**

O Gráfico 4 nos conduz à análise de que as relações interpessoais dentro da universidade são positivas. 35% concordam totalmente, acompanhados de 37% que concordam parcialmente, totalizando 72% de alunos afirmando sobre os coordenadores e professores os tratarem sem discriminação. Essa percepção só é possível a partir da proximidade entre alunos, professores e coordenadores.

As relações próximas da coordenação e dos professores com os alunos constroem um ambiente de saudável intercâmbio e, principalmente, permitem a esses atores acadêmicos pensarem o curso a partir de subsídios adquiridos no

dia a dia, pois os alunos conseguem apontar lacunas existentes nas estruturas física, pedagógicas e estruturais da universidade.

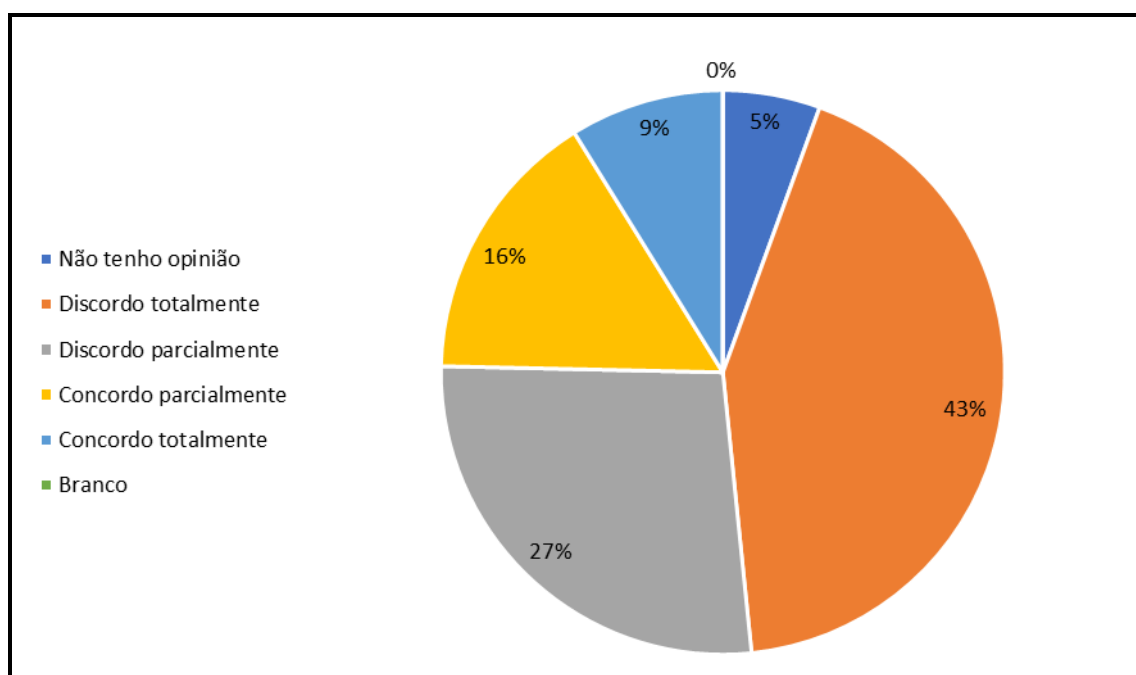
A proximidade respeitosa, pautada no valor do diálogo, pode proporcionar maior resiliência aos alunos que apresentam condições de vida e cotidiano bastante dificultoso. Além do mais, o coordenador e os professores ampliam sua sensibilidade social e levam os resultados para as discussões dentro do curso, reorientando os processos pedagógicos.



**GRÁFICO 5 - Porque os apoios institucionais (bolsas de estudo, residência, alimentação etc.) possibilitam que os estudantes mais pobres tenham acesso a uma educação superior de qualidade.**

O Gráfico 5 aponta na direção da satisfação em torno do programa de bolsa e demais subsídios assistenciais existentes na UFFS, bem como seus auxílios previstos no Estatuto da UFFS em atendimento ao Decreto nº 7.234/2010.

É primordial numa universidade deste tipo que seus estudantes sejam assistidos financeiramente. Este sempre foi um dos grandes embaraços impeditivos de acesso e permanência da classe trabalhadora no ensino superior. O nível de pobreza compromete a permanência nos estudos. Isso não é um fenômeno exclusivo da UFFS, é um problema nacional. Muitos jovens não estudam porque precisam dedicar a maior parte do dia a alguma atividade que os remunere e colabore com a renda familiar.



**GRÁFICO 6 - Esta universidade não põe em prática a inclusão de todos os estudantes.**

Os gráficos 5 e 6 confirmam os discursos dos gestores e reforçam o lado positivo dos registros documentais em relação ao trabalho de valorização do acesso e permanência de estudantes desenvolvidos na UFFS. No Gráfico 6 70% dos alunos (43% discordam totalmente e 27% discordam parcialmente) negam a afirmativa sobre a UFFS não colocar em prática a inclusão dos estudantes.

Isso referenda a proposta da UFFS trazer para a universidade estudantes provenientes da escola pública (94,18%) e oriundos de família com baixa escolaridade (42,91% dos pais e 36,24% das mães estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental e apenas 5,45% e 6,91%, respectivamente, concluíram curso superior). Somado a isso, seus ingressantes, na grande maioria, pertencem a famílias de baixa renda - famílias de trabalhadores urbanos e pequenos produtores rurais da região de abrangência da UFFS (TREVISOL, 2014). Cabe salientar 9% dos alunos acreditarem que a instituição não coloca em prática os processos de inclusão dos alunos. Considerando as limitações de nosso estudo, aqui surge a proposta de desdobramento da pesquisa em torno da UFFS para saber os motivos que levam alguns alunos não perceberem práticas inclusivas.

## **Sobre o processo de gestão segundo os documentos**

A gestão realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul tem sua base na lei que a criou (12.029/2009). Nesse documento consta que a administração se dará a partir do Reitor, por meio dos instrumentos próprios de regulação e com a participação dos grupos previstos na legislação.

A administração superior da UFFS será exercida pelo Reitor e pelo Conselho Universitário, no âmbito de suas respectivas competências, a serem definidas no estatuto e no regimento geral.

§ 1º A presidência do Conselho Universitário será exercida pelo Reitor da UFFS.

§ 2º O Vice-Reitor, nomeado de acordo com a legislação pertinente, substituirá o Reitor em suas ausências ou impedimentos legais.

§ 3º O estatuto da UFFS disporá sobre a composição e as competências do Conselho Universitário, de acordo com a legislação pertinente. (BRASIL, 2009, Art. 7º)

A partir da fundação da UFFS, o Plano de Desenvolvimento Institucional registra que a base para a gestão universitária se dará segundo a previsão de seu Estatuto e do seu Regimento Geral, de forma a atender todos os aspectos necessários ao seu bom funcionamento. O Estatuto da UFFS foi aprovado pela Resolução Nº 31/2015, prevendo em seu artigo 2º a autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e de patrimônio, considerando que isso deveria acontecer inclusive nos seus *campi*, pois a principal e relevante característica da UFFS é exatamente seu formato *multicampi*.

Nesse contexto documental, a marca de uma concepção popular de universidade estaria na condição autônoma de administração e no modelo democrático.

A autonomia administrativa consiste na faculdade de:

I - elaborar, aprovar e executar a política geral de administração da UFFS;

IV - realizar os processos de escolha dos dirigentes da Instituição, de acordo com a legislação em vigor, como princípio de gestão democrática do ensino superior, e assegurado o processo de consulta à comunidade universitária. (UFFS, 2015, Art. 4º)

A gestão da UFFS tem como finalidade atender de maneira coerente a integração das suas principais responsabilidades (ensino, pesquisa, extensão). O atendimento e o gerenciamento dessas responsabilidades serão traduzidos em planos plurianuais elaborados com toda a comunidade universitária, garantindo gestão democrática a fim de viabilizar a missão institucional: universidade pública, gratuita, popular e de qualidade para o fortalecimento econômico e intelectual da Mesorregião da Fronteira Sul. (UFFS, 2012)

Destacamos alguns dos princípios que norteiam a organização administrativa e as práticas de gestão dentro do previsto na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, visando uma instituição pública, laica e apartidária, segundo o artigo 6º de seu Estatuto: XI - diálogo permanente com a comunidade regional (população da Mesorregião da Fronteira Sul) de abrangência da Instituição; XIII - gestão democrática e ética no trato da coisa pública; XIV - legalidade, impessoalidade, moralidade, imparcialidade, publicidade, eficiência, eficácia e efetividade.

A UFFS tem como objetivo *“promover e assegurar o caráter multicampi da Instituição através da gestão democrática e colegiada e da aplicação equitativa dos recursos humanos, materiais e orçamentários”*. (UFFS, 2015, Art. 8º - Inciso X). Para tanto, ela se organiza em vários organismos (superiores, intermediários e básicos) para deliberarem e administrarem a universidade.

Conforme previsto em seu Artigo 11, o Conselho Universitário (CONSUNI) é o órgão máximo da UFFS; ele detém função normativa, deliberativa e recursal, e é responsável pela formulação da política geral da instituição nas dimensões acadêmica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar.

O referido Conselho é composto de pelo menos um discente por *campus* e um representante de cada um dos três estados (Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina) da comunidade regional, o que inicialmente permite validar a representação democrática na gestão. Dessa forma, o processo de gestão previsto em norma (Art. 22 do Estatuto) abre-se às demandas das comunidades local e regional, implicando transparência na gestão das atividades pedagógicas e dos processos administrativos.

§1º A UFFS adota um regime de administração descentralizada e democrática nos seus campi universitários, garantindo isonomia quanto à representatividade, ao planejamento, ao orçamento, ao financiamento e à administração.

§2º A administração descentralizada e democrática é feita por meio de delegação de competência conferida pelo reitor. (UFFS, 2015, Art. 22)

Ligado ao Conselho Universitário registra-se a Auditoria Interna (AUDIN), órgão de controle e avaliação com a missão de fortalecer e assessorar a administração da Instituição, que valoriza o processo de gestão observando toda fundamentação constitucional e das demais legislações que envolvem a UFFS.

Considerando que a UFFS é uma instituição *multicampi*, o Estatuto registra, além do Conselho Universitário previsto em lei, outros órgãos que contribuem para a gestão de democrática:

- Conselho de Campus - órgão consultivo e deliberativo, com área de atuação no âmbito do *campus* universitário, composto de representantes discentes e da comunidade regional.
- Unidades Acadêmicas – colegiados de natureza acadêmica e administrativa, pertencentes a cada *campus*. Segundo o Artigo 34, o objetivo é organizar a oferta de atividades de ensino, pesquisa e de extensão. O Colegiado de cada *campus* é o responsável por deliberar sobre a Unidade Acadêmica com representação docente, discente e técnico-administrativa.
- Conselho Estratégico Social (CES) - órgão consultivo que objetiva contribuir para o desenvolvimento da UFFS como instituição de educação superior pública e popular. Ele sempre será consultado sobre o monitoramento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a criação de novos *campi* e cursos de graduação e a revisão do Estatuto. Por ser uma inovação institucional, cabe expor suas competências nos termos do próprio documento institucional, que consistem em:

I - analisar e avaliar o impacto social, econômico, cultural e educacional da UFFS na região da Fronteira Sul e entornos;

II - propor à administração da UFFS formas, mecanismos e estratégias para aprofundar a inserção da Instituição na comunidade da região;

III - recomendar a execução de ações de natureza política, administrativa e acadêmica que possam melhor colocar a

UFFS a serviço do desenvolvimento regional e, em especial, da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica;  
 IV - propor diretrizes gerais para desenvolvimento e expansão de atividades, criação de novos campi e cursos e emitir parecer sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);  
 V - fomentar o debate de temáticas emergentes no contexto regional e propor estratégias de encaminhamento;  
 VI - indicar os representantes da comunidade regional no Conselho Universitário. (UFFS, 2015)

A composição do Conselho Estratégico Social da UFFS terá pelo menos 05 (cinco) integrantes dos Conselhos Comunitários de cada um dos *campi* da UFFS, que representam organizações, movimentos ou instituições da região de abrangência da universidade. Cabe salientar que na tentativa de evitar vícios e posições de grupos políticos, esses membros são indicados anualmente pelos respectivos Conselhos. Existe a possibilidade de incorporar também integrantes que demonstrem explícito interesse de participar da vida universitária, mediante requisição formal e fundamentada dirigida ao presidente do Conselho.

Independentemente de quem participe deste Conselho, o Artigo 52 dispõe que seus membros devem ter a compreensão da *“missão institucional da Instituição, como universidade aberta a toda a sociedade, comprometida com a inclusão social da população mais carente e com a produção e a disseminação do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas”*.

Conselho Comunitário – de finalidade consultiva, organiza-se por *campus* universitário, com representação majoritária de representantes da comunidade regional.

- Conselho Curador – órgão superior de controle e fiscalização da gestão econômico-financeira da UFFS. Este é composto de 03 (três) estudantes, sendo um de cada estado que possui campus da UFFS e 03 (três) representantes da comunidade regional.

- Comissão Própria de Avaliação (CPA) – responsável por coordenar, conduzir e articular o processo de avaliação institucional, é um órgão que tem o objetivo de contribuir com o planejamento educacional e a qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade.

Por fim, é importante compreender que todo o processo de gestão se dará efetivamente com a participação da comunidade universitária. Para tanto, é fundamental definir a composição dessa comunidade:

I - Comunidade acadêmica, compreendendo:

- a) corpo docente;
- b) corpo discente;
- c) corpo técnico-administrativo.

II - Comunidade regional – representação da população da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e entornos. Destaque-se que a comunidade regional pode participar dos conselhos da universidade e dos processos de consulta para escolha de reitor e diretores de campus.

A Resolução nº 3/CONSUNI/UFFS/2016 estabelece o Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul. No que consiste à gestão, o Conselho Universitário é integrado por Câmaras Temáticas: Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis; Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura; e Câmara de Administração, Planejamento e Gestão de Pessoas.

No processo de gestão democrática, enfatizamos o papel da Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis, com competência para decidir sobre contratação e dispensa de professores, aprovar o projeto pedagógico dos cursos de graduação e subsidiar as políticas de avaliação dos cursos de graduação, entre outras tarefas.

A UFFS apresenta em todas as áreas de atuação, administração descentralizada e participativa. Nossa análise documental demonstra que os vários órgãos internos têm a possibilidade de representatividade dos diversos grupos institucionais, isto é, professores, estudantes e colaboradores administrativos, até a participação da comunidade externa.

### **A gestão segundo seus atores**

O papel do Reitor é fundamental no contexto de gestão, pois é preciso experiência no magistério superior (sala de aula), possuir sensibilidade para as questões sociais e ter imersão em todo o cenário institucional e conjuntura política. Tratando-se de uma universidade de novo tipo, organizar os processos

pedagógicos e administrativos com caráter democrático e com público-alvo culturalmente tão diverso daquele tradicionalmente frequente no ensino superior é bastante desafiador. Por isso, é imprescindível uma equipe que dê suporte e conduza os vários departamentos e *campi* na mesma linha filosófica de trabalho.

No início do projeto de implantação, até por uma demanda dos movimentos sociais envolvidos na sua criação, tinha como ideia ter aqui um Conselho Universitário que tivesse forte participação dos movimentos sociais, uma forte representação dos trabalhadores efetivamente neste conselho que toma as grandes decisões da Universidade. (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO)

Para Romão e Loss (2013) a estrutura e o funcionamento da UFFS representam uma organização singular, pois toda estruturação básica da instituição, além de atender ao perfil das universidades federais brasileiras com reitoria, pró-reitorias, conselhos, secretarias e outras divisões, propõe implantação, nos *campi*, de conselhos específicos. Somado a isso, tem-se o Conselho Estratégico Social como verificado na legislação supramencionada e no discurso de um dos gestores.

Uma universidade que quer ser popular, acho que isso nós nos diferenciamos muito das demais universidades, o desenho que nós fomos criando, relativo à gestão da universidade, eu gostaria aqui de destacar, por exemplo, os órgãos superiores da universidade. São compostos por dois conselhos, um conselho chamado de Universitário e o outro é Estratégico Social. (PRÓ-REITOR DE PESQUISA)

Temos o Conselho Estratégico Social desde maio de 2010, como a instância que coloca a sociedade civil organizada para dentro da Universidade; temos, já em maio de 2010, a conferência de ensino-pesquisa-extensão que, com 6 mil lideranças comunitárias desta grande região, construiu as diretrizes de início desta Universidade, discutindo amplamente ideias e pontos temáticos. (VICE-REITOR)

A ideia de se organizar o Conselho Estratégico Social, ainda que consultivo, tende a amadurecer o protagonismo dos movimentos sociais, a fim de superar o possível corporativismo dos pares dentro da universidade (ROMÃO; LOSS, 2013): “Hoje nós temos uma representação do movimento

*social no Conselho Estratégico Social*”. (PRÓ-REITORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO)

A Reitoria se orienta politicamente, de uma forma muito forte, pelo Conselho Estratégico Social, então não dá para dizer que o Conselho Estratégico Social é apenas consultivo, ele tem representação na instância deliberativa, menor do que nós gostaríamos, mas por uma questão legal nós temos limites, mas fizemos o que foi possível fazer. [...] A expectativa dos movimentos sociais, evidentemente, é que o Conselho Estratégico Social fosse o órgão deliberativo, mas é necessário se ter 70% de representação docente e há também a representação docente dentro do Conselho Estratégico Social, assim como no Conselho Comunitário. Então, ambos os públicos estão representados, embora de forma diferenciada. A maioria da comunidade acadêmica está no Conselho Universitário por uma questão de legislação, não de vontade política do processo de construção desta universidade. (VICE-REITOR)

A atuação dos movimentos sociais ultrapassa a responsabilidade de participação no processo de democratização da educação superior, pois seu protagonismo, além da luta por novas universidades públicas de qualidade, populares e democráticas, está no processo decisório e de gestão na busca pela transformação das estruturas e lógicas centralistas. (BENINCÁ, 2011)

Não podemos temer a mobilização, pelo contrário, quanto mais mobilizada for a comunidade externa e a comunidade acadêmica, mais a comunidade acadêmica precisa incluir os estudantes, este público de estudantes que vai certamente fazer opções diferentes, de um público de estudantes de escolas de ensino médio privada, eu não tenho nenhuma dúvida de que nós estamos diante de um processo democrático que vai colocar esta universidade ainda mais a frente, em termos de referência histórica. (VICE-REITOR)

Desde então, a gente tem estabelecido a ideia de que ainda que a legislação não permita que o Conselho Universitário e, que os demais órgãos deliberativos da Universidade possam efetivamente garantir a participação da sociedade externa, da comunidade externa, a gente introduziu a ideia de ter um conselho de forte participação da comunidade externa que pudesse, pelo menos, delinear as linhas estratégicas de atuação da Universidade e, que pudesse de algum modo, fazer algum tipo de controle social, de aproximação, com aquilo que de fato queríamos que era a ideia de que este conselho fosse efetivamente definidor dos rumos da Universidade. (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO)

A universidade que se propõe a inovar politicamente na gestão de uma instituição de ensino superior deverá ultrapassar a concepção de corporação interna. E também deverá, efetivamente, apresentar-se transparente e democrática, concretizando suas práticas a partir do diálogo permanente e do aprendizado mútuo (BENINCÁ; SANTOS, 2013). É por isso que o Vice-Reitor destaca que a participação dos movimentos sociais deve ser vista como *“um processo de aprendizagem, aprendizagem de construção de uma universidade pública [...] não é só no espaço acadêmico formal que nós educamos, nós educamos também nessa nossa abertura à participação e, também, ao espaço da gestação do novo”*. Para isso, a presença de um Conselho Universitário não se resume a reproduzir:

Simplemente as organizações da LDB, mas que pudesse inovar para, além disso, com a participação da comunidade externa, isso também seria produzido em todos os campi e, aí, o desafio de sermos uma estrutura multicampi, que não trata os campi como filiais [...] construindo o Conselho Universitário com participação da comunidade externa através do Conselho Estratégico Social. (VICE-REITOR)

Uma instituição de educação superior que se propõe a ser popular conseguirá tal feito quando sua capacidade de receber a comunidade externa se efetivar (BENINCÁ; SANTOS, 2013). Tal prática se insere, não como um simples canal de ouvidoria ou meio de captação de críticas e sugestões; é primordial a participação ativa da comunidade nas discussões e decisões sobre o rumo desta instituição. Por isso é que a UFFS tem, *“em cada campus, o Conselho do campus e o Conselho Comunitário e todas as outras iniciativas que se somaram a isso. Nós temos anualmente audiências públicas”*. (VICE-REITOR)

A relação com a comunidade é benéfica para a universidade, queremos fortalecer a sociedade civil, porque a base deles é também da instituição, é uma via de mão dupla, não é que nós estamos fazendo aqui uma gestão puramente preocupada na universidade, não, na universidade, na relação com a sociedade, fortalecer a sociedade civil é para nós decisivo, é a nossa origem, quanto mais eles estiverem organizados, não há dúvidas que mais força criam para esta região, para criar a universidade para outras coisas, nós temos bandeiras de lutas na agricultura familiar que precisam ser fortalecidas, na saúde pública, na educação. O Estado e a sociedade civil fortalecidos,

não há dúvidas que isso empodera as organizações das comunidades. (PRÓ-REITOR DE PESQUISA)

É preciso levar em conta o fato de a Universidade Federal da Fronteira Sul estar implantada em diversas regiões. Mesmo que a Macrorregião tenha características semelhantes, sempre haverá peculiaridades locais. Dentre os vários desafios da gestão, observar as especificidades regionais é mais uma no processo que vai assegurar a participação da comunidade local.

Todos os *campi* têm suas características diferenciadas, com focos diferentes, com comunidades acadêmicas que foram se construindo com uma peculiaridade própria de cada uma das nossas regiões e temos ao mesmo tempo essas referências respaldadas em todos os nossos documentos, a nossa missão institucional, seja no PPI, seja no documento máximo da instituição que é o estatuto, que está em fase de revisão e que todos os documentos possam apresentar esta coerência. (VICE-REITOR)

É possível compreender que esse discurso caminha no sentido do que afirmam Santos e Tavares (2017) sobre efetivamente partilhar o poder, dando condições e espaços institucionalizados aos movimentos sociais a fim de gerar pressão e monitoramento e produzir resultados entre o pensar global e o agir local, com práticas concretas de democracia.

Nesse tempo que nós começamos a nos dar conta de que hoje é um desafio institucional fortalecer esses espaços, assegurar os existentes, acho que nós não temos que criar mais, nós temos espaços suficiente, o que nós precisamos é empoderar, fazer um melhor uso possível desses espaços já existentes, para que esta cultura democrática, esta relação universidade e comunidade, ela mais se preserve, ela se fortaleça, [...] nós estamos trabalhando para que a participação se alimente, se dê na escala que os espaços institucionais permitem e também exigem, trabalhamos nessa direção. (PRÓ-REITOR DE PESQUISA)

Me parece que ainda assim a questão decisória está fragilizada, o movimento, ele tem vindo, ele tem participado de forma representativa [...] mas essa é uma representação e uma preocupação que o próprio movimento tinha. Instituída a universidade, a universidade é coisa para professores universitários, então vai se criando um distanciamento, acho que nós não perdemos essa dimensão da presença do movimento, entretanto nós precisamos fortalecer canais de participações e de tomadas de decisões, acho que a

participação via representação no Conselho Estratégico Social.  
(PRÓ-REITORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO)

Acreditar que tudo isso ocorrerá de maneira tranquila dentro do planejado, sem percalços ou resistências é ingenuidade. Estamos tratando de uma instituição de educação superior, instituição na qual se manifesta um grande campo de disputas políticas. A vigilância deve ser constante, tanto pela comunidade interna quanto externa, segundo o alerta do Pró-Reitor de Graduação: *“Servidores, mesmo docentes e técnicos administrativos, e mesmo os discentes [...] têm um olhar, na sua maioria, não tenho dúvida, da universidade como um modelo de universidade tradicional [...] eles enxergam aqui uma universidade federal tradicional”*.

Nesse âmbito de preocupação, pondera o Vice-Reitor:

O risco de que uma futura gestão possa não seguir estes ideais, ou digamos, este acúmulo histórico, ele depende muito do controle social. Nós só temos duas forças aqui que podem ser de fato inovadoras, se nós quisermos nos comparar com outras instituições desse Brasil. Se nós nos reduzirmos ao Corpo Técnico Administrativo e o Docente, nos mantivermos fechados naquilo que chamamos de comunidade acadêmica tradicional, nós certamente corremos maior risco, mas se este público, que são os estudantes que estão aqui dentro e que, inclusive, representam os movimentos sociais que tanto lutaram para eles estarem aqui dentro, se juntarem com a comunidade externa que nos acompanha e, que nos acompanha de forma vigilante eu diria, se mobilizar, eu não vejo nenhum outro risco, a não ser, termos processos ainda mais ousados e mais inovadores. (VICE-REITOR)

Romão e Loss (2013) deixam claros os desafios no processo de implantação do perfil popular sobre a gestão quando se referem ao fato de que os problemas das disputas internas pelo poder tendem a se manifestar constantemente. Por isso, o acesso à comunidade externa é primordial, pois:

Os nossos Conselhos, todos, também são submetidos a este controle social permanente, porque são instâncias públicas, e o presidente do Conselho Estratégico e do Conselho Universitário também pode delegar a palavra para qualquer organização social que queira se manifestar no Conselho Universitário, então há este espaço constante de tentarmos construir uma dialética entre algo que parecia um tanto distante. (VICE-REITOR)

Parece-nos que a UFFS, em seu movimento pela construção de uma instituição pública, democrática e popular, tem um campo de luta a transcender o movimento histórico de reivindicação. A estrutura universitária no Brasil, pautada na lógica de mercado e muitas vezes presa ao corporativismo interno, contribui para a influência de visões particulares sobre os espaços públicos, o que de certa forma afasta o cidadão do acesso ao bem público. Portanto, um dos desafios da Universidade Federal da Fronteira Sul foi:

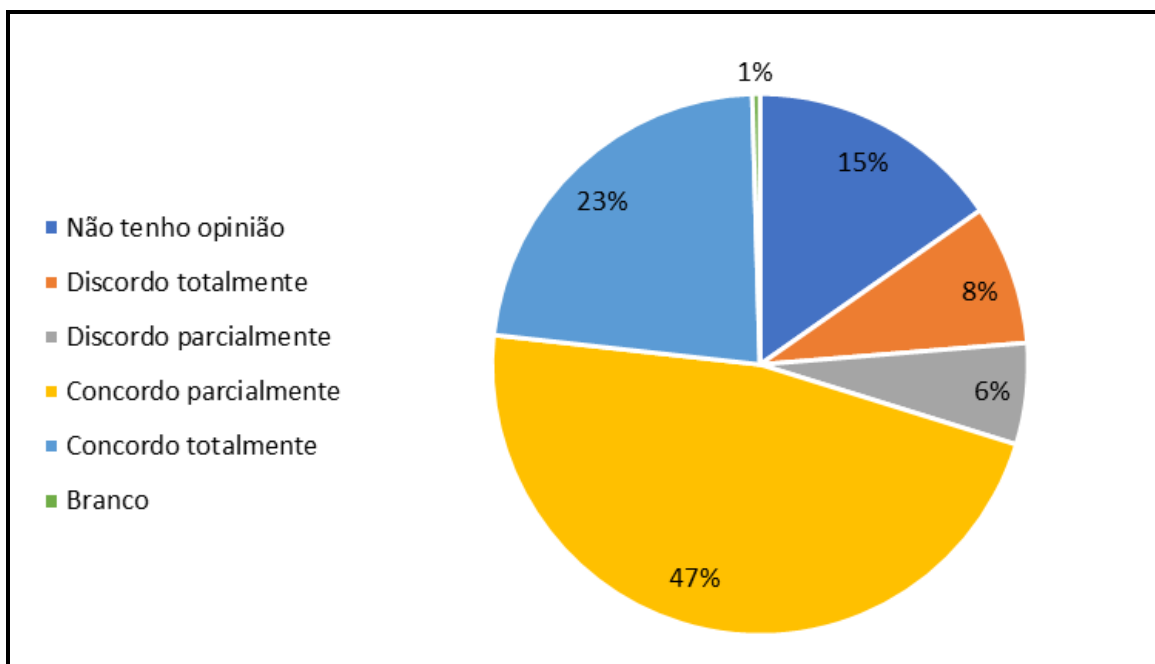
Transformar uma estrutura estatal em uma estrutura pública, que para nós foi o primeiro passo, resgatar o público para nós já foi um desafio muito difícil, concursos públicos que sejam efetivamente públicos, licitações públicas que sejam efetivamente públicas, enfim, todo este conjunto de pressupostos que, para alguns, podem ser óbvios, mas que para as Universidades Tradicionais, não só do Brasil, acabaram por decorrer dos tempos mostrando que esta instituição é pouco pública, então, ela é apenas estatal. (VICE-REITOR)

Parece residir nessa clareza de visão sobre o comportamento político de uma instituição universitária, uma das possibilidades de se construir uma instituição que tenha natureza popular.

### **A percepção do corpo discente sobre a gestão**

A universidade precisa se manifestar concretamente. Não basta a lei garantir e os gestores afirmarem o que a legislação prevê. Nesse sentido, a percepção dos estudantes é fundamental, pois são eles o foco do trabalho e da filosofia institucional, da luta histórica e da estrutura implantada. Por isso, buscando cruzar os registros das normativas e dos discursos dos gestores, temos a percepção do corpo discente sobre a gestão.

Apresentamos em números, a partir do Gráfico 7, se a gestão democrática ocorre na mesma perspectiva dos documentos e dos discursos dos gestores.



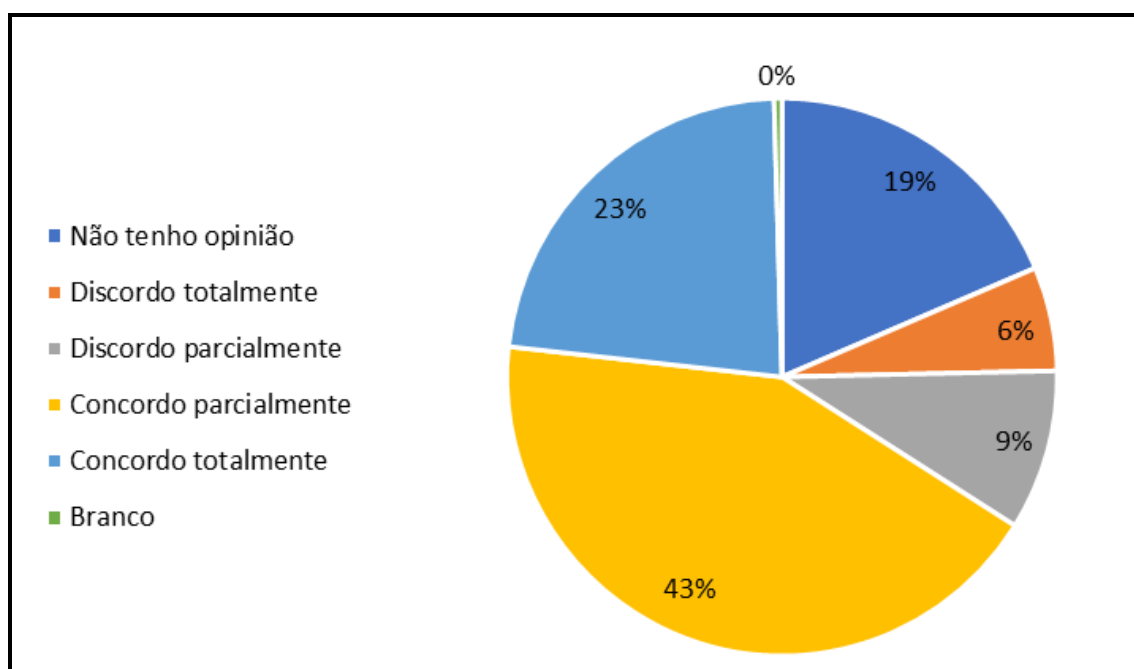
**GRÁFICO 7 - Esta universidade tem uma gestão democrática.**

Observemos que 23% percebem de forma plena uma gestão totalmente democrática. Os números apresentados (23% concordo totalmente - 47% concordo parcialmente) nos conduz ao entendimento do exercício democrático de gestão.

No sentido da contraposição, não temos unanimidade, pois os dados pesquisados com esses atores indicam o seguinte também: i. 15% não têm opinião; ii. 8% discordam totalmente; iii. 6% discordam parcialmente, isso resulta praticamente um terço da população discente (29%) que não percebem a existência de práticas democráticas de gestão na instituição.

Podemos fazer algumas inferências sobre este contexto. Primeiro, a falta de entendimento do que seja gestão, é possível muitos não compreenderem o conceito de gestão e, principalmente, gestão democrática. Segundo, dentro do perfil mais tradicional de estudante nos dias de hoje, o foco estar voltado somente para os assuntos em sala de aula e menos ao contexto geral da universidade. Por fim, pouca socialização das possibilidades de participação dos estudantes na rotina universitária, além da sala de aula.

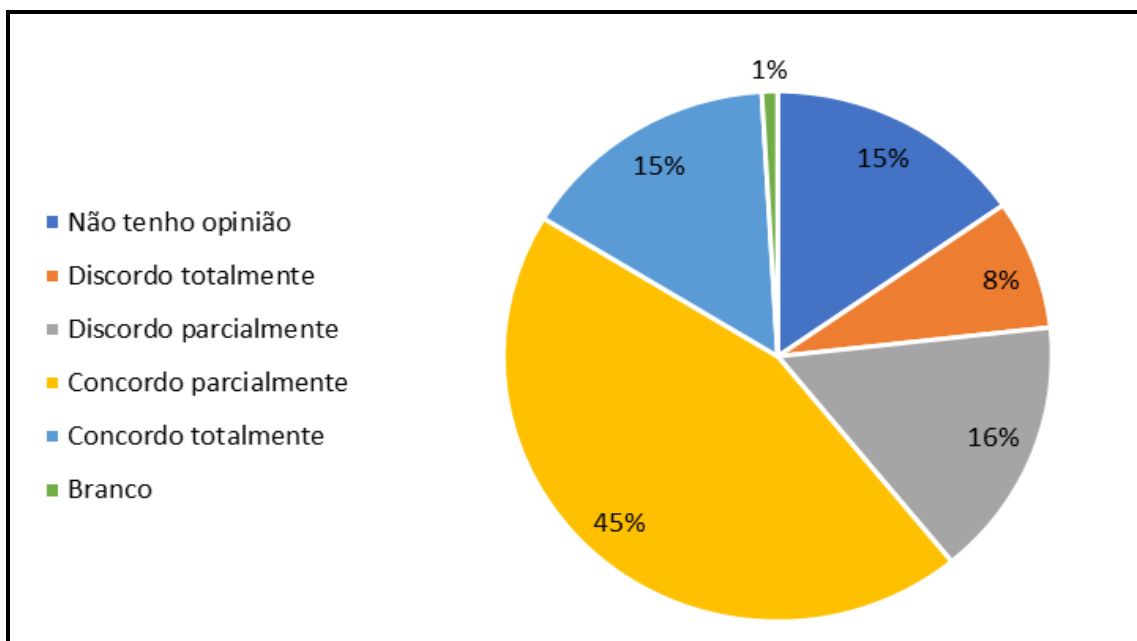
Neste cenário, a partir do gráfico abaixo (número 8), até o Gráfico 11, apresentamos os números sobre os fatores contributivos para os estudantes acreditarem que ocorre a gestão democrática na Universidade Federal da Fronteira Sul.



**GRÁFICO 8 - Porque os movimentos sociais participam da gestão da universidade.**

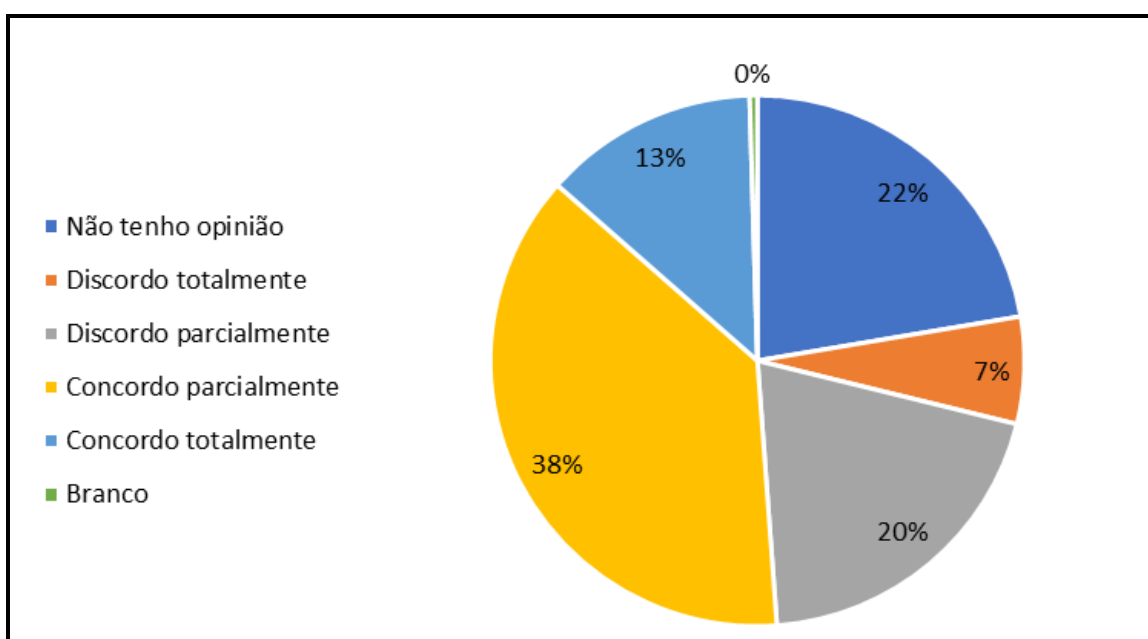
Aqui temos a minoria dos alunos (23%) afirmando com convicção sobre a participação dos movimentos sociais. Isso é um demonstrativo de que uma parcela não desprezível da geração beneficiada pela UFFS provavelmente esteja afastada da luta política, distante dos movimentos sociais e das práticas gerenciais da universidade.

Isso tudo pode ser percebido ao olharmos para os 6% que discordam totalmente e os 9% parcialmente. Mas, por outro lado, os números dos que concordam parcialmente (43%) e dos que concordam totalmente (23%), compondo exatamente dois terços dos pesquisados (66%), indicam que os caminhos da gestão democrática vão sendo percebidos pelos estudantes na medida de sua convivência no *campus* e nos embates em torno de suas reivindicações específicas, e representam um caminho positivo de se trilhar.



**GRÁFICO 9 - Porque os estudantes estão organizados (associação de estudantes) e participam da gestão da universidade.**

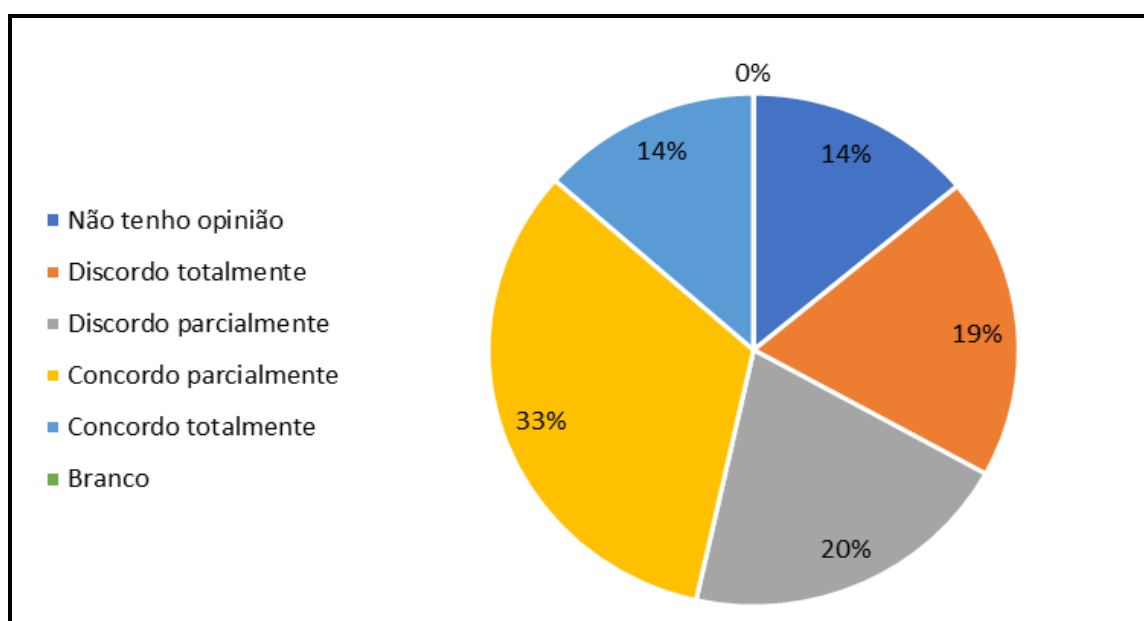
Assim como o gráfico anterior, destacamos o percentual de alunos que enxergam a participação do corpo discente nos órgãos de gestão da UFFS (15%) como característica que garante a gestão democrática. Apresentamos outro destaque no sentido de outros 15% não levarem em consideração a representação discente na estrutura democrática de gestão.



**GRÁFICO 10 - Porque os diversos setores da comunidade participam da gestão da universidade.**

Neste gráfico destacamos o seguinte: somente 13% concordam totalmente que os diversos setores da comunidade participam da gestão da universidade e os outros 87% apresentam algum percentual de discordância ou não têm opinião. De antemão, quando se tem um grupo sem opinião, como é o caso dos 22%, esse “silêncio” é indicativo de muitas coisas, como não ter o menor interesse sobre o serviço público, sobre o entendimento de prática democrática, ou mesmo sobre esta pesquisa.

A questão maior está na representatividade dos números que espelham a falta de percepção da comunidade dentro da universidade. Os estudantes não percebem os representantes da comunidade e os próprios colegas nos diversos órgãos da UFFS. Em geral, a Instituição não divulga sua estrutura de gestão ou estamos diante de um cenário conflituoso em que a universidade é produto da luta política, mas seus alunos não têm o menor interesse na participação política “da” ou “na” UFFS.



**GRÁFICO 11 - Porque os responsáveis institucionais pela gestão da universidade (reitor, vice-reitor, pró-reitores, coordenadores) dialogam com frequência com os estudantes e seus representantes.**

Neste último gráfico manifestam-se respostas bem diversas e que não nos permitem afirmar a relação de proximidade entre equipe gestora e corpo discente. Os 33% de concordância parcial nos conduzem à limitação causada

pela subjetividade da percepção de frequência. Os 14% que concordam totalmente sobre essa proximidade podem estar envolvidos em algum projeto ou, pelas necessidades da burocracia, acabam por acessar a gestão com mais frequência. A questão é que 67% não enxergam relação estreita entre alunos e gestores. Isso colabora para afirmação da existência da dualidade institucional não exclusiva da UFFS: o pedagógico não dialoga com o administrativo. Isto é, os alunos precisam estudar, os professores devem ministrar as aulas e a administração prover os recursos.

### **A avaliação em foco nos documentos**

Desde a sua concepção, a UFFS visa à inclusão dos cidadãos historicamente afastados do acesso ao ensino superior. Mas permitir o acesso e não garantir condições de permanência torna-se questão um tanto quanto incoerente. Por isso, pensar sobre a avaliação da aprendizagem é fator primordial, não só porque é necessário verificar o quanto o corpo discente tem aprendido, mas também como recurso para constatar o hiato existente entre os saberes universitários e o produto do ensino médio do sistema público, além da eventual defasagem entre cultura e conteúdos científicos e a cultura social trazida pelos estudantes.

Modelos tradicionais não permitem o progresso desses alunos no processo de formação: primeiro, porque terão dificuldades de acompanhar a dinâmica universitária, dadas as limitações apresentadas na formação anterior; segundo, porque esses modelos não garantem aprendizagem, sabendo-se que as avaliações medem determinada informação em um dado momento, e, por fim, a melhor formação vem de um contexto problematizado a partir de estímulos culturais variados.

O Regimento Interno da universidade apresenta a avaliação do processo de ensino e aprendizagem como diagnóstica, continuada, sistemática e formativa. O rendimento é constatado pelo aproveitamento dos componentes curriculares e também pela assiduidade.

O PDI registra que, ao invés de uma avaliação em torno da medição, da quantificação, da classificação e da punição, deve-se adotar a avaliação processual, numa relação em que professor e aluno diagnostiquem

permanentemente, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento acadêmico resultante.

A avaliação, entendemos, deve ser vista como possibilidade de reflexão sobre as práticas individuais e sociais escolares, numa perspectiva diagnóstica e mediadora, para dessa forma contribuir com a busca do saber científico. (UFFS, 2012)

A avaliação do rendimento discente é verificada por meio da assiduidade e do aproveitamento nos componentes curriculares em cada curso.

§1º É exigida frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária definida para cada componente curricular presencial.

§2º Para os cursos de graduação, é exigida nota mínima 6 (seis) em cada componente curricular.

§3º Para os cursos de pós-graduação, é exigido conceito mínimo C. (UFFS, 2016, Art. 60)

Na UFFS há previsão de recuperação de estudos segundo as definições e regulamentos da graduação, atendendo as características dos componentes curriculares.

### **O discurso dos gestores sobre a avaliação da aprendizagem**

O processo avaliativo é um desafio em qualquer instituição, seja ela de educação básica ou superior. Como o ensino superior tem a peculiaridade de trabalhar com adultos que objetivam inserir-se nos mundos do trabalho e são dotados de histórias de vida e expectativas de formação diferentes, os estudantes, principalmente os da UFFS, encontram-se num paradoxo: possuem maior capacidade de aprender se comparados aos mais novos, mas, concomitantemente a isso, apresentam muitas limitações diante da dinâmica da universidade, isso quando consideramos o produto advindo da realidade do processo educacional da escola pública. A fala do Vice-Reitor nos dá um retrato do perfil discente que leva à problematização da avaliação:

Este aluno da escola pública que nós colocamos, majoritariamente com 90%, dentro desta instituição, as cotas raciais e sociais, todas as que nós assumimos aqui, ele nos coloca um desafio novo, que é trabalhar na graduação com este público de uma forma diferenciada, porque ele teve na

escola pública, pelo déficit que se apresenta nas últimas décadas na história, uma outra característica, e isso exige dos nossos professores mais dedicação à graduação, mais dedicação ao estudo e à pesquisa de formas de aprendizagem que permita que o aluno seja referência para aprender, apesar do jeito de ensinar dos professores, que precisam se adaptar a isso.

Já o Pró-Reitor de Graduação é ainda mais incisivo, não deixando de localizar o problema na própria instituição: *“O que nós temos é um processo avaliativo que é tradicional, que não considera o estudante que temos”*. Segundo Ronsoni (2014), em pesquisa sobre permanência e evasão realizada no Campus Erechim da UFFS, os estudantes dessa universidade caracterizam-se, majoritariamente, por conciliarem o estudo a outras atividades, especialmente o trabalho. Isso vai ao encontro do seguinte relato e que pode facilmente ser estendido aos alunos dos demais *campi*:

Nós temos aqui uma grande maioria dos estudantes que são oriundos de escolas públicas, [...] muitos deles, além disso, são trabalhadores e, portanto, o tempo que eles têm para fazer a sua graduação é o tempo que eles estão na universidade, e neste tempo, eles não têm tempo, efetivamente, de estudar, de participar do processo porque eles têm que estar na sala de aula assistindo uma aula tradicional. Então não tenho dúvidas de que estas são as duas grandes justificativas do insucesso que nós temos e que não é diferente das outras universidades.  
(PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO)

Nesse sentido, não só é necessário pensar em estratégias de ensino diferenciadas, como é fundamental rever os modelos de avaliação. É certo que instrumentos avaliativos conservadores, quando utilizados como a única forma de aferir o nível de aprendizado de forma descontextualizada, serão pouco eficientes, pois tendem a mensurar hierarquizando e provavelmente colaborando para evasão. Além do mais, um perfil quantitativo de avaliação que pouco se relaciona a uma formação que compreenda a sociedade como um todo, a capacidade crítica e dialógica ficará subsumida. Cabe ressaltar o fato de nenhum instrumento de avaliação ser capaz de medir plenamente o processo de ensino-aprendizagem. Logo, possivelmente veremos a debandada geral de alunos desistindo de seus respectivos cursos, quando poderiam ter maior rendimento se fossem submetidos a estratégias avaliativas mais bem elaboradas.

O professor, de um modo geral, trabalha melhor com quem tem bom desempenho, mas aqui nós tivemos de repensar isto também. Têm muitos que têm dificuldades para dar conta, que reprovam, que se evadem da universidade, têm que trabalhar, porque não dá conta, que preferem por exemplo, fazer a sua graduação não na Fronteira Sul, mas numa outra a distância porque é mais fácil, temos essas dificuldades. (PRÓ-REITOR DE PESQUISA)

A UFFS tem alto índice de evasão: “*são bastante elevados*”, diz o Pró-Reitor de Graduação, que embrenhou-se numa árdua luta para reverter este cenário, quando realizado “*o primeiro levantamento estatístico no primeiro ano e tivemos alto índice de repetência em alguns componentes curriculares*” (PRÓ-REITORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO). Diversos fatores contribuem para esses índices, e uma delas concentra-se nos modelos avaliativos. Neste caso, a universidade será a principal responsável por criar as estratégias necessárias no sentido de melhorar essa realidade. Isso perpassa não só a formação de base do professor, mas, principalmente, a formação continuada, com foco na melhoria e mudança de visão sobre a didática e processos avaliativos.

[...] estão na frente de quarenta, cinquenta estudantes e oriundo da escola pública, ele precisa ser professor, e bom professor, hoje não é possível ser professor sem que o professor dê conta de que é esperado por ele, a instituição e, sobretudo, pelos alunos. Hoje quem cobra mais são os alunos, uma aula mal dada é um desastre. Então, nós vamos aprendendo, nos dando conta de que é um problema de origem, não é só aqui, é em todas universidades, que muitos professores entram que não têm preparo, têm de aprender a ser docentes e alguns não aprendem, resistem, daí se tem aquele professor que todas as vezes que tem avaliação os alunos criticam e pedem, inclusive, o afastamento do professor da sala de aula. (PRÓ-REITOR DE PESQUISA)

Segundo Pacheco (2006), a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem só poderá ocorrer quando realizada uma reforma curricular e, correspondentemente, de instrumentos avaliativos que valorizem elementos para além da aquisição de conhecimentos, enfatizando estruturas cognitivas que favoreçam a adaptação a situações diferenciadas. Isso consiste em revisitar os valores e os modelos pedagógicos que fundamentam a docência

dos professores da UFFS. Esse entendimento é corroborado pela fala do Pró-Reitor de Graduação:

A gente tem tentado articular isso, para que a gente possa superar este modelo tradicional, tanto curricular, que se efetiva ultimamente, quanto do processo avaliativo e do processo de ensino mesmo. O processo que termina com a avaliação, mas que é todo ele tradicional, então a gente tem tentado construir alternativas para isso.

A instituição que não avalia de maneira formativa e é incapaz de adaptar os mecanismos curriculares que permitam aos alunos ultrapassar suas dificuldades de aprendizagem estará condenada a perpetuar os resultados negativos (PACHECO, 2006). Exatamente este quadro que a UFFS se propõe a alterar no contexto do ensino superior brasileiro, por meio do seu currículo e, conseqüentemente, de suas formas de avaliação.

A avaliação frequentemente é utilizada como recurso meritocrático e de discriminação, neste caso funcionando para julgar o desempenho humano. Tal modelo de avaliação atende à racionalidade seletiva atuante no sentido do controle e gerando a imposição de barreiras à inclusão, além de alimentar a lógica sobre uma instituição ser boa somente quando oferece um bom ensino e apresenta estrutura rígida e rigorosa, com altos índices de reprovação (ROMÃO, 2002). O Pró-Reitor de Pesquisa volta a confirmar essa percepção sobre uma espécie de discriminação negativa que se sobrepõe às ações afirmativas utilizadas pela instituição, gerando a exclusão na inclusão:

Os professores que passam no concurso são os que fizeram universidades públicas e que não vêm dessa camada da população, em sua imensa maioria, não sentiram a “navalha na cara” do que é ser pobre, não ter acesso à educação e está com esse funcionamento cognitivo acadêmico tradicional, aí vai dar aula para estudantes que vão enfrentar os primeiros grandes conflitos, primeiras grandes contradições do processo ensino aprendizagem e avaliar. Percebe? Nós começamos a experimentar os grandes desafios e vão se colocando para a instituição do ponto de vista de sua organização pedagógica, curricular, avaliação do processo de ensino aprendizagem. E quem é esse estudante que nós recebemos? Como ele funciona cognitivamente? E como é que, sem perder de vista a necessidade da produção de ciência, sem que afete a universidade, fazer esse estudante construir esse processo?

O fracasso escolar é a representação não só das práticas educacionais dentro dos estabelecimentos de ensino: trata-se da reprodução da lógica sistêmica de exclusão que perpassa as demais instituições sociais e políticas, além da do próprio Estado, como os clubes, os hospitais, as igrejas etc., inclusive em ambientes defensores da democracia e dos direitos sociais em saúde e educação. (ARROYO, 2000)

Na tentativa de mudança de quadro, é comum os professores atribuírem a culpa ao “sistema” quando se deparam com o desafio de propor novos modelos avaliativos. Eles afirmam que gostariam de ofertar recursos mais corretos e justos, mas as exigências do processo não permitem procedimentos além dos meritocráticos, seletivos e discriminatórios. Na verdade, a fragilização tem origem na falta de discussões mais aprofundadas sobre a avaliação da aprendizagem, como acredita Romão (2002), e perceptível na fala da Pró-Reitora do Mestrado em Educação:

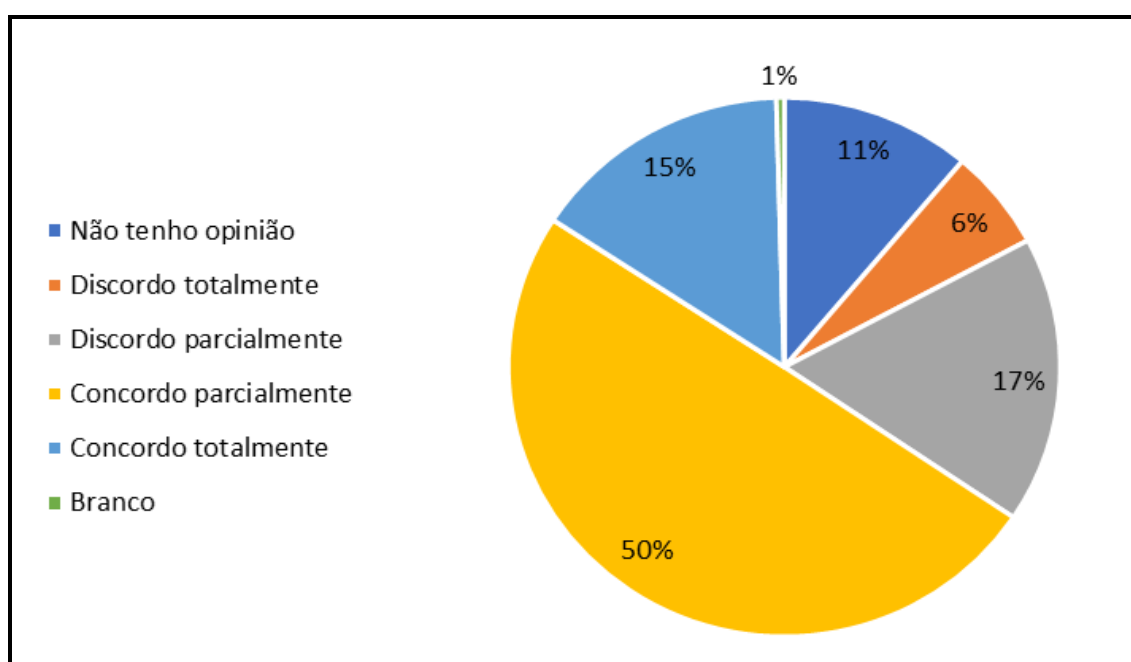
Nós temos grandes experiências individuais de professores que desenvolvem outras estratégias de avaliação, isso inclusive poderia ser conteúdo de diálogo, de trocas, entre nós mesmos, nós temos boas experiências de profissionais, colegas nossos que fazem processos de avaliação dialógico numa perspectiva assim. Ok? Eu mesmo tenho procurado desenvolver um processo de avaliação em alguns anos na educação superior em que eu não trabalho com notas, eu só transformo em nota quando eu tenho de entregar na secretaria, porque não tem outro jeito. Vou construindo com os estudantes movimentos de tomada de consciência da sua aprendizagem na perspectiva da construção de relatórios com retomada permanente do movimento daquele grupo que eu estou trabalhando. Nunca tive oportunidade de conversar sobre essa experiência, já têm alguns anos que eu trabalho de uma forma bem diferenciada o processo de avaliação. [...] Tem sido uma experiência bem bacana, eu mesma tenho aprendido, reaprendido muitas coisas nesses momentos e eu não consigo mais trabalhar com aquela avaliação tradicional, por mais que eu tente, quando você está lendo o trabalho de um estudante, está enxergando o estudante, a construção dele, como é que ele chegou nisso, de onde ele estava, o que ele fez, então é outro movimento diferente.

O exercício do magistério se caracteriza pelo diálogo constante, tanto entre professor e aluno, como entre os pares (professores). Uma instituição de ensino só poderá se desenvolver a partir do momento que se fomentar ambientes sadios com o propósito de discutir os projetos da instituição, os

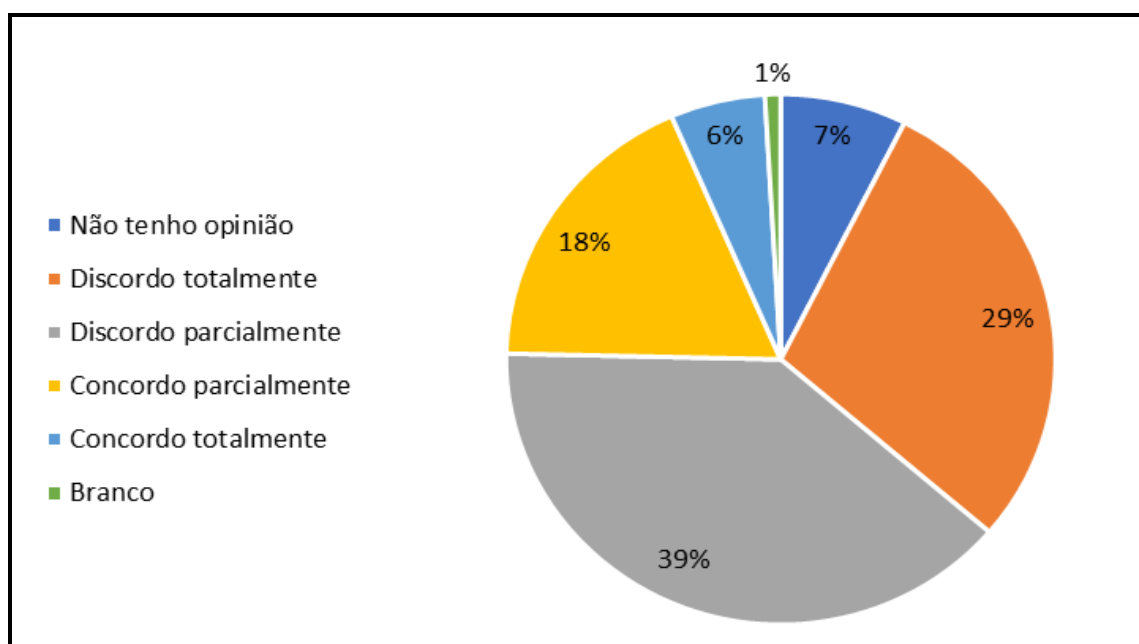
percalços a serem enfrentados no dia a dia, os contratempos em sala de aula e tudo mais a contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. A avaliação é um destes objetos a serem constantemente discutidos, não para resolver quem será promovido e retido, mas para melhorar a formação, revisitar a prática docente e construir modelos de aprendizagem satisfatórios aos alunos e aos professores. É fundamental dialogar sobre avaliação e romper a barreira da vaidade, dando acesso ao novo e enfrentando os desafios presentes no magistério.

### **A percepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem**

Os resultados da pesquisa com os estudantes, apresentados nos Gráficos 12 e 13 mostram 65% dos alunos acreditarem estar diante de uma estrutura institucional preocupada em diversificar e adequar os métodos de avaliação da aprendizagem. Porém, considerando que a concordância parcial pode estar alinhada à percepção de momentos de conservadorismo, somado aos outros 34% afirmando não identificarem métodos diferenciados, podemos interpretar a existência de uma longa luta da universidade no sentido de viabilizar seu perfil popular a partir da variável “avaliação”.



**GRÁFICO 12 - Nesta universidade os professores utilizam métodos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem.**

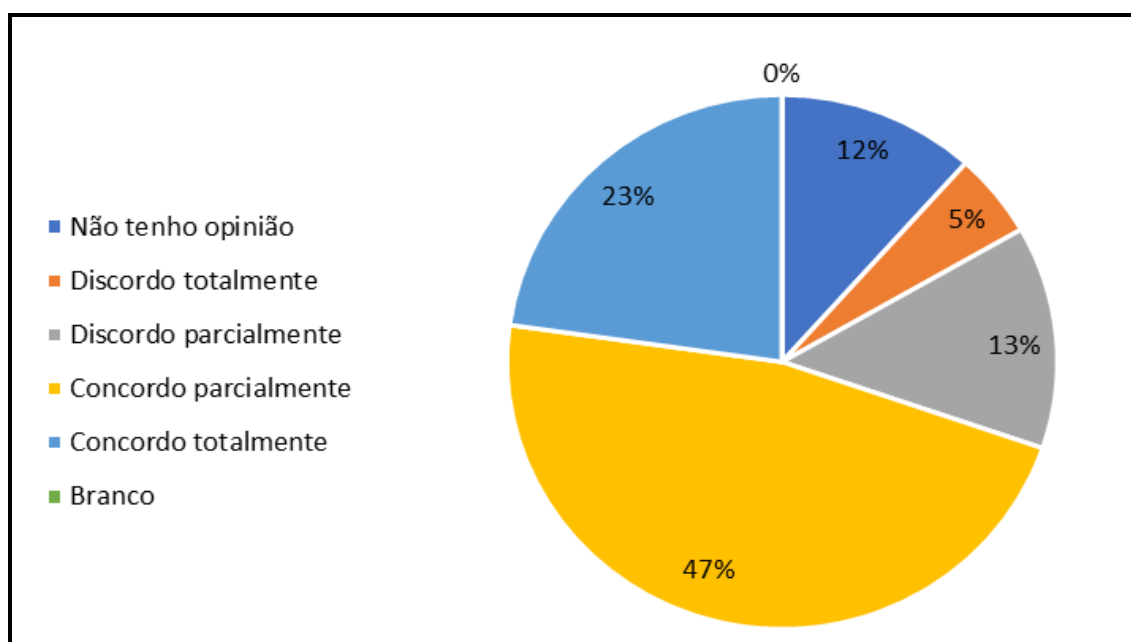


**GRÁFICO 13 - Nesta universidade os professores não utilizam métodos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem.**

O Gráfico 13 corrobora com os dados anteriores, pois 54% afirmam que a UFFS tem um corpo docente ainda utilizando modelos tradicionais de avaliação, supostamente fundamentados em instrumentos classificatórios e burocráticos, no sentido de avaliar o rendimento sem observar as dificuldades e as diversidades de aptidões, valores, procedência social, competências, habilidades que fazem parte do contexto social dos estudantes e de seu percurso de formação pregresso que interferem no processo de aproveitamento.

Alterar a estrutura avaliativa é muito difícil, pensar em algo diferente daquilo que fez parte da vida escolar durante o longo período enquanto aluno e agora estrutura o trabalho como profissional do magistério, é lutar contra anos de culturas e crenças enraizadas na prática docente. É quase desconfigurar-se e acreditar na ideia de não ser mais professor por não ter o poder da reprovação e da punição. É preciso desconstruir o *status quo* da avaliação e reconstruir o seu significado. Isso pode começar no momento da compreensão do professor sobre a avaliação, entendendo a necessidade de caminhar no sentido da aprendizagem e não da seletividade.

Os Gráficos 14 a 18 apresentam a perspectiva dos estudantes sobre o processo e os instrumentos de avaliação.

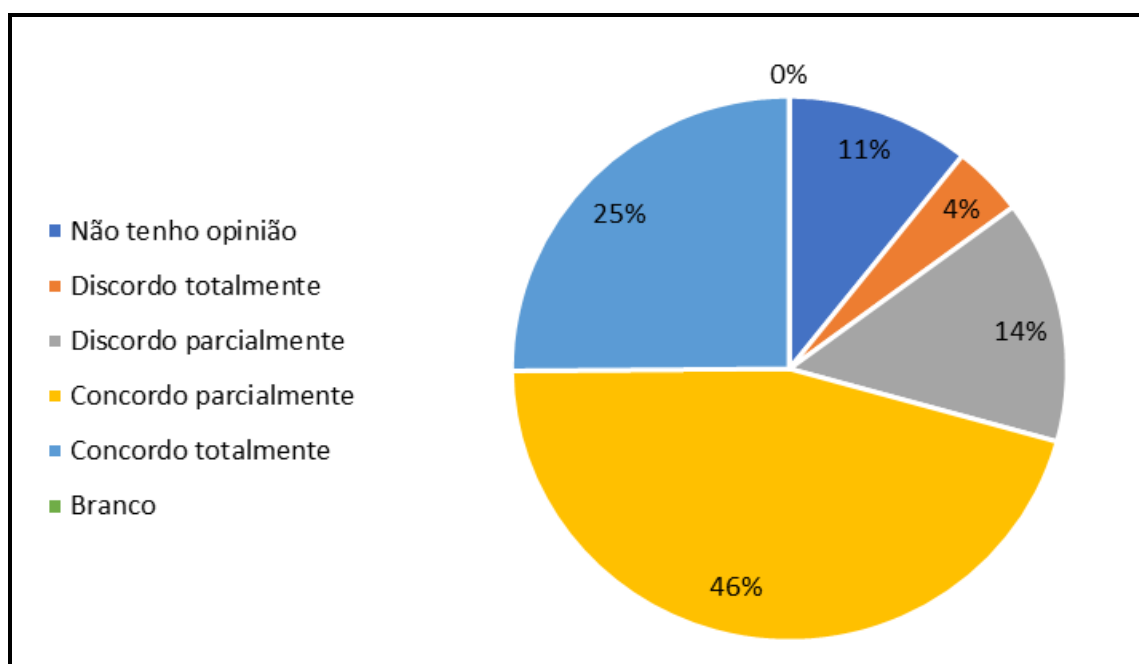


**GRÁFICO 14 - A avaliação da aprendizagem nesta universidade tem em consideração o processo de aprendizagem.**

O Gráfico 14 supramencionado contribui para o entendimento de que, independentemente do instrumento, a avaliação vem no sentido de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem. Os 70% (23% concorda totalmente e 47% concorda parcialmente) apresentam uma visão positiva da avaliação e provavelmente partam da seguinte percepção sobre a avaliação: ela obriga a estudar e o estudo faz o aluno aprender. Este pensamento reforça a cultura de ter a avaliação caracterizada de forma tradicional, isto é, instrumento opressivo, e não como ferramenta de aprendizagem.

O cenário educacional brasileiro tenta construir a ideia da avaliação para formação de maneira contextualizada e não punitiva, mas esbarra na cultura dos alunos de se fazer algo mediante a recompensa ou pelo temor da punição. O pensamento autônomo e a iniciativa que esperamos ainda está longe de se efetivar. Na direção cética da reflexão sobre avaliação, vamos demorar para ver o aluno estudar sem indexar-se à prova.

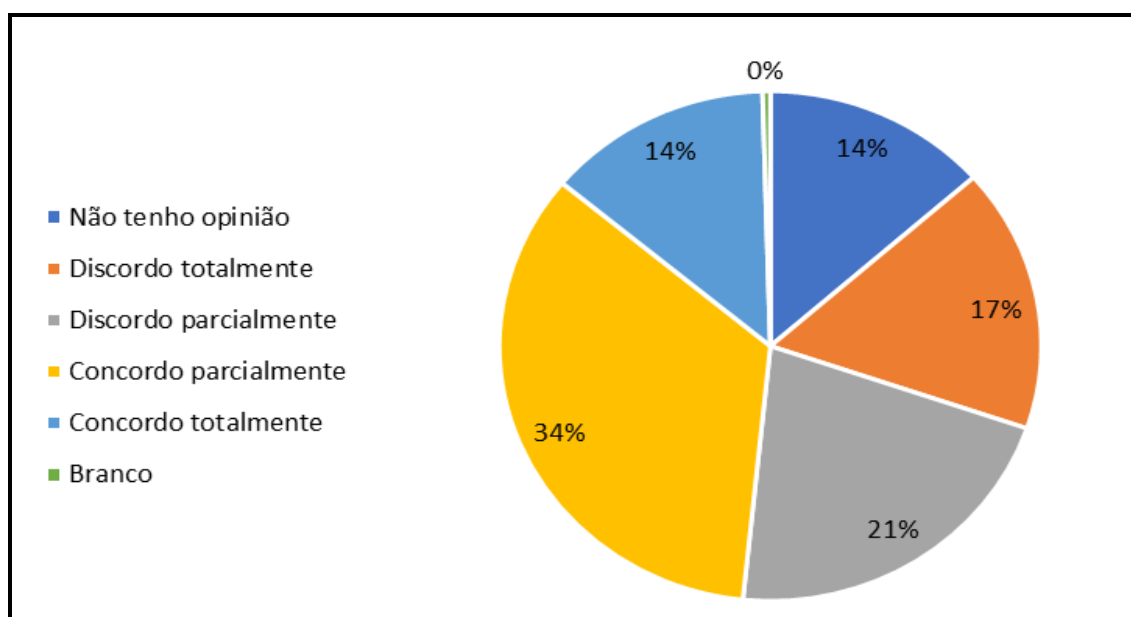
A questão é que a UFFS, por meio dos gráficos analisados, apresenta um cenário um pouco mais promissor, pelo menos a partir das práticas avaliativas dos professores percebidas pelos estudantes. Isto é, tentativas de inovação com mais atenção à participação do aluno.



**GRÁFICO 15 - Porque a avaliação é formativa, realizada ao longo do processo de aprendizagem.**

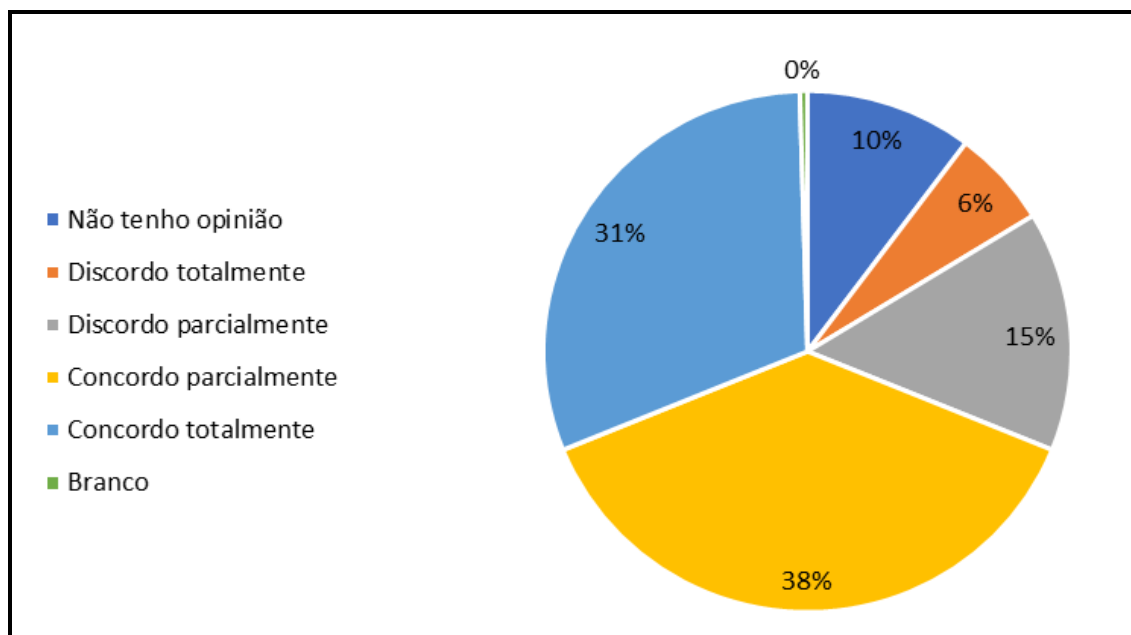
O Gráfico 15 nos leva ao entendimento de os professores trabalharem na perspectiva formativa e considerar o trabalho desenvolvido ao longo da vida universitária. Segundo esses dados, 46% concordam parcialmente e 25% concordam totalmente sobre este quesito. Mais uma vez registramos a necessidade de um olhar atento para 14% de discordantes, 11% sem opinião e 4% que discordam totalmente sobre a avaliação ser formativa. Talvez por terem experiências sem sucesso ou não perceberem a importância da avaliação, estes alunos não têm uma perspectiva positiva dos recursos avaliativos aplicados em seus respectivos cursos.

A avaliação formativa ocorre a partir do momento em que o protagonismo se dá na relação conjunta entre o professor e aluno. O professor compreende a realidade do aluno e fomenta a participação do aluno, este por sua vez, se apodera de sua responsabilidade e sem a intenção de levar vantagem, mas com o compromisso de aprender, participa conscientemente do processo. O aproveitamento dos alunos tende a ser bastante satisfatório quando considerado o processo e não contextos localizados em dado momento da aplicação de provas testes ou outros instrumentos de avaliação focada na aferição nua e crua daquilo supostamente aprendido pelo aluno.

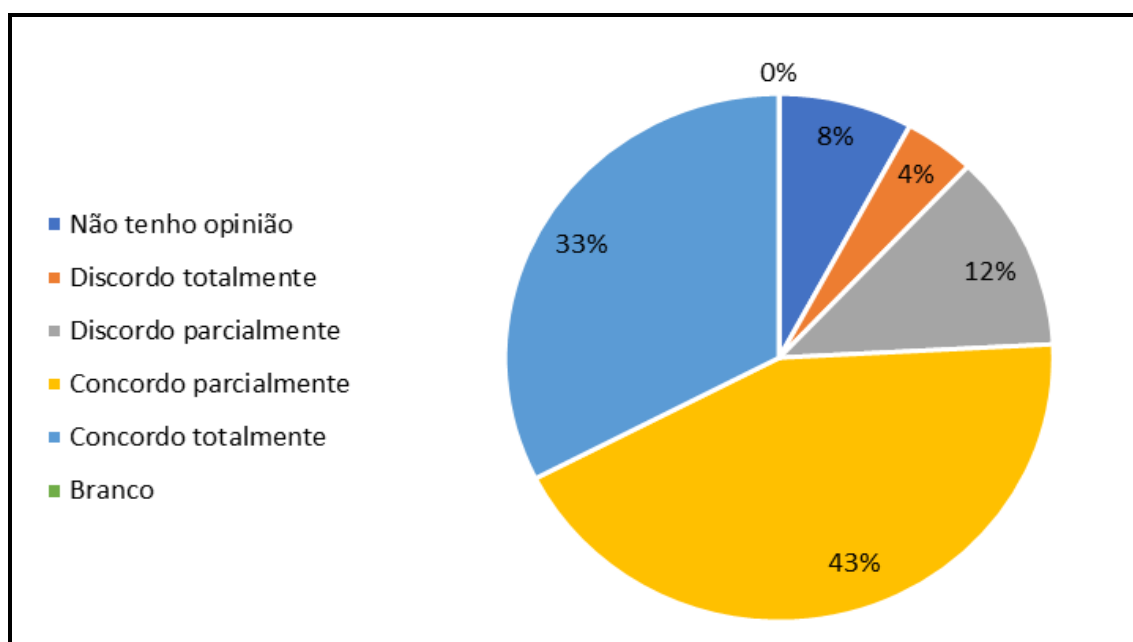


**GRÁFICO 16 - Porque os estudantes participam do processo de avaliação por intermédio de uma autoavaliação.**

Percebemos no Gráfico 16, bastante equilíbrio nas respostas, e isso leva a falta de consenso. Temos 48% referendando a participação em autoavaliação (34% concordam parcialmente e 14% concordam totalmente), e outros 52% com perspectiva negativa, isso é, a avaliação tem um viés tradicional.



**GRÁFICO 17 - Porque a avaliação contempla várias dimensões: participação dos estudantes, pesquisa dos estudantes, testes de avaliação.**



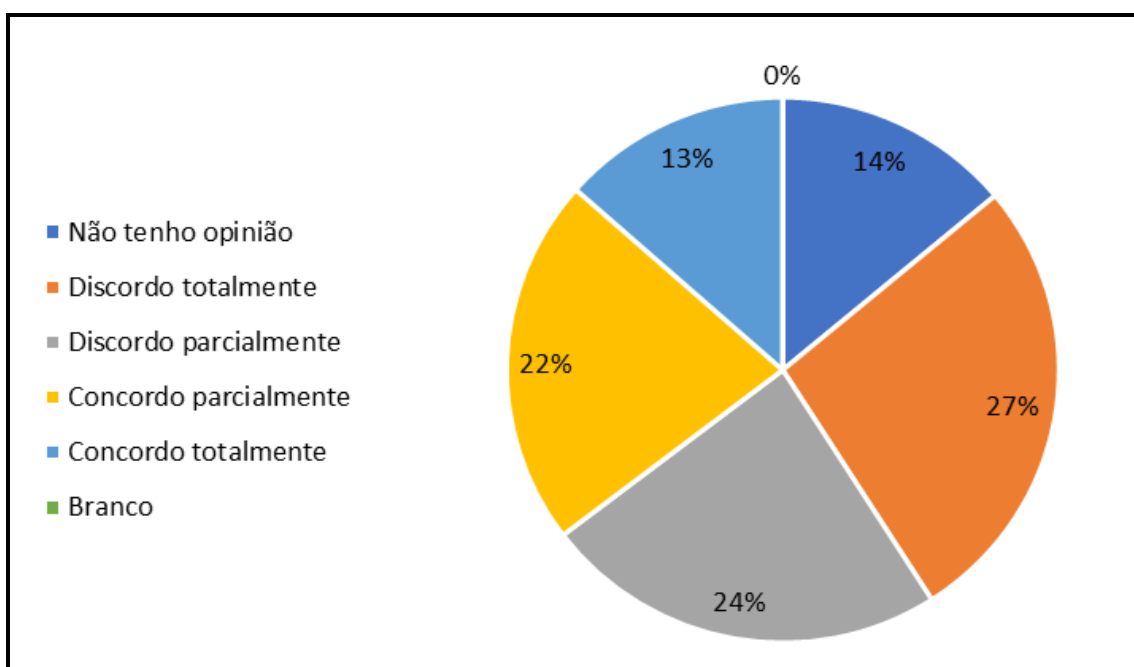
**GRÁFICO 18 - Porque cada momento de avaliação constitui uma possibilidade de aprendizagem.**

Os números dos Gráficos 17 e 18 estão próximos da narrativa da Pró-Reitora do Mestrado em Educação, pois 76% acreditam ser a avaliação o momento de aprendizagem (Gráfico 18) e por meio de instrumentos variados para consideração do aproveitamento do aluno – Gráfico 17 (31% concorda totalmente e 38% concorda parcialmente).

Isso, provavelmente ocorre pelo fato desses alunos terem experienciado, em algum momento, relação com professores que trabalhavam propostas diferenciadas de avaliação, ou por terem, pelo menos no percurso universitário, dialogado sobre os processo de avaliação.

Precisamos compreender, enquanto professores e profissionais da educação, que ao ofertarmos recursos diferenciados de avaliação, principalmente construídos com a participação dos alunos, o relacionamento entre professor e aluno, aluno e disciplina e professor-aluno-disciplina-rotina, tendem a melhorar e otimizar o contexto de ensino-aprendizagem.

Muitos dos motivos geradores de altos índices de desistências estão atrelados ao insucesso nas avaliações, fatores desencadeantes também do menor interesse pelo conteúdo, pouca vontade no ambiente em sala de aula, bem como o comprometimento da relação entre o aluno e o professor.



**GRÁFICO 19 - A avaliação da aprendizagem nesta universidade não tem em consideração o processo de aprendizagem. Tem apenas em consideração os testes realizados e sua respectiva média.**

Já nos dados do Gráfico 19 apresentam-se conflitos no posicionamento dos estudantes, na medida da aproximação dos discursos dos membros do corpo diretivo: 22% concordam parcialmente e 13% concordam totalmente que as avaliações têm mais caráter meritocrático e preocupação com a classificação do desempenho, de forma a dar conta das tarefas burocráticas e eliminar aqueles com menor desempenho, do que efetivamente colaborar para o processo de aprendizagem. Mesmo existindo 51% (27% discordo totalmente e 24% discordo parcialmente) com entendimento sobre a avaliação para além da classificação, vislumbramos nesses 24% a percepção conservadora da avaliação.

### **A matriz curricular nos termos dos documentos**

Diante da realidade de ser um produto histórico construído em meio à participação popular e numa realidade socioeconômica peculiar, a Universidade Federal da Fronteira Sul buscou inovar em termos da organização pedagógica e curricular de seus cursos. Fez-se necessária a construção de um projeto com fins para além da formação profissional,

destacando o fomento à formação do cidadão participativo. Romão e Benincá (2015) afirmam ser a organização de sua matriz curricular o aspecto mais inovador e estratégico da UFFS para a emancipação humana.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul estabelece critérios gerais em torno da definição de inovações consideradas de relevância quanto à estruturação da matriz e dos componentes curriculares, fundamentados nos seguintes princípios básicos: integração (vertical e horizontal) e flexibilidade, com o objetivo de ofertar uma formação cidadã, interdisciplinar e profissional (UFFS, 2012). Em seu Estatuto, a universidade propõe como objetivos que englobam o currículo:

“Promover a compreensão do homem e do meio em que vive através da democratização do patrimônio histórico e cultural da humanidade; promover a constituição de uma universidade pública e popular, comprometida com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos”. (UFFS, 2015, inc. III e XVIII)

É fundamental destacar que no processo de organização da matriz curricular os respectivos cursos precisam observar o princípio básico previsto no artigo 6º do Estatuto, tratando da integração entre formação geral, formação de área e formação específica nos currículos. Nesse contexto, são indissociáveis as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de promover a *“produção e a socialização do conhecimento, o diálogo entre saberes em suas diferentes áreas e dimensões, em benefício da transformação social”*. (UFFS, 2015, Art. 42)

A matriz curricular da UFFS considera a pluralidade, a justiça cognitiva, a sustentabilidade e a interdisciplinaridade, de forma a postular a democratização do conhecimento por meio do diálogo com os movimentos sociais, observando a condição de aplicação às questões sociais das maiorias, sem o prejuízo da excelência da qualidade. (SANTOS; TAVARES, 2017)

O Regimento Geral (Resolução Nº 3/CONSUNI/UFFS/2016), com a finalidade de atender ao Plano de Desenvolvimento Institucional, assinala o currículo organizado em três Domínios, sendo eles: Comum, Conexo e Específico (UFFS, 2016, Art. 50). O Domínio Comum é entendido como o conjunto de componentes de formação geral, a fim de promover a formação

crítica e reflexiva, do ponto de vista acadêmico, político, social e profissional. Este domínio congrega o conjunto de componentes curriculares cursados por todos os estudantes dos diversos cursos de graduação, nos quais o foco é promover o desenvolvimento enquanto seres humanos.

O Domínio Conexo refere-se ao grupo de componentes que difundem saberes contextualizados, pela via interdisciplinar, entre os cursos de determinadas áreas (exemplo: conhecimentos inerentes às diversas licenciaturas). Trata-se do conjunto de disciplinas situados nas interfaces e nas interações possíveis entre os vários cursos de uma grande área do conhecimento. Numa proposta de universo transdisciplinar, ele irá aglutinar componentes curriculares afins. (ROMÃO; LOSS, 2013)

Já o Domínio Específico congrega os componentes ligados à formação profissional específica. Esse componente forja os processos formativos próprios de determinadas áreas do conhecimento na direção da formação profissional específica (ROMÃO; LOSS, 2015). Quando materializado em disciplinas, seminários e outras atividades curriculares possibilitam o estudo aprofundado da singularidade de cada curso. (SANTOS; TAVARES, 2017)

Endossa-se que esses domínios organizados serão princípios de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, na busca por formação mais completa no sentido de se ter um profissional com visão profissional e de sociedade.

### **O discurso dos gestores sobre o currículo**

Para se estabelecer um novo perfil de currículo e práticas pedagógicas diferenciadas é necessária a construção de projetos pedagógicos dos cursos em consonância a estes princípios, a fim de evitar a formação de grupos e pequenas organizações dentro da própria UFFS que impeçam o diálogo. Isto é, o projeto precisa estar articulado e ser construído numa proposta interdisciplinar, obedecendo a organicidade proposta no PDI e no Estatuto. *“Nós, desde o início não temos departamentos. Rejeitamos os departamentos, essa é uma visão clara da Reitoria e, também, do Conselho Estratégico Social majoritariamente, que fala em nome dos Movimentos Sociais que já pautavam isto antes da Universidade existir”.* (VICE-REITOR)

A departamentalização criada nas universidades brasileiras está pautada nos fundamentos de administração advindos da reforma universitária geradas pela Lei 5540/68, processo que fez parte de um conjunto de medidas propostas com a finalidade de gerar eficiência e produtividade na universidade (FÁVERO, 2006). Acerca disso, discorrem os pró-reitores de pesquisa e de graduação, respectivamente, resgatando o projeto original:

É um dos grandes problemas que temos, um pouco desta lógica que está na cabeça dos nossos docentes por conta do processo de formação e que quando chega em uma Universidade, em que você não tem um Departamento, em que as disciplinas não estão arranjadas de acordo com grandes áreas do conhecimento, que resultam dos Departamentos nas Universidades, estes professores têm uma resistência, têm um movimento de resistência muito grande, inclusive, um dos debates mais longos que nós tivemos no âmbito do Conselho Universitário, na hora de produzir o Regimento Geral da Universidade, foi exatamente a questão da departamentalização, um movimento muito forte entre os docentes de que deveríamos criar aqui os Departamentos, contrariando, de certo modo, a própria concepção curricular, com a qual estamos trabalhando.

O que mais nos distingue das demais é a decisão de organizar o currículo da graduação, organizar eles a partir de três domínios, o domínio inicial chamado domínio comum é composto por disciplina comum para todos os cursos justamente para dar uma formação humana e técnica, básica e comum para todos os alunos, que a dimensão da cidadania está em vários componentes curriculares, é a formação cidadã, formação humana porque evidentemente não queremos formar técnicos, especializados na área tal, primeiro vamos formar cidadãos que exercem uma função importante na sociedade, por meio do trabalho de sua atuação cidadã.

Apesar da riqueza apresentada nesse tipo de estrutura curricular, as discussões em torno de sua implantação têm sido bastante complexas, dificultando a construção de consensos. Os professores, em geral, querem transformar seus alunos em especialistas nas respectivas matérias e, na via contrária, a comunidade cobra competências gerais no sentido da vida produtiva, porém democrática e justa, tudo em torno de uma matriz que considere o científico e o popular e não dissociada da problemática social e política (ROMÃO; LOSS, 2013). Mas essas perspectivas de trabalho esbarram em inúmeras resistências, tendo em vista a pressão do mercado e o perfil de

formação dos professores. *“Na leitura que faço hoje, a grande dificuldade do corpo docente da instituição... ainda estamos embrenhados do currículo tradicional, nós somos formados no currículo tradicional, do departamento, do fragmento, a disciplinarização excessiva”*. (PRÓ-REITORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO). Ao que completa o Pró-Reitor de Graduação:

Temos uma grande dificuldade no sentido dos docentes se sentirem responsáveis pelo currículo do curso e não, unicamente, pela ementa da disciplina da qual ele é docente, ou do domínio, então, acaba que na cabeça de alguns docentes eles são pertencentes ao Domínio Comum e, quando ele se diz pertencente ao Domínio Comum, ele acaba entendendo que ele é do Departamento do Domínio Comum, do Departamento do Domínio Conexo, e aí os Departamentos do Domínio Específico, de acordo com a área do curso.

É importante lembrar que qualquer organização curricular, independentemente da filosofia por detrás, só se concretiza a partir de metodologias de ensino e práticas pedagógicas alinhadas a essas ideias. No caso da UFFS, mesmo com todas as inovações curriculares a prática docente carrega características muito conservadoras, como é possível constatar na seguinte fala: *“nós temos uma organização curricular, o currículo efetivamente que acontece é tradicional porque ele é baseado na aula presencial na sala de aula, e com uma carga horária elevadíssima de sala de aula”*. (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO) O mesmo desafio aparece na fala do Pró-Reitor de Pesquisa e do Vice-Reitor:

Para definir o currículo não se pretendeu chegar às minúcias de criar uma disciplina comum de uma diversidade cultural ‘abcd’, mas desenhar o currículo que abra condições de estudar e compreender a diversidade social, cultural, tecnológica, assim por diante, e que está associada diretamente com as origens dos estudantes, então o currículo tem esta abertura que nos parece bastante adequado.

A visão fragmentadora do conhecimento não é só uma questão de poder institucional, mas também a dimensão fragmentadora do conhecimento, ela produz uma lógica de educação que nós não queremos, que é a mera valorização do mérito, da meritocracia e, em seguida, também fortalece a especialização, que para mim não é especialização, [...] é o idiota de uma área que acha que sabe muito, que acha que sabe quase tudo de quase nada, e não estabelece mais nenhuma relação com os outros conhecimentos.

A universidade precisa superar toda forma de colonização, pois, na proposta de se fazer popular, não basta incorporar os excluídos, tem-se a necessidade de efetivar um projeto alternativo em busca de epistemologias emancipatórias e libertadoras. (ROMÃO; BENINCÁ, 2015; TAVARES; SANTOS, 2013; 2016). Isso possibilitará a valorização da multiculturalidade e o aumento da percepção mais crítica da realidade política, social e cultural em que o aluno está imerso. Por isso, *“dentro do currículo da universidade a responsabilidade da formação de um sujeito para além de sua especialidade [...] a sistematização disso se traduziu em domínio comum, domínio conexo e domínio específico”*. (PRÓ-REITORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO). Além disso, ela ainda afirma:

O nosso entendimento é que o domínio comum oferece uma abertura epistemológica e cognitiva em condições de trabalhar e dar conta da diversidade, quando falo de diversidade não estou falando apenas de diversidade cultural, estou falando de diversidade epistemológica, diversidade política.

A educação em nível superior, em perspectiva popular, tem como fundamento básico o respeito por outras perspectivas de mundo, isto é, designa-se dignidade epistemológica à capacidade de incorporar à ciência saberes historicamente invisibilizados, assim como dignidade ontológica aos protagonistas desses saberes (SANTOS; TAVARES, 2016). É neste contexto que se constrói a relevância do papel social e revolucionário da educação, não resumido às questões políticas e ideológicas, mas principalmente pedagógica, epistemológica, ética e ontológica (TAVARES, 2013). Os Pró-reitores de Mestrado em Educação e de Graduação dão certo tom dramático ao desafio que parece ser agudo na UFFS de compatibilizar projeto e práticas pela via do diálogo democrático:

Quando o mundo está querendo discutir essa questão, ainda estamos disputando se a minha disciplina vai ter mais carga horária que a sua, a minha é mais importante que a sua, enfim, estamos numa discussão que é quase medíocre e temos uma proposta que na minha concepção ela precisa ser melhorada, nós temos uma grande possibilidade nesse sentido. (PRÓ-REITORA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO)

Esse é um embate que está presente e que a gente vai ter que dar um jeito, vai ter que encontrar soluções para isto, encontrar

alternativas, e não vejo como alternativa diferente a ideia que temos de investir em um processo de formação docente continuada, para que a gente possa aprofundar este debate e encontrar soluções no sentido de realizar aquilo que está proposto na matriz curricular adotada pela universidade. (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO)

Na estrutura e no processo educacional as mudanças não ocorrem da noite para o dia. O desafio da UFFS de concretizar este projeto inovador, que se manifesta, a nosso ver, com grande vigor na matriz curricular proposta (e em implantação) demandará paciência e perseverança na luta contra as resistências e na construção de consenso entre o corpo docente.

Para Beisiegel (2013), a assimilação de pensamentos diferentes dentro da universidade é bem demorada, pois os professores aprenderam coisas ao longo da sua formação e trabalham na continuidade dessas concepções. Mesmo quando tomam conhecimento das novas propostas, a incorporação é um processo lento. O autor afirma ser a educação algo que evolui lentamente, principalmente quando se refere ao papel transformador da educação na vida social.

O currículo da UFFS apresenta uma estrutura inovadora objetivando formação política e crítica, além da articulação entre saberes sociais e técnico-profissionais de forma que os saberes “conversem” e permita o diálogo, isto é, de forma multi e transdisciplinar. Isso exigirá professores sensíveis a essa filosofia, além de serem dotados de metodologias que permitam a consecução desse trabalho. Como afirma Gatti (2003), exige-se do professor, na tarefa de ensinar, competências, habilidades, atitudes e disponibilidade para transmitir e recriar conhecimentos fundamentais em função da inserção social por meio da cultura geral e da capacidade especializada profissional. O discurso do Pró-Reitor de Pesquisa vai ao encontro do mencionado:

Eu queria destacar um ponto muito importante, o interdisciplinar precisa do disciplinar. Nos anos todos que trabalhei, é difícil falar em interdisciplinaridade se o sujeito não tem uma boa disciplinaridade. Uma boa formação disciplinar nos permite trabalhar com tranquilidade a multidisciplinar, um professor que é um bom professor na sua área e que tenha abertura epistemológica para um debate multidisciplinar, ótimo, prefiro assim, do que um professor que não tem uma boa formação disciplinar, que fica atirando para todos os lados e não atuando de maneira bastante consistente.

A prática pedagógica, por meio do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, exige uma construção institucional com características participativas e focadas na formação do sujeito social. Tal projeto, obrigatoriamente, será desenvolvido pelo diálogo durante todo o processo educativo. Dessa forma, não é possível a relação ensino-aprendizagem sem uma comunicação dialógica (GADOTTI, 2013). Essa perspectiva aparece na fala da Pró-Reitora do Mestrado em Educação:

Nossas matrizes curriculares, elas vêm do ponto de vista da intencionalidade, em princípio é isto, ela é, ela deseja ser, essa formação política, cidadã, essa formação epistemologicamente forte na produção do conhecimento específico da área, a formação de um profissional que se perceba negociando, conversando, dialogando com outros profissionais, com outros saberes, que são saberes conexos da sua área, da sua especificidade, enfim, várias possibilidades se criariam. A intencionalidade da matriz é essa, o diferencial dela é nessa intenção de não formar o sujeito que só enxerga a técnica da sua área, mas que também pensa a sua área de conhecimento do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista político, do ponto de vista social.

Este modelo curricular visa à formação de profissionais que tenham a real percepção de suas respectivas responsabilidades e relevância social. Para Tavares (2013), é papel dos educadores e intelectuais progressistas contribuir, do ponto de vista teórico e prático, para a difusão de uma educação popular que seja intercultural e emancipatória, rompendo com a colonialidade acadêmica e do poder dominantes.

Quando se defende uma universidade popular, isso não significa defender uma instituição pobre ou facilitadora de conteúdos científicos, mas a defesa do acesso pelos excluídos historicamente do direito à educação e à participação na construção dos saberes acadêmicos, trazendo para a universidade as perspectivas culturais que fizeram parte de sua formação e vivência para, na universidade, discuti-las epistemologicamente. (SANTOS; TAVARES, 2017)

A universidade popular não pode se resumir à prepotência científica, política e social peculiar das instituições de ensino superior contemporâneas, desconsiderando toda informação e comportamento existente além de suas “caixinhas” conservadoras.

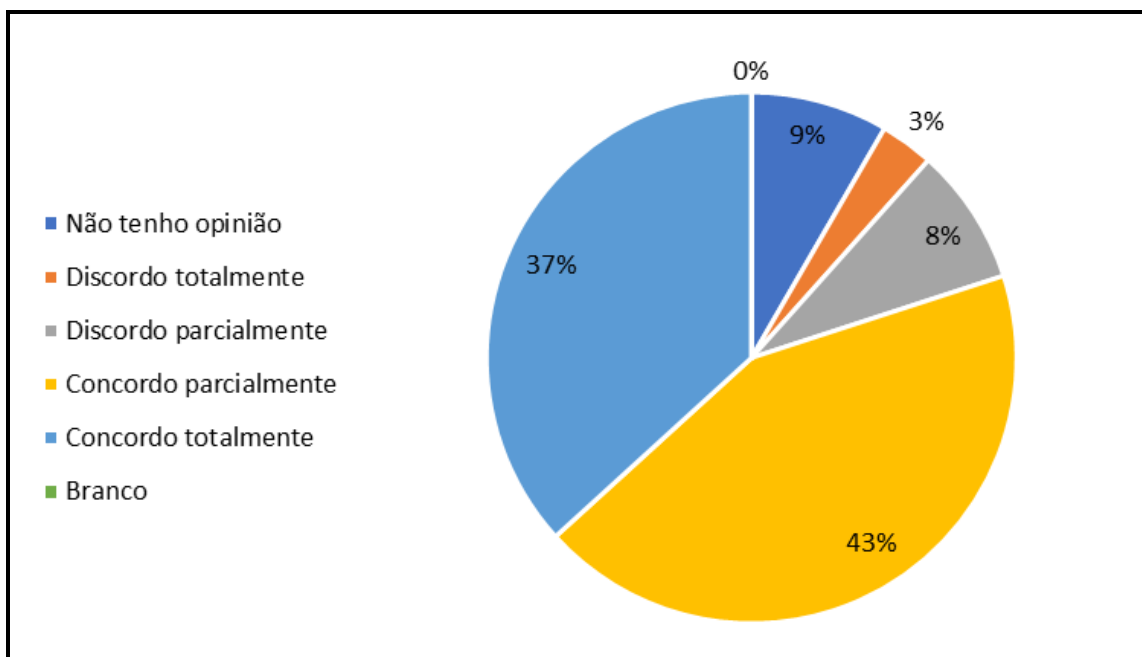
### **A percepção do corpo discente sobre o currículo**

É preciso compreender a universidade como centro de discussão, diálogo e produção de conhecimento que ultrapasse o mecanicismo e os interesses econômicos. A universidade é uma das responsáveis por valorizar e difundir a cultura da humanidade ao longo do tempo. Por isso, a universidade que se propõe a ser popular, necessariamente valorizará o princípio intercultural de currículo, pois através dele se reafirma, nas palavras de Gadotti e Stangherlim (2013), os enfoques dos direitos humanos, da equidade de gênero e de raça, da luta ambiental, da etnicidade, entre outros.

É importante que se compreenda a responsabilidade das novas universidades frente ao desafio na quebra do paradigma curricular monocultural embasado na lógica do mundo do trabalho em que o enfoque está em preparar mais o profissional treinado e menos o cidadão. Ninguém questiona a necessidade de se ter profissionais bem formados, com alta habilidade e *expertise* na função a ser exercida, aliás, nenhum cidadão deseja morar em prédios projetados por engenheiros incompetentes ou serem atendidos por médicos nada profissionais, mas é fundamental que todos tenham sensibilidade social, respeito pela diversidade e compreensão da sociedade complexa que vivemos, pois é exatamente a ignorância cultural que nos conduz aos comportamentos preconceituosos e violentos.

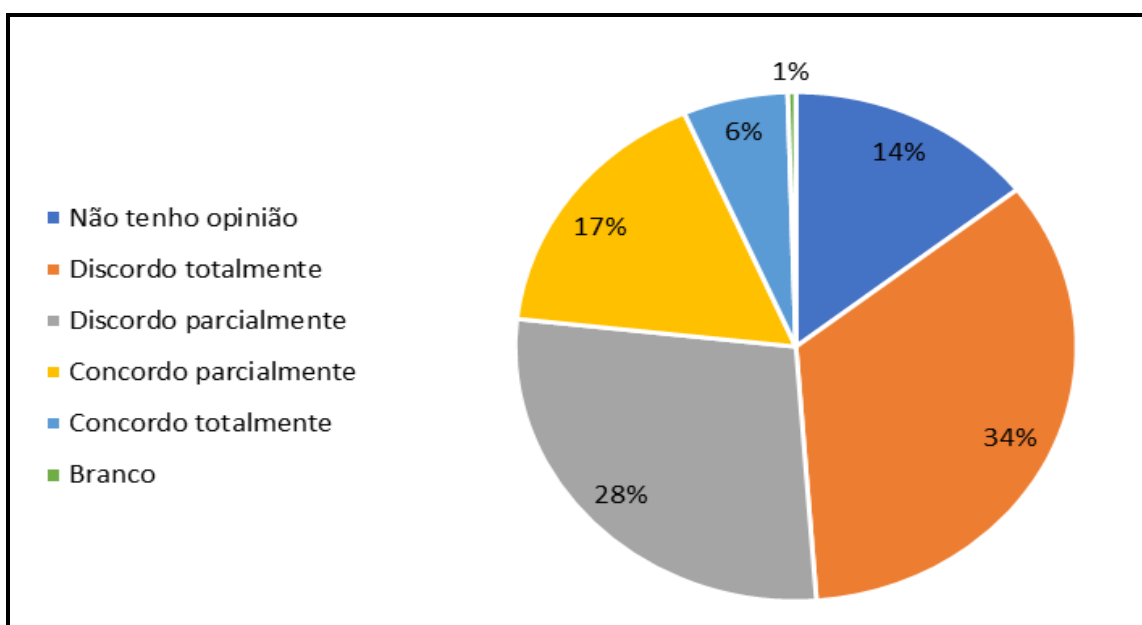
Numa análise inicial, parece-nos que as questões epistemológicas e de assuntos em torno da multiculturalidade não são de domínio ou interesse dos estudantes. Apesar do perfil histórico e sociocultural do corpo discente, a compreensão de currículo parece se limitar àquele que proporciona a melhor formação técnica específica para a profissão pretendida. Não vislumbramos, nas respostas ao questionário proposto, alinhamento às concepções curriculares relacionadas ao papel sociopolítico e filosófico defendido no projeto da UFFS.

Os Gráficos a seguir (do 20 ao 23) apresentam a perspectiva dos alunos quanto a compreensão curricular dos cursos da UFFS, fundamentalmente no que consiste à multiculturalidade (distintas culturas) e inclusão da diversidade de saberes.



**GRÁFICO 20 - Os currículos desta universidade incluem a diversidade de saberes.**

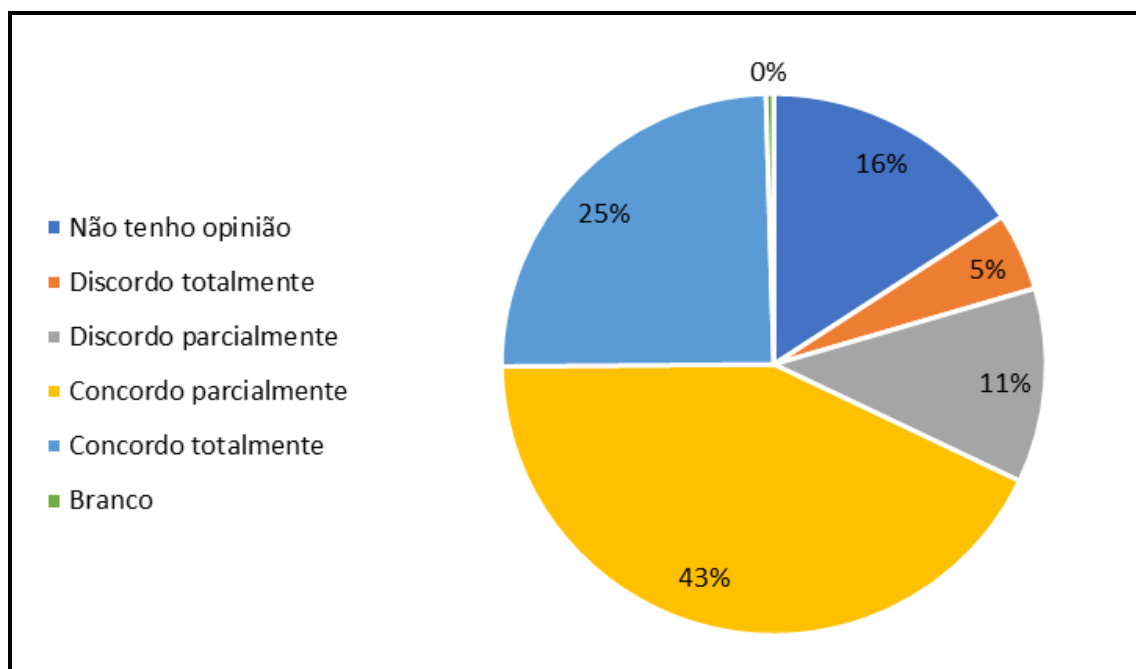
Registramos que 37% concordam totalmente com a proposição de que a universidade inclui a diversidade de saberes. Se somado aos 43% que concordam parcialmente, teremos 80% da amostra com posicionamento positivo sobre um currículo diversificado em função de construir uma formação de qualidade, valorizando a diversidade.



**GRÁFICO 21 - Os currículos desta universidade não incluem a diversidade de saberes.**

O gráfico 21 corrobora com a afirmação anterior, tendo em vista que 34% discorda totalmente e 28% discorda parcialmente (total 62%) sobre o currículo da UFFS não incluir diversidade de saberes.

O currículo é o instrumento político-pedagógico fundamental em qualquer instituição de ensino, pois por meio dele se constrói a identidade do formando e caracteriza o perfil pedagógico (filosofia) da instituição. Portanto, compreender o currículo da universidade que se estuda é de suma importância para o corpo discente. No caso da UFFS temos algumas peculiaridades, pois ela se coloca em meio ao desafio de agregar e valorizar a multiculturalidade, dada a realidade regional da Mesorregião da Fronteira Sul.



**GRÁFICO 22 - Os currículos desta universidade são multiculturais (consideram distintas culturas).**

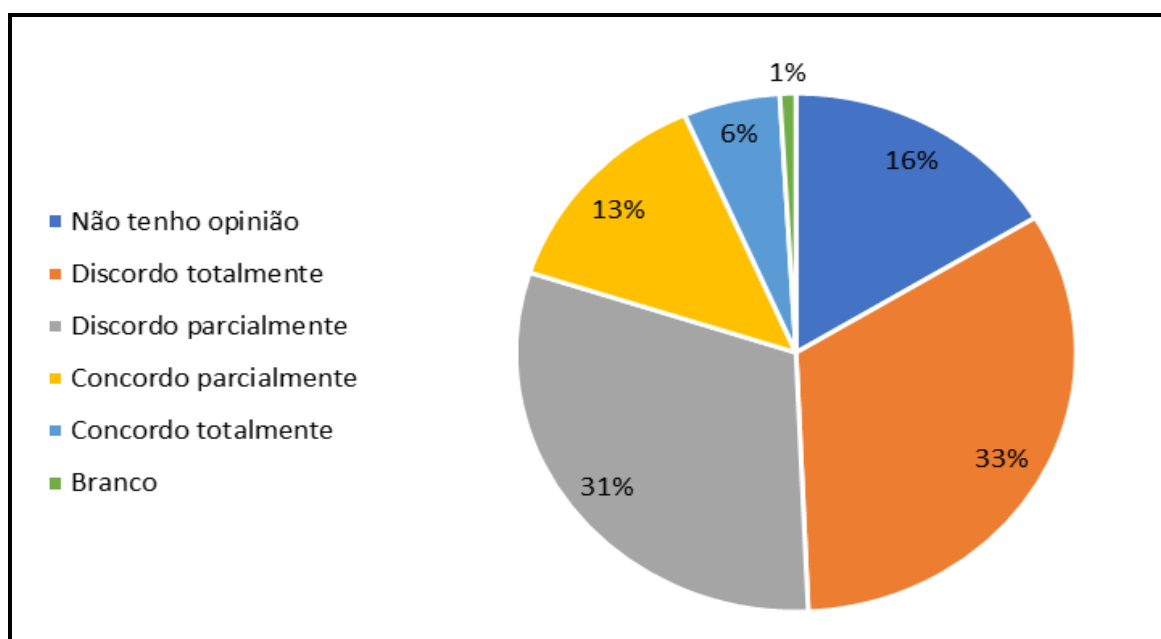
O propósito de universidade intercultural é superar o ocidentocentrismo acadêmico que é monocultural, por meio das disputas entre os saberes de forma acadêmica a fim de contribuir ao bem comum no sentido da valorização social e libertadora. (ESTERMANN; TAVARES, 2015)

No Gráfico 22 temos 43% dos alunos concordando parcialmente sobre os currículos serem multiculturais e 25% totalmente. Isso é um indicativo de resultado considerável do trabalho realizado em torno da proposta de inovação curricular realizada pela UFFS na direção de referendar seu perfil, conforme o previsto no PDI (UFFS, 2012) “*multicampi, interestadual, pública, democrática,*

*popular e socialmente comprometida com a realidade sociohistórica, econômica, política, ambiental e cultural da sua região de inserção.” (p. 09)*

Estes números demonstram também coerência de um projeto que visa preencher os “vazios” educativos de nosso território e materializar a inclusão epistemológica em torno da dignificação científica e inclusão/diversificação cultural. (SANTOS; TAVARES, 2017)

Isso tudo porque é urgente o processo de descolonização mental e intelectual no ambiente acadêmico no sentido de reorganizar o conceito de universidade em função da valorização intercultural (ESTERMANN; TAVARES, 2015). Aqui neste trabalho concebida como universidade popular, a universidade renovada, nos pressupostos de Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (2008), terá de avançar além do ideário escolástico, cultural e econômico, para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável comprometido com o valor humano. Isso consiste em aceitar, difundir e valorizar a multiculturalidade.



**GRÁFICO 23 - Os currículos desta universidade não são multiculturais.**

Os números resultantes da pesquisa sobre os aspectos vinculados ao currículo, acima apresentados (Gráfico 23), em que discorda totalmente (33%) e discorda parcialmente (31%) sobre o currículo não ser intercultural é um indicativo, quando confrontado com o Gráfico 22, sobre a positividade de

existência intercultural no currículo. Mas, seria interessante um olhar atencioso aos 13% que concordam parcialmente, 6% concordando totalmente e os 16% que não têm opinião em relação aos currículos desta universidade não serem multiculturais. Trata-se de um percentual considerável de estudantes com perspectiva contrária ao que a UFFS propõe à sua matriz curricular. Inferimos a ideia de muitos alunos apresentarem pouca compreensão do currículo ou não perceberem a ideia diferenciada da instituição em difundir conhecimentos além dos aspectos técnicos de cada profissão dentro do paradigma tradicional de ensino e pesquisa.

A formação continuada dos professores em torno da diversidade cultural precisará ser ampliada aos alunos. Quem sabe no Domínio Comum, de forma que os alunos tenham a compreensão sobre currículo e qual a proposta da formação em nível superior da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Percebemos então, especificamente a essa temática (currículo) que na questão afirmando ser o currículo multicultural, 68% concordam total ou parcialmente. Concomitante a isso, os que dizem não ser multicultural (total ou parcial), resultam em 64%, valores muito próximos, isso nos levará à consideração de o currículo ter sido construído dentro da proposta de universidade popular, como se registra nos objetivos de seu estatuto (UFFS, 2015): universidade pública e popular.

As novas instituições, como a Universidade Federal da Fronteira Sul, têm sido criadas para fomentar a valorização da multiculturalidade, além de combater a exclusão e as injustiças cognitivas por meio da incorporação de outros modelos de racionalidade e epistemológicos. (TAVARES, 2013)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se propõe uma universidade popular, se estabelece um pacto com a valorização do oprimido, com aquele não ouvido nem incluído ao longo da história. Trata-se de projeto ambicioso de contra hegemonia que busca indicar à sociedade a existência de outros caminhos em termos de políticas públicas para a área de educação superior. A capacidade de enxergar a cultura violentamente escondida pelos signos colonizadores é missão complexa a desafiar nossas mentes, valores e crenças, é confrontar o eu e a massa, é se expor em favor do outro, quando todos estão voltados para si mesmos.

Acreditar que todos se interessam pela educação universitária talvez seja ingenuidade, mas não oportunizar a educação para todos os cidadãos que assim o queiram é retroalimentar a lógica perversa do sistema, do egoísmo, da exclusão, do senso mais íntimo da desumanização.

Verificamos que a conjectura exposta inicialmente na introdução deste trabalho se confirma, isto é, a Universidade Federal da Fronteira Sul alinha-se a uma política contra-hegemônica em educação superior, pois caminha na direção dos compromissos nacionais em prol dos cidadãos vilipendiados no direito de acesso e permanência nesse nível de formação.

Essa instituição está fundamentada na realidade social da população e do sistema de educação superior brasileiro. Ela busca responder à luta de populações até então excluídas pelo fato de apresentarem elementos culturais e de conhecimento não possuidoras de legitimidade científica, promovendo matrizes curriculares inovadoras. Populações essas de origem nos espaços em que não havia opção disponível de formação superior promovendo a interiorização. A Federal da Fronteira Sul partilha com os movimentos sociais decisões institucionais, promovendo iniciativas de gestão compartilhada e democrática e; procura atuar com perspectivas de avaliação de aprendizagem a valorizar os conhecimentos anteriores.

A UFFS ainda não está estabelecida plenamente como uma universidade popular, mas os dados aqui apresentados e analisados nos conduzem a considerá-la um novo modelo universitário de valorização

epistemológica, social, curricular e de participação social, constituindo, assim, um caminho para sua afirmação como uma universidade popular.

Constatamos, por meio da triangulação analítica dos textos contidos em documentos institucionais, nas referências teóricas sobre educação popular, nas entrevistas com os gestores e nos dados extraídos dos questionários com estudantes que sua estrutura político-institucional e político-pedagógica – que continuam em implantação – são baseadas em propostas distintas em relação às formas organizacionais clássicas de instituições universitárias existentes no país, constituídas de maneira tradicional a partir dos modelos napoleônico, humboldtiano e estadunidense.

Os desafios político-institucionais de implantação dessa universidade estão no sentido de aumentar a participação dos movimentos sociais na gestão institucional de caráter democrático, para além das limitações impostas pela legislação. Os órgãos político-administrativos que incorporam os representantes da sociedade civil, principalmente os movimentos sociais, possuem, em geral, competências consultivas e menos deliberativas, dado a existência do conjunto de normativas da composição estrutural e gerencial nas universidades federais com foco na predominância da comunidade acadêmica.

Sobre os critérios de acesso e permanência (inclusão) é possível destacar seu projeto desafiador frente aos modelos construídos no cenário universitário público brasileiro. As regras de acesso estão consolidadas pelo ENEM e com as modalidades de perfis para definição de ingresso, levando a mais de 90% de seus alunos oriundos das escolas públicas de ensino médio.

A questão maior está nas condições de permanência, apresentando-se como o grande desafio, uma vez que o Programa de Bolsa Permanência e os demais programas de custeio não sejam capazes de atender à maioria dos estudantes, fato a colaborar, inclusive, para o desconhecimento por parte do corpo discente da existência destes recursos.

A avaliação da aprendizagem tem avançado para se tornar um instrumento efetivo de aprendizagem e se afastar do caráter tecnicista, burocrático, punitivo e excludente. Para tanto, percebe-se a necessidade de o corpo docente se apropriar de novas concepções de avaliação e compreender o cenário institucional, além de compreender efetivamente o perfil e as perspectivas culturais e de formação do público atendido pela UFFS.

Os alunos compreendem o currículo como modelo multicultural e de valorização da diversidade de saberes, característica fundamental para uma universidade que se propõe a ser popular. A matriz dividida em Domínio Comum, Conexo e Específico é um avanço em inovação e valorização epistemológica, mas encontra diversos desafios na luta política pelo espaço dentro de cada curso, segundo os interesses e concepções dos responsáveis pela construção dos componentes curriculares – o corpo docente. Trata-se do desafio em fazer os professores vencerem as pressões existentes no “campo das vaidades”, transcenderem a perspectiva da especificidade em função da formação humanística, de valorização da cidadania, dos direitos humanos e capacidade de análise crítica da heterogeneidade sócio, econômica e cultural brasileira. O que se afirma é o enfrentamento ao modelo tradicional e conservador pelo qual os professores foram formados e tendem a reproduzir num cenário a caminho da inovação e da diversidade.

Portanto, consideramos o projeto de universidade autodeclarada popular, mesmo não sendo pleno, em processo de efetivação pelo avanço no atendimento às dimensões aqui pesquisadas: inclusão e permanência, gestão democrática, matriz curricular e avaliação da aprendizagem. Os desafios em geral estão no sentido da necessidade de aproximação do corpo docente aos objetivos e à filosofia da instituição.

Seguindo essa lógica, o popular não nasce, se constrói. Assim como se forjaram os movimentos sociais na prática da luta político-social, é possível construir, na prática das atividades acadêmicas, o entendimento das características do projeto institucional que o define como popular e seus caminhos de construção. Não basta aparecer para os outros, precisa ser para os seus. Quem quer ser popular precisa conquistar e difundir essa filosofia no cerne do corpo docente. O professor precisa estar em constante transformação em vista das mudanças sociais que afetam os jovens, por conseguinte a sociedade, pois isso certamente influenciará o ambiente educacional. Por isso, mudanças, ajustes, crescimento, conquistas e aperfeiçoamento não são situações que surgem de dentro do professor, mas se constroem num processo dinâmico de sentido duplo entre instituição e corpo docente.

As resistências sempre existirão, elas fazem parte do processo. Não é possível controlar plenamente o ser humano e muito menos a sociedade nem

pode ser esse o objetivo de uma instituição pública. Existe uma luta constante que se apresenta entre a necessidade do público e o interesse do privado, destarte o bom senso e o compromisso devem prevalecer. Esperemos que essas qualidades jamais se percam nos gestores e nos professores, pois mesmo as mais diversas teorias se difundidas, nada valerá se não houver um professor para dar voz a elas. Uma universidade só pode ser aquilo o que seus professores são.

Levará tempo até se estabelecer e ser reconhecida por toda sociedade como popular. Nesse caminho de construção, muitos conflitos entrarão em cena e será preciso exercitar, no palco político-acadêmico e sócio-histórico, o poder do diálogo fomentado democraticamente.

Quando as estatísticas demonstrarem o desenvolvimento regional, a melhora na qualidade de vida, a diminuição das desigualdades e as culturas não mais subjugadas, a partir da colaboração da Universidade Federal da Fronteira Sul, provavelmente o novo modelo de universidade pública, gratuita e popular estará consolidado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. *Educação: um novo patamar institucional*. Novos Estudos CEBRAP, p. 131-143. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a08n87.pdf>. Acesso em 16 fev. 2017.

AGÊNCIA BRASIL. *Montadoras do ABC têm mais de 1 mil trabalhadores com contrato suspenso*. Bruno Bocchini (repórter). São Paulo, 2017. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-01/montadoras-do-abc-tem-mais-de-1-mil-trabalhadores-com-contrato-suspenso>. Acesso em 22 abr. 2017.

ANDRADE, Cibele Yahn. *Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social*. Revista Ensino Superior da Unicamp. Campinas, 2012. Disponível <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em 27 jan. 2017

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis Armando. *Sociologia da Educação: análise internacional*. Tradução Cristina Monteiro. Penso Editora. Porto Alegre, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. Em Aberto, vol. 17, n. 71, pp. 33-40. Brasília, 2000. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2100/2069>. Acesso em 01 jul. 2017.

BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116. 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Educação e Sociedade, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 ago 2017.

\_\_\_\_\_; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201?journalCode=tus20>. Acesso em 10 ago. 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edições 70. São Paulo, 2011.

BEISIEGEL, Celso Rui. *O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior* Eduardo Santos e Manuel Tavares conversam com o Professor Celso Rui Beisiegel. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, v. 24 n. 24, 2013. Disponível em

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4183>. Acesso em 30 jun. 2017.

BENINCÁ, Dirceu. *Uma universidade em movimento*. In: Dirceu Benincá (Org). *Universidade e suas Fronteiras*. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2011. 295 p.

\_\_\_\_\_, Dirceu; SANTOS, Eduardo. *O caráter popular da educação superior*. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livros, 2013. 212 p.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 11ª edição. Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. – Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Editora Vozes, p. 130-150. São Paulo, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso 27 jul 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 6.047, de 22 de fevereiro de 2007. *Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR e dá outras providências*. Brasília, 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6047.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6047.htm). Acesso em 27 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Lei 12.029, de 15 de setembro de 2009. *Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências*. Brasília, 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm). Acesso em 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 09 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 2.199, de 10 de outubro de 2007. *Autoriza a criação da Universidade Federal da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul – UFGFM e dá outras providências*. Brasília, 2007. Disponível em [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=65B55FDEF63D87B578DCC1636F89A336.proposicoesWebExterno2?codteor=512636&filename=PL+2199/2007](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=65B55FDEF63D87B578DCC1636F89A336.proposicoesWebExterno2?codteor=512636&filename=PL+2199/2007). Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Subchefia de Assuntos Parlamentares. *Proposta de Projeto de Lei da Criação da Universidade Federal da Fronteira Sul*. EM Interministerial nº 00096/2008/MP/MEC. Brasília, 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/96%20-%20MP%20MEC.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/96%20-%20MP%20MEC.htm). Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.234/2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Casa Civil. Brasília, 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília, DF, 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 30 jun. 2017.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 26 jul. 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A “era das diretrizes”: a Disputa pelo Projeto de Educação dos mais Pobres*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Abr, v. 17, nº 49. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em 02 Abr. 2016.

CORBUCCI, Paulo Roberto. *Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Texto para discussão n. 1287. Brasília, 2007. Disponível em [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1887/1/TD\\_1287.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1887/1/TD_1287.pdf). Acesso em 16 fev. 2017.

COSTA JR., Reinaldo V. da; SANTOS, Eduardo; TEODORO, Antonio. *Rankings universitários: entre a regulação do mercado e a difusão de modelos organizacionais – o caso brasileiro*. In: DEL VECCHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo. (Org.). *Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais*. (ebook). São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. *A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social*. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v14n5/v14n5a06.pdf>. Acesso em 27 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *A universidade temporã – o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DA ROSA, Joviana Vedana. *Desigualdades escolares e seus reflexos para a diversidade étnica e de cor na UFFS Campus Erechim*. In Universidade pública em tempos de Expansão: entre o vivido e o pensado. Thiago Ingrassia Pereira (org). Evangraf, 112 p. Erechim, 2014.

DEL VECHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo. *Educação superior no Brasil: breves apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional*. In: DEL VECHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo. *Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais*. São Paulo: BT Acadêmica, 2016. ps. 11-30.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Documento 3/03. Disponível em <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em 31 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada*. Novos estudos CEBRAP, p. 153-179. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n88/n88a09.pdf>. Acesso em 16 fev. 2017.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel. *Hacia una interversidad de saberes: universidad e interculturalidad*. Revista Lusófona de Educação. Vol. 31 – p. 65-83 – Lisboa, 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36. Editora UFPR, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em 27 jun. 2017.

FERNANDES, Manuel José Pina. *Educação Superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas*. Revista Lusófona de Educação. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, v. 31 n. 31, 2015. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5382>. Acesso em 30 jun. 2017.

FIALHO, Nadia Hage. (org.) *Políticas de Educação Superior*. Impactos do processo de ensinar e aprender na Universidade. Salvador: EDUFBA, 2011. 254 p.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Série Pesquisa. Brasília: Líber Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. Coleção polêmicas do nosso tempo – 4. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra; 1997. 165 p. (Coleção leitura).

FREITAS, Maria Cristina Penido de; PRATES, Daniela Magalhães. *A abertura financeira no governo FHC: impactos e consequências*. Economia e Sociedade, p. 81-111, dez. Campinas, 2001. Disponível em <http://www.eco.unicamp.br/docdownload/publicacoes/instituto/revistas/economia-e-sociedade/V10-F2-S17/04-Cristina%20e%20Daniela.pdf>. Acesso em 22 abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, v. 24, n. 82, p. 93-130. Campinas, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewArticle/3909>. Acesso em 06 fev. 2016.

\_\_\_\_\_, Moacir; STANGHERLIM, Roberta. *A universidade na perspectiva da educação popular*. In: MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; SANTOS, Eduardo. (Org.). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Líber Livros, 2013.

\_\_\_\_\_, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico: Paulo Freire e a Educação Superior*. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, v. 24 n. 24, 2013. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4183>. Acesso em 30 jun. 2017.

GARCIA GUADILLA, Carmen. *Cátedra Andrés Bello Educación Superior Comparada*. Instituto Mercosul de Estudos Avançados da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/IMEA-UNILA. Foz do Iguaçu, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios*. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Vol. 16. São Paulo, pp. 73-82, 2003. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31379/21911>. Acesso em 30 jun. 2017.

HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: O Impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2008.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 16 ed. São Paulo. Loyola, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>. Acesso em 25 jan. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2009*. Brasília, 2010. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf). Acesso em 26 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010 (versão preliminar)*. Brasília, 2011. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192). Acesso em 27 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2010 – Resumo Técnico*. – Brasília, 2012. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf). Acesso em 26 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: 2014 – Resumo Técnico*. – Brasília, 2017. [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf). Acesso em 09 abr. 2017.

JACINTO, Paulo de Andrade; RIBEIRO, Eduardo Pontual. *Crescimento da produtividade no setor de serviços e da indústria no Brasil: dinâmica e heterogeneidade*. Economia Aplicada, v. 19, n. 3, p. 401-427. Ribeirão Preto, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v19n3/1413-8050-ecoa-19-03-0401.pdf>. Acesso em 16 fev. 2017.

LIMA, Jandir Ferrera de; EBERHARDT, Paulo Henrique de Cezaro. *Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: perfil locacional do desenvolvimento regional*. REDES: Revista do Desenvolvimento Regional.

Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 134-151, maio/ago. 2010. Disponível em <file:///C:/Users/Familia/Downloads/1304-7101-1-PB.pdf>. Acesso em 26 jan. 2017.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução – Elementos para uma Análise Metodológica*. Série Trilhas. São Paulo. 1º edição – reimpressão 2007, Editora Puc-SP Educ. 2007. 108 p.

MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; SANTOS, Eduardo. (org.) *Universidade popular – teorias, práticas e perspectivas*. (Coleção Estudos Freirianos). Brasília, DF: Liber Livro, 2013. 212 p.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69. Campinas, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 19 fev. 2017.

MAY, Fernanda. *Da escola para a universidade: o novo perfil do estudante do ensino superior*. In: PEREIRA, Thiago Ingrassia. (org). *Universidade pública em tempos de Expansão: entre o vivido e o pensado*. Evangraf, 112 p. Erechim, 2014.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

MESOMERCOSUL. *Federalismo, cooperativismo e organização social para o desenvolvimento. O que é mesorregião?* Mesomercosul, 2011-2107. Disponível em <http://www.mesomercosul.org.br/mesoregiao.asp>. Acesso em 26 jan. 2017.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *A educação para além do capital*. Tradução Iza Tavares. 2ª edição. São Paulo. Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. *Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica*. In *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Boaventura de Sousa Santos (org.). São Paulo, p. 667-709. Cortez, 2004.

MOURA, Alessandro. *Movimento operário no ABC: o caso da Volkswagen ABC*. VII Seminário do Trabalho: trabalho e políticas sociais no século XXI. Marília, 2012. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho>. Acesso em 16 fev. 2017.

OIT. Organização Internacional do Trabalho – Escritório no Brasil. *Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente*. Recomendação 195. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.oit.org.br/content/sobre-o-desenvolvimento-dos-recursos-humanos-educa%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-permanente>. Acesso em 12 fev. 2017.

PACHECO, José Augusto. *A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-3, pp. 253-269. 2006. Disponível em <file:///C:/Users/Familia/Downloads/1178-1-3338-1-10-20120928.pdf>. Acesso em 30 jun. 2017.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos*. In Universidade e suas Fronteiras. Dirceu Benincá (org.). 1ª edição. 196 p. São Paulo. Editora Outras Expressões, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual*. Revista Brasileira de Educação, v.19, n. 56, p. 77-100. Rio de Janeiro, 2014.

POPPER, Karl Raimund. *Conjecturas e Refutações: O progresso do conhecimento científico*. Brasília. Editora UnB, 1994.

RAMBO, Anelise Graciele; DEVE, Otávio Diel; MIGUEL, Lovois de Andrade. *Sistemas Agrários, políticas públicas e desenvolvimento territorial local/regional: considerações acerca da porção oeste da mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL - Brasil*. Pampa (Santa Fe), v. 1, p. 137-165, 2008. Disponível em <file:///C:/Users/Familia/Downloads/Dialnet-SistemasAgrariosPoliticasPublicasEDesenvolvimento-2756210.pdf>. Acesso em 02 fev. 2017.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. *Pesquisar a educação em uma era globalizante*. Educação & Realidade, v. 36, n. 2, p. 347-363. Porto Alegre, 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227057002.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. *A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em 09 abr. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação: exclusão ou inclusão?* Universidade Nove de Julho, EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, jun/02, p. 43-59. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540103>. Acesso em 01 jul. 2017.

\_\_\_\_\_; LOSS, Adriana Salette. *A Universidade Popular no Brasil*. In Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas. Eduardo Santos, Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão (Organizadores). p. 81-123. Brasília. Liber Livro, 2013.

\_\_\_\_\_; BENINCÁ, Dirceu. *Movimentos sociais e universidade popular: tensões e perspectivas nas relações entre comunidade e academia*. Revista Lusófona de Educação. Vol. 31. p.99-123. Lisboa, 2015.

\_\_\_\_\_. *Globalização, internacionalização e Educação Superior*. In: TEODORO, Antonio; BELTRÁN, José. (org.). *Educación Superior e inclusión social – aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire e a Universidade*. Revista Lusófona de Educação. Vol. 24 - p. 89-105 – Lisboa, 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n24/n24a06.pdf>. Acesso em 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. *Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005)*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 48, pp. 111-127, 2008.

\_\_\_\_\_. LOSS, A. S. *A Universidade Popular no Brasil*. Foro de Educación, 12(16), 2014, pp. 141-168. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.006>

ROMÃO, Tatiana Alves. *Os dilemas da inclusão na educação superior: estudo exploratório da proposta político-pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)*. Dissertação (mestrado). Universidade Nove de Julho – Uninove. São Paulo, 2015. 163 p.

RONSONI, Marcelo Luis. *Permanência e evasão de estudantes da UFFS Campus Erechim*. In Universidade pública em tempos de Expansão: entre o vivido e o pensado. Thiago Ingrassia Pereira (org). 112 p. Erechim. Evangraf, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos. Cedec, nº 39, p. 105-124, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Série Conhecimento e Instituições. Edições Almedina. Coimbra, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11<sup>a</sup> ed. rev. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. Campinas, 2011.

SANTOS, Eduardo; SILVA, Mauricio Pedro. *Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula*. Poiésis. V. 6, nº 10. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unisul. Tubarão, 2012. Disponível em <file:///C:/Users/Familia/Downloads/1319-2372-1-SM.pdf>. Acesso em 09 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Internacionalização da educação superior nos marcos da integração regional da América Latina*. Revista EccoS. nº 42. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Manuel. *Desafios históricos da inclusão: características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras*. Arquivos analíticos de políticas educativas. Arizona States University. Vol. 24 – n. X.

Estados Unidos, 2016. Disponível em <file:///C:/Users/Familia/Downloads/2260-9829-1-PB.pdf>. Acesso em 16 fev. 2017.

SANTOS, Gerson Tenório; ROSSI, Gisele; JARDILINO, José Rubens Lima. *Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos*. São Paulo. 2º edição. Gion Editora e Publicidade, 2000.

SEABRA SANTOS, Fernando; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Universidade de Brasília. Brasília. Editora UNB, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Camila Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. *Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina*. In HADADD, Sérgio. (org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo. Cortez, 2008. p. 17-28.

SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. *OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina*. In HADADD, Sérgio. (org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-105.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo. *Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96*. Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação, vol. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

SOUSA, José Vieira (org.). *Educação Superior: Cenários, impasses e propostas*. Coleção Políticas Públicas de Educação. Autores Associados. Brasília, 2013.

TAVARES, Manuel. *A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos*. Revista Lusófona de Educação. Vol. 24 – p. 49-74 – Lisboa, 2013.

\_\_\_\_\_. *A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos*. Revista Lusófona de Educação. Vol. 24 – p. 49-74 – Lisboa, 2013.

TEODORO, António. *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília. Liber Livro, 2011. 176 p.

\_\_\_\_\_; JEZINE, Edineide. (orgs.). *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação*. Indicadores e comparações internacionais. Brasília. Liber Livro, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. *Globalização, cidadania multicultural e política educacional*. V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, 2007. Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/61.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/61.pdf). Acesso em 26 jul. 2016.

TREVISOL, Joviles Vítório. *Movimentos sociais e universidade popular no Brasil: a experiência de implantação da UFFS*. X ANPED SUL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis, 2014. Disponível em [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/978-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/978-0.pdf). Acesso em 06 ago. 2017.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura*. Chapecó, 2010.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2012-2016*. Chapecó, 2012. Disponível em [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional). Acesso em 30 jun. 2017.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. RESOLUÇÃO Nº 006/2012 – CONSUNI/CGRAD - *Aprova o modelo de implantação da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS*. Chapecó, 2012. Disponível em <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2012-0006>. Acesso em 30 jun. 2017.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Resolução Nº 31/CONSUNI/UFFS/2015. *Aprova adequações ao novo Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul*. Chapecó, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/BRUNO/Downloads/031%202015%20Aprova%20o%20Estatuto%20da%20UFFS%20\(Com%20Adequa%C3%A7%C3%B5es%20Mec\)%202015%20Anexo.Pdf](file:///C:/Users/BRUNO/Downloads/031%202015%20Aprova%20o%20Estatuto%20da%20UFFS%20(Com%20Adequa%C3%A7%C3%B5es%20Mec)%202015%20Anexo.Pdf). Acesso em 18 jun. 2017.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ministério da Educação. *Cartilha Política de Ingresso na Graduação*. Edição atualizada. 10 p. Chapecó, 2015. Disponível em <file:///C:/Users/Familia/Downloads/PoliticadeIngressoUFFS.pdf>. Acesso em 22 abr. 2017.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. RESOLUÇÃO Nº 3/CONSUNI/UFFS/2016. *Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul*. Chapecó, 2016. Disponível em <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2016-0003>. Acesso em 30 jun. 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *BRICS Construir a educação para o futuro: prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional*. Brasília, 2014. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229602por.pdf>. Acesso em 18 fev. 2017.

WIKIPEDIA. Enciclopédia Livre. *Mesorregião*. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o>. Acesso em 26 jan. 2017.

## **ANEXO I – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTAS COM GESTORES**

### **FASE I**

#### **A) QUESTÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS: Modelo matricial institucional**

1. Sobre o PDI:

- Natureza da matriz institucional;
- missão e propósitos institucionais;
- vocações atribuídas;
- relação do PDI com os princípios de internacionalização, internacionalidade e integração;
- Sobre as relações entre o regional, local, o nacional e o global; - dimensão popular da universidade;
- relações com a política externa nacional;
- Como se posiciona a instituição perante as exigências das agências internacionais;
- presença das questões locais no planejamento e relações com o território;
- índices de democratização (graus de participação eleitoral, representação comunitária, graus de participação nos processos decisórios...);
- relacionamento com a comunidade no que se refere a sua inclusão como parceira no desenvolvimento dos programas de curso e de atividades de extensão.
- geopolítica do conhecimento: reconhecimento da pluralidade de conhecimentos em função da diversidade cultural e da convicção de que há vários *topoi* de enunciação científica;
- relação com as matrizes tradicionais e neoliberais;

2. Sobre o Planejamento Político-Pedagógico: operacionalização e agentes; índices de democratização (graus de participação eleitoral, representação comunitária, graus de participação nos processos decisórios...);

3. Sobre processos e procedimentos de gestão: operacionalização e agentes; índices de democratização;

4. Sobre parâmetros, critérios e procedimentos de contratação de docentes: tradicional somente ou há inovações (pré-requisitos: grau acadêmico, cargos desempenhados, experiência (s) acadêmica (s), seleção por pares internos e/ou por composição exógena)

5. Sobre o financiamento das atividades institucionais

#### **B) QUESTÕES DE AVALIAÇÃO: (SINAES); ENADE – Ensino, pesquisa e extensão**

6. Sobre modelos de avaliação interna e externa e seus impactos na Universidade.

7. Sobre o desempenho estudantil: resultados das avaliações e considerações sobre os modelos utilizados.

8. Sobre a convivência da universidade com as avaliações dos organismos nacionais e os das agências multilaterais – política de avaliação, posicionamento político

**C) QUESTÕES DE MATRIZ CURRICULAR:** Como se articulam as dimensões ensino, pesquisa e extensão na UFFS

9. Sobre a definição das matrizes curriculares: grau de democratização do processo de construção das matrizes curriculares; operacionalização e agentes; inclusão da diversidade cultural no âmbito dos currículos; currículo acadêmico e demandas locais.

10. Sobre a incorporação, pelas matrizes curriculares, das demandas locais: vocações econômicas, identidades culturais, situação social, diversidade epistemológica.

11. Formação continuada de professores.

12. Sobre os impactos dos conhecimentos difundidos / gerados na universidade na realidade local.

13. Sobre os parâmetros pedagógicos dos currículos: influência da teorização / bibliografia de matriz ocidental; relação com os saberes e as necessidades de formação das comunidades locais e da economia local.

**D) POLÍTICAS DE INCLUSÃO:**

14. Sobre políticas de democratização e inclusão (discentes).

15. Qual o papel atribuído à EAD no processo de inclusão e quais os mecanismos de implantação.

16. Sobre relacionamento com a comunidade no que se refere a sua inclusão como parceira no desenvolvimento dos programas de curso e de atividades de extensão.

## ANEXO II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

### Parte I – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Universidade que frequenta: UNILA - UFFS - UNILAB

Idade:

Sexo: M F

Ensino Médio – Escola Pública Escola Particular

Curso que frequenta:

Ano ou semestre:

Tempo na Instituição (em anos): 1 - 2 - 3 - mais de 3

Tem bolsa de estudo: Sim - Não

Em caso afirmativo, que tipo de bolsa?

Nº de pessoas que constituem o agregado familiar:

Renda familiar em reais:

500 a 1000

1.001 a 1.500

1.501 a 2.000

2.001 a 2.500

2.501 a 3.000

3.001 a 3.500

3.501 a 4.000

4.001 a 4.500

4.501 a 5.000

Superior a 5.000 e Inferior a 10.000

### Parte II – Específico da Instituição/Curso

**Assinale em cada uma das perguntas o seu grau de discordância ou concordância.**

1. sem opinião; 2. Discordo; 3. Discordo parcialmente; 4. concordo parcialmente; 5. Concordo.

**Se responder à nº 1, não responda à nº 2; se responder à nº 4, não responda à nº 5; se responder à nº 9, não responda à nº 10, e vice-versa.**

**1. A universidade que frequenta pode ser considerada uma universidade popular 1. 2. 3. 4. 5.**

a) porque são as classes populares que a frequentam: 1. 2. 3. 4. 5.

b) porque são os estudantes da escola pública que a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.

c) porque os grupos sociais mais favorecidos não a frequentam 1. 2. 3. 4. 5.

d) porque os currículos favorecem a cultura popular. 1. 2. 3. 4. 5.

**Se respondeu à pergunta anterior, não responda à seguinte. Se não respondeu à anterior, responda à seguinte:**

**2. A universidade que frequenta não pode ser considerada uma universidade popular. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque não são apenas as classes populares que a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os estudantes que frequentaram o ensino médio nas escolas particulares também a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque os estudantes de grupos sociais mais favorecidos também a frequentam. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os currículos favorecem a cultura dos grupos sociais dominantes na sociedade. 1. 2. 3. 4. 5.

**3. A universidade que frequenta pode ser considerada intercultural. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque os espaços da universidade permitem o diálogo entre os estudantes com culturas diferentes. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque a universidade promove eventos para que os estudantes divulguem a sua cultura. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque a universidade promove o bilinguismo. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os professores promovem nas suas aulas o encontro e o diálogo entre culturas diversas. 1. 2. 3. 4. 5.

**4. Os currículos da universidade que frequenta são multiculturais 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque a diversidade cultural faz parte dos currículos. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque não privilegia nenhuma cultura em relação a outra. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque as culturas regionais estão contempladas nos currículos. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque se estabelece um diálogo entre as diversas culturas. 1. 2. 3. 4. 5.

**Se respondeu à pergunta anterior, não responda à seguinte. Se não respondeu à pergunta anterior, responda à seguinte:**

**5. Os currículos da universidade que frequenta não são multiculturais. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque a cultura dominante continua a ser a base do currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque as culturas populares são excluídas do currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque as culturas indígenas e afro-brasileiras não são contempladas no currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os estudantes portadores de outras culturas não têm possibilidade de exprimir a sua cultura. 1. 2. 3. 4. 5.

**6. Os currículos da universidade que frequenta incluem a diversidade de saberes. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque os saberes populares estão incluídos no currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os saberes indígenas e afro-brasileiros estão incluídos no currículo. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque não existe no currículo um conhecimento mais importante do que outro. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque se estabelece no currículo um diálogo entre todos os saberes. 1. 2. 3. 4. 5.

**7. A universidade que frequenta põe em prática a inclusão de todos os estudantes. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque todos os estudantes, independentemente da sua cultura, origem social, étnica ou religiosa, têm as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e deveres. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque as estruturas físicas e académicas da universidade (espaços físicos, biblioteca, laboratórios, salas de convívio, novas tecnologias, refeitório/cantina) possibilitam a inclusão de todos os estudantes. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque os coordenadores e professores acompanham todos os estudantes sem discriminação. 1. 2. 3. 4. 5.

d) porque os apoios institucionais (bolsas de estudo, residência, alimentação) possibilitam que os estudantes mais pobres tenham acesso a uma educação superior de qualidade. 1. 2. 3. 4. 5.

**8. Na universidade que frequenta, os professores utilizam métodos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque os professores utilizam métodos diferentes em função das matérias lecionadas. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os professores utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque os professores motivam os estudantes para a pesquisa. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os estudantes participam no processo de ensino e aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.

**9. A avaliação da aprendizagem na universidade que frequenta tem em consideração o processo de aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque a avaliação é formativa, realizada ao longo do processo de aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os estudantes participam no processo de avaliação por intermédio de uma autoavaliação. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque a avaliação contempla várias dimensões: participação dos estudantes, pesquisa dos estudantes, testes de avaliação. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque cada momento de avaliação constitui uma possibilidade de aprendizagem. 1. 2. 3. 4. 5.

**Se respondeu à pergunta anterior, não responda à seguinte. Se não respondeu à pergunta anterior, responda à seguinte:**

**10. A avaliação da aprendizagem na universidade que frequenta é somativa (tem em consideração os testes realizados e a respectiva média). 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque a avaliação se faz no final do semestre. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os estudantes não participam no processo de avaliação. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque as pesquisas realizadas pelos estudantes têm por finalidade os testes de avaliação. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os professores, na avaliação, só dão importância aos conteúdos ministrados nas aulas. 1. 2. 3. 4. 5.

**11. A universidade que frequenta tem uma gestão democrática. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) porque os movimentos sociais participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) porque os estudantes estão organizados (associação de estudantes) e participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) porque os diversos setores da comunidade participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) porque os responsáveis institucionais pela gestão da universidade (reitor, vice-reitor, pró-reitores, coordenadores) ouvem com frequência os estudantes. 1. 2. 3. 4. 5.

**12. A gestão da universidade não é democrática. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) os movimentos sociais não têm qualquer participação na gestão. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) os estudantes não estão organizados para participar na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) os diversos setores da comunidade não participam na gestão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) a gestão da universidade está a cargo exclusivo do reitor, vice-reitor, pró-reitores e coordenadores. 1. 2. 3. 4. 5.

**13. Os estudantes participam na autoavaliação da universidade tendo em vista a avaliação externa feita pelo Ministério da Educação. 1. 2. 3. 4. 5.**

- a) os estudantes participam na comissão de avaliação. 1. 2. 3. 4. 5.

- b) os estudantes conhecem o funcionamento da universidade nas suas diversas dimensões: administrativa, acadêmica. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) os estudantes conhecem os projetos de pesquisa e extensão da universidade. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) os estudantes conhecem as parcerias acadêmicas da universidade com outras instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras. 1. 2. 3. 4. 5.

**14. É possível considerarmos que existe uma política de inclusão para os estudantes afrodescendentes?**

- a) É fácil identificarmos nas aulas a prática da Lei nº 10.639/10. 1. 2. 3. 4. 5.
- b) Existem fóruns e encontros frequentemente que debatem as questões étnico-raciais. 1. 2. 3. 4. 5.
- c) Os estudantes afrodescendentes possuem espaços de discussões sobre um currículo multicultural. 1. 2. 3. 4. 5.
- d) Existe uma racionalidade na universidade que valoriza os afrodescendentes. 1. 2. 3. 4. 5.

**ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A assinatura consignada abaixo confirma e reconhece o consentimento de

---

quanto aos objetivos estritamente acadêmicos da entrevista por ele concedida ao pesquisador e quanto aos compromissos da instituição pesquisadora, a Universidade Nove de Julho, de São Paulo, de não publicação de quaisquer dados coletados sem a autorização expressa do entrevistado.

A presente entrevista se inscreve nos marcos do Projeto “Observatório da Universidade Popular”, financiado pela Capes e realizado pela Universidade Nove de Julho no âmbito de seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Uninove).

Ademais, declara o entrevistado que foi amplamente esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e teve total liberdade para se manifestar conforme suas convicções.

Cidade de \_\_\_\_\_, aos \_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ de 2014.