

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

LEONARDO RAPHAEL CARVALHO DE MATOS

**PEDAGOGIA DA UTOPIA:
O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ELEMENTO DE
EMANCIPAÇÃO DAS CLASSES OPRIMIDAS**

SÃO PAULO

2020

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

LEONARDO RAPHAEL CARVALHO DE MATOS

**PEDAGOGIA DA UTOPIA:
O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ELEMENTO DE
EMANCIPAÇÃO DAS CLASSES OPRIMIDAS**

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

Linha de Pesquisa: Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT)

Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, apenas para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Matos, Leonardo Raphael Carvalho de.

Pedagogia da utopia: o acesso à educação superior como elemento de emancipação das classes oprimidas. / Leonardo Raphael Carvalho de Matos. 2020.

184 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

1. Educação superior. 2. Emancipação. 3. Utopia. 4. Inclusão social. 5. Empoderamento.

I. Mafra, Jason Ferreira.

II. Título.

CDU 37

LEONARDO RAPHAEL CARVALHO DE MATOS

**PEDAGOGIA DA UTOPIA:
O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ELEMENTO DE EMANCIPAÇÃO
DAS CLASSES OPRIMIDAS**

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

Conforme Ata redigida no dia da respectiva Banca de Defesa Pública, este trabalho foi APROVADO pelos seguintes examinadores:

Membros titulares:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (UNINOVE)

Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

Profa. Dra. Celia Maria Haas (UNICID)

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo (Centro Paula Souza)

Membros suplentes:

Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

São Paulo, 10 de agosto de 2020.

Aos meus queridos pais
José Carlos Oliveira de Matos
Lusineide Carvalho de Matos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, inicialmente, pelo dom da vida, pela presença constante e pela sua infinita misericórdia. Reconheço que, sem a graça, não podemos nada.

Aos meus pais, José Carlos e Lusineide, pelo amor, pelo apoio incansável, por investirem nos meus projetos acadêmicos e profissionais, e pela dedicação durante toda a vida. Por continuarem sendo o meu maior exemplo de humanidade e pelos princípios a mim ensinados.

Ao meu marido, Rafael Vale, pelo carinho, cuidado, companheirismo e fidelidade. Por ter segurado a minha mão em 2012 e ter caminhado comigo na difícil estrada da vida. Pela compreensão dos esforços e renúncias que a vida acadêmica exige.

Aos meus irmãos, Sheila, Luciano e Júnior, a quem sempre admiro e busco seguir seus passos.

Aos meus cunhados, Jaime Júnior, Milena e Valéria, por terem sido, também, irmãos, carinhosos e presentes na minha vida.

Aos meus sobrinhos, Jaime Neto, Tiago, Daniel e Benjamin, que me encham de alegria.

Aos meus sogros, Raimundo Vale e Antônia Vale, que, mesmo à distância, sempre acompanharam e incentivaram minha trajetória de vida.

Aos meus avós maternos, Francisco Chagas e Alda Moura de Carvalho (ambos, *in memoriam*), por serem exemplos de determinação.

Aos meus avós paternos, João Oliveira, Benedito Santos e Raimunda Barbosa (ambos, *in memoriam*), por serem exemplos de perseverança.

Aos tios, primos e demais familiares, pela preocupação em cada fase vivida, em especial à tia Marinalva Barbosa, que me acolheu em São Paulo, em 2009, e que sempre caminhou comigo.

Aos meus melhores amigos Renata Ribeiro, Thyago Rocha, Michael Garcia, Aglla Bastos, Maria Angélica, André Albuquerque e Cristiana Nese, por estarem comigo todos os dias e me fazerem sentir amado.

Aos amigos professores que incentivaram esta pesquisa: Vladmir Oliveira da Silveira (UFMS), Viviane Séllos (Unicuritiba), Vivian Gregori (Unimep), Ana Maria Pedreira (Universidade Anhanguera), Valmir Cesar Pozzetti (Ufam), Paulo Roberto Barbosa Ramos (UFMA), Monica Bonetti Couto (EPD), Eudes Vitor Bezerra (Idea), Josefa Florencio do Nascimento (Ceeteps), Regina Vera Villas Boas (PUC), entre tantos outros.

À Universidade Nove de Julho, por ter me acolhido como aluno bolsista na Pós-Graduação (PPGD/Uninove e PPGE/Uninove), o que me permitiu ter um lugar de fala especial para desenvolver esta pesquisa tão importante em tempos de precarização da educação brasileira.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uninove), que me acolheram enquanto aluno de uma área diversa, mas entenderam o meu propósito e a aderência da minha pesquisa, em especial ao meu orientador, o professor Jason Ferreira Mafra, que de uma forma sensível e paciente pôde me acompanhar nestes três anos de doutorado. Agradeço, também, à professora Rosemary Roggero, que me abraçou como filho desde o primeiro dia na Uninove.

Ao diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uninove), professor José Eustáquio Romão, pela acolhida no Programa e pelo incentivo nesta caminhada acadêmica.

À Universidade Ceuma, que apoiou a minha ausência, quando precisei vir a São Paulo em 2014, continuar meus estudos na Pós-Graduação, em especial à professora Aglla Bastos, coordenadora adjunta do Curso de Direito, à época.

E, finalmente, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização de mais uma etapa desta caminhada, de um sonho.

“Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu”.

Darcy Ribeiro

RESUMO

MATOS, Leonardo Raphael Carvalho de. **Pedagogia da Utopia**: o acesso à educação superior como elemento de emancipação das classes oprimidas. 2020. 184 f. Tese (Doutoramento) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

A presente pesquisa analisa o acesso à educação superior como um dos fatores de emancipação social, tendo como foco, particularmente, jovens provenientes das classes economicamente mais desfavorecidas. Para tanto, toma-se como objeto de pesquisa, a dimensão utópica que se constrói a partir da chegada e permanência dessas pessoas na universidade, tendo em vista os seus anseios existenciais e possibilidades futuras de segurança social, econômica, cultural etc. Considerando que a educação superior não é suficiente para a realização de um projeto emancipador, observa-se, todavia, que, no contexto contemporâneo, ela se tornou elemento decisivo na sociedade. A pesquisa partiu da hipótese de que o ensino superior representa, especialmente para os jovens das classes mais oprimidas, não apenas um fator concreto de ascensão social, por meio da profissão, mas um horizonte existencial mais amplo, por isso mesmo utópico, em que dignidade e cidadania se efetivam na permanente busca do ser mais. As fontes empregadas na pesquisa, de caráter empírico-documental e bibliográfico, organizam-se sob duas perspectivas. A primeira se refere ao material colhido em entrevistas, formulários, grupo focal, dados quantitativos, dentre outros. A segunda é constituída por três grupos: a) livros, teses, dissertações e artigos que tratam da educação superior no Brasil; b) trabalhos que tratam de direitos humanos e educação; c) produções relativas aos fundamentos teóricos do trabalho. A base teórica desta pesquisa se apoia no pensamento de Paulo Freire, particularmente em suas abordagens sobre utopia, e em fundamentos da sociologia marxista. Por se tratar de uma pesquisa de caráter empírico-teórico, a partir do estudo de caso, os procedimentos básicos se desenvolveram a partir da reflexão crítica sobre a análise dos dados levantados e a pesquisa bibliográfica em diálogo com os autores, livros, teses, artigos, dentre outros. Este trabalho concluiu que, levando em conta o contexto estudado, o acesso e permanência na educação superior é reconhecido como um fator de empoderamento, na perspectiva dos entrevistados, convertendo-se, para eles, em ferramenta de emancipação por meio da busca de uma vida mais digna, o que significa a subjetivação de um horizonte mais esperançoso e, por isso mesmo, utópico.

Palavras-chave: Educação superior. Emancipação. Utopia. Inclusão social. Empoderamento.

ABSTRACT

MATOS, Leonardo Raphael Carvalho de. **Pedagogy of Utopia**: access to higher education as an element of emancipation of the oppressed classes. 2020. 184 f. Thesis (PhD) – Post-Graduate Program in Education, Nove de Julho University, São Paulo, 2020.

This research analyzes access to higher education as one of the factors of social emancipation, focusing, in particular, on young people from the most economically disadvantaged classes. Therefore, the utopian dimension that is built from the arrival and permanence of these people at the university is taken as an object of research, in view of their existential desires and future possibilities of social, economic, cultural, etc. Considering that higher education is not enough to carry out an emancipatory project, it is observed, however, that, in the contemporary context, it has become a decisive element in society. The research started from the hypothesis that higher education represents, especially for young people from the most oppressed classes, not only a concrete factor of social ascension, through the profession, but a broader existential horizon, therefore even utopian, in which dignity and citizenship are carried out in the permanent search for being more. The sources used in the research, of an empirical-documental and bibliographic character, are organized under two perspectives. The first refers to the material collected in interviews, forms, focus group, quantitative data, among others. The second consists of three groups: a) books, theses, dissertations and articles dealing with higher education in Brazil; b) works dealing with human rights and education; c) productions related to the theoretical foundations of work. The theoretical basis of this research is based on Paulo Freire's thinking, particularly on his approaches to utopia, and on the foundations of Marxist sociology. As it is an empirical-theoretical research, from the case study, the basic procedures were developed from critical reflection on the analysis of the data collected and the bibliographic research in dialogue with the authors, books, theses, articles, among others. This work concluded that, taking into account the studied context, access and permanence in higher education is recognized as an empowerment factor, from the perspective of the interviewees, becoming, for them, an emancipation tool through the search for a life more dignified, which means the subjectification of a more hopeful and, for this very reason, utopian horizon.

Keywords: Higher education. Emancipation. Utopia. Social inclusion. Empowerment.

RESUMEN

MATOS, Leonardo Raphael Carvalho de. **Pedagogía de la utopía:** acceso a la educación superior como elemento de emancipación de las clases oprimidas. 2020. 184 f. Tesis (PhD) - Programa de Posgrado en Educación, Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2020.

Esta investigación analiza el acceso a la educación superior como uno de los factores de emancipación social, centrándose, en particular, en los jóvenes de las clases más desfavorecidas económicamente. Por lo tanto, la dimensión utópica que se construye a partir de la llegada y la permanencia de estas personas en la universidad se toma como un objeto de investigación, en vista de sus deseos existenciales y las posibilidades futuras de desarrollo social, económico, cultural, etc. Considerando que la educación superior no es suficiente para llevar a cabo un proyecto emancipatorio, se observa, sin embargo, que, en el contexto contemporáneo, se ha convertido en un elemento decisivo en la sociedad. La investigación partió de la hipótesis de que la educación superior representa, especialmente para los jóvenes de las clases más oprimidas, no solo un factor concreto de ascensión social, a través de la profesión, sino un horizonte existencial más amplio, por lo tanto, incluso utópico, en el que la dignidad y la ciudadanía se llevan a cabo en la búsqueda permanente de ser más. Las fuentes utilizadas en la investigación, de carácter empírico-documental y bibliográfico, se organizan bajo dos perspectivas. El primero se refiere al material recogido en entrevistas, formularios, grupos focales, datos cuantitativos, entre otros. El segundo consiste en tres grupos: a) libros, tesis, disertaciones y artículos sobre educación superior en Brasil; b) trabajos relacionados con los derechos humanos y la educación; c) producciones relacionadas con los fundamentos teóricos del trabajo. La base teórica de esta investigación se basa en el pensamiento de Paulo Freire, particularmente en sus enfoques de la utopía, y en los fundamentos de la sociología marxista. Como se trata de una investigación empírica-teórica, del estudio de caso, los procedimientos básicos se desarrollaron a partir de la reflexión crítica sobre el análisis de los datos recopilados y la investigación bibliográfica en diálogo con los autores, libros, tesis, artículos, entre otros. Este trabajo concluyó que, teniendo en cuenta el contexto estudiado, el acceso y la permanencia en la educación superior se reconoce como un factor de empoderamiento, desde la perspectiva de los entrevistados, convirtiéndose, para ellos, en una herramienta de emancipación a través de la búsqueda de una vida más digna, lo que significa la subjetivación de un horizonte más esperanzador y, por esta razón, utópico.

Palabras clave: Educación superior. Emancipación Utopía Inclusión social. Empoderamiento.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre a Educação Superior, emancipação e utopia	51
Tabela 2 – Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil	98
Tabela 3 – Instituições de Ensino Superior e o número de matrículas em cursos de graduação até 2018	99
Tabela 4 – “Perfil” típico dos discentes nos cursos de graduação	100
Tabela 5 – Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação	100
Tabela 6 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior e matrículas no período de 1994 a 2014	106
Tabela 7 – Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o primeiro semestre de 2008	116
Tabela 8 – Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o segundo semestre de 2018	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Instituições de Ensino Superior por categorias	98
Gráfico 2 – Número de matrículas na Educação Superior	101
Gráfico 3 – Número de concluintes em graduação em 2018	102
Gráfico 4 – Percentual de alunos na Graduação em Direito	130
Gráfico 5 – Gêneros que os alunos se identificam	131
Gráfico 6 – Faixa etária dos alunos entrevistados	131
Gráfico 7 – Semestres no curso dos alunos entrevistados	132
Gráfico 8 – Unidade em que os entrevistados estudam	133
Gráfico 9 – Programas de financiamento à Educação Superior	134
Gráfico 10 – Renda familiar dos entrevistados	134
Gráfico 11 – Se os entrevistados são a primeira pessoa na família a ter acesso ao curso superior.....	135
Gráfico 12 – Se seria possível aos entrevistados cursarem sem o respectivo incentivo financeiro	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CF	Constituição Federal
CEFETs	Centros Federais de Educação e Tecnologia
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COFINS	Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EAD	Ensino a distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPECULT	Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OAB	Organização dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PBP	Programa de Bolsa Permanente

PCE	Programa de Crédito Educativo
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência
PIS-PASEP	Contribuição para o Programa de Integração Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estadual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGD	Programa de Pós-graduação em Direito
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parcerias Público-Privadas
PRIUNI	Programa de Inclusão Universitária
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROMISAES	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROSUP	Programa de suporte à pós-graduação de instituições de ensino particular
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDALYC	Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal
REUNI	Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SERES	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEUMA	Universidade Ceuma
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	22
2 O CENÁRIO DO TEMA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E OS ESTUDOS DA ÁREA	26
2.1 A SOCIOLOGIA MARXISTA E O MATERIALISMO HISTÓRICO	27
2.2 A UTOPIA EM PAULO FREIRE	39
2.3 REVISÃO DE LITERATURA	50
3 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO DIREITO HUMANO E POLÍTICA PÚBLICA	70
3.1 DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA, DEMOCRACIA E CIDADANIA	70
3.1.1 O caráter histórico	76
3.1.2 O caráter expansivo	77
3.1.3 O caráter dialético	79
3.1.4 O caráter universal	80
3.1.5 O caráter utópico	81
3.2 A EDUCAÇÃO COMO UMA GARANTIA FUNDAMENTAL	82
3.3 A REDE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	97
3.4 OS PROGRAMAS DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL	102
3.4.1 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)	109
3.4.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)	112
3.4.3 Programa Universidade Para Todos (Prouni)	113
3.4.4 Programa de Inclusão Universitária (Priuni)	117
4 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO UTÓPICO	120
4.1 O CAMINHO METODOLÓGICO	123
4.2 O ESTUDO DE CASO	126
4.2.1 Entrevistas	130
4.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E SONHOS	136
4.3.1 A educação como um direito humano	139
4.3.2 A educação como um dever do Estado	141
4.3.3 A educação como ação afirmativa	142
4.3.4 O Estado como restaurador das distorções histórico-sociais	144
4.3.5 A educação como competência profissional	146

4.3.6	A educação como fator de ganho financeiro	147
4.3.7	A educação para além do capital	150
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – Questionário eletrônico aplicado nas entrevistas	169
	APÊNDICE B – Transcrição do grupo focal	173

APRESENTAÇÃO

Eu, Leonardo Raphael Carvalho de Matos, natural de São Luís, capital do Estado do Maranhão, tenho 34 anos, sou casado e residente em São Paulo, capital. Sou advogado e professor universitário.

Nasci em meados dos anos 1980, em uma família de classe média, mas no Estado mais pobre do Brasil, o Maranhão. Um lugar de muita dificuldade, onde a fome e a sede matam todos os dias. Onde a educação é precária e as oportunidades profissionais são limitadas. E, por esse contexto que se replica em diferentes lugares dos estados nordestinos, já me sinto vencedor, por ter sobrevivido e chegado à Pós-graduação.

Toda a minha trajetória acadêmica esteve diretamente relacionada a esse contexto social em que cresci. Filho de pais funcionários públicos, sou o mais novo de quatro filhos. Desde muito cedo aprendi a esperar e a compartilhar quase tudo que recebi.

Na educação básica (ensino fundamental), fui bolsista no Colégio Literato, em São Luís (MA), uma escola que atende alunos das classes mais abastadas, onde minha mãe trabalhava como professora. Foi ali que tive a primeira noção do que representava fazer parte de um grupo econômico menos favorecido na sociedade, e a forma como se é tratado neste contexto. Eu era um menino pardo, bolsista, filho da professora, com limitações financeiras, em uma escola de crianças brancas, na esmagadora maioria, com um padrão de vida elevado.

Em seguida, fui para o Colégio Educator, outra escola particular, onde meus pais, com muito sacrifício, pagaram até que eu concluísse o ensino médio, tendo em vista a qualidade da educação pública em minha região e ciente de que a boa educação deveria ser um direito e não um privilégio, compreendendo que a formação básica em escolas particulares foi fundamental para o meu êxito em dois vestibulares: em Direito, na Universidade Ceuma (2004) e em Letras, na Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2005).

Na *Graduação em Direito* (2004-2008) pela Universidade Ceuma, dei início às minhas primeiras pesquisas sobre os Direitos Humanos, área da ciência jurídica que tem por objeto a defesa dos direitos básicos para a vida com dignidade de qualquer pessoa, independentemente do gênero, da idade, da etnia, da condição financeira, da orientação sexual, ou qualquer outro fator. Como este ramo do Direito se destina a equiparar as pessoas, atendendo às suas necessidades a partir das suas diferenças no meio social, senti-me atraído a aprofundar nos temas que giram em torno da matéria.

Muitas são as questões que se relacionam com os Direitos Humanos. Podemos citar as questões étnico-raciais, questões de gênero, questões de liberdade religiosa, o combate à

intolerância, o movimento feminista, a maioria penal e as políticas de desarmamento, o acesso à educação, entre outras.

Como me interessava por Direito do Trabalho, resolvi pesquisar sobre os trabalhadores portadores do vírus HIV e suas eventuais garantias em uma relação de emprego. Desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado *A soropositividade e seus impactos na relação de emprego*, orientado pela professora Hilza Maria Feitosa Paixão. Defendi a monografia em 2008, que deu origem a um artigo científico de mesmo título, sendo publicado em 2014, na obra coletiva *Democracia, ética e efetivação dos Direitos*, coordenada por Marcia Cristina de S. Alvim e Maria Aparecida Alkimin.

Cursei, ainda, *Licenciatura em Letras* (2005-2008), com habilitação em língua inglesa na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mas pelas dificuldades em conciliar com a outra faculdade (Direito) e, ainda, com o trabalho como professor de Inglês, precisei interromper o curso.

Em 2009, já formado, mudei-me, pela primeira vez, para São Paulo, onde fui aprovado no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. No mesmo ano, iniciei uma Pós-graduação *lato sensu*. Uma *Especialização em Direito Processual Civil* pela Faculdade Autônoma de Direito (Fadisp), em São Paulo (SP).

Na especialização, desenvolvi pesquisa sobre *O Poder normativo dos Princípios Constitucionais no Processo Civil*, orientado pela professora Dra. Mônica Bonetti Couto. Defendi a monografia em 2010, que deu origem a um artigo científico de mesmo título, publicado em 2011, na obra coletiva *Justiça e o Paradigma da Eficiência*, coordenada por Vladimir Oliveira da Silveira e Orides Mezzaroba.

Ao finalizar a Especialização, em julho de 2010, retornei para São Luís, onde iniciei minha vida profissional na área jurídica, como advogado e também membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB, Seccional do Maranhão.

Em 2012, ingressei na docência superior e me tornei professor da Graduação em Direito na Universidade Ceuma e, posteriormente, na Universidade Estadual do Maranhão (Uema).

Aprovado no *Mestrado em Direito* pela Universidade Nove de Julho, em 2014, afastei-me da docência em São Luís e retornei para São Paulo, para continuar as pesquisas sobre os Direitos Humanos. Essa inserção na Pós-graduação *stricto sensu* só foi possível graças ao programa de bolsas da Uninove, que financia as taxas do curso.

Durante o mestrado (2014-2015), pesquisei sobre o trabalho infantil no Brasil, tema que reflete uma realidade muito comum, especialmente no Nordeste, onde crianças e adolescentes

contribuem para as rendas familiares, sacrificando os estudos e se submetendo a situações insalubres, perigosas e exploratórias de trabalho.

A pesquisa resultou na Dissertação de Mestrado intitulada *O combate ao Trabalho Infantil no Brasil: avanços e retrocessos*, orientada pela professora Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches, vinculado à linha de pesquisa Empresa, Sustentabilidade e Funcionalização do Direito.

Durante os dois anos do Mestrado fui bolsista do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particular (Prosup) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e desenvolvi atividades relacionadas ao fornecimento de dados para as Plataformas Lattes e Sucupira e sobre os estratos Qualis dos periódicos jurídicos. Recebi conceito “A” em todas as disciplinas e integralizei os créditos em um ano. Defendi a dissertação em 2015, sendo aprovado com louvor.

Os resultados da pesquisa da dissertação foram transformados em artigo científico, intitulado *O trabalho infantil e a empresa: a responsabilidade do setor privado pela tutela dos Direitos Humanos*, submetido ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil, já aceito e aguardando publicação.

Em 2016, fui aprovado no processo seletivo para professor da Universidade Nove de Julho, momento em que comecei a trabalhar na instituição, na *Graduação em Direito* e me encontro vinculado até o presente momento.

Ingressei no *Doutorado em Educação* na Uninove em 2017, e o enfoque continuou voltado aos Direitos Humanos, onde desenvolvi a presente pesquisa sobre a educação superior como elemento de emancipação social e inclusão das classes menos favorecidas, resultando nesta Tese de Doutorado, intitulada *Pedagogia da Utopia: o acesso à educação superior como elemento de emancipação das classes oprimidas*, orientada pelo professor Dr. Jason Ferreira Mafra, vinculado à linha de pesquisa Educação Popular e Culturas (Lipepcult-PPGE).

A escolha deste objeto de pesquisa foi motivada pela minha própria história de vida, pelas oportunidades a mim ofertadas, inclusive de ingressar na condição de bolsista na Pós-graduação e pela consciência de que, apenas assim, seria possível continuar a minha formação acadêmica.

Tenho consciência de que a educação permite aos indivíduos uma chance concreta de melhoria de vida, de qualidade de vida, pois nos retira do abismo da ignorância e nos coloca no lugar da informação, da descoberta, do saber. E é este saber que nos permite novos rumos profissionais, que nos traz segurança financeira, que nos permite sobreviver em uma sociedade

do consumo cujo mercado de trabalho é cada vez mais exigente, que nos agrega valor e nos torna pessoas melhores.

Durante o Doutorado em Educação (2017-2020), participei de dois Grupos de Pesquisa vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq):

- a) *Grupo Ylê Educare*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove (PPGE/Uninove), que trata sobre a relação entre Educação e questões étnico-raciais, que influencia a formação do brasileiro e sua relação com os povos africanos, sob coordenação do professor Dr. Jason Ferreira Mafra.
- b) *Grupo Justiça Dialógica*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove (PPGE/Uninove), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Direito da Uninove (PPGD/Uninove), que trata da Justiça Restaurativa no Brasil, sob coordenação do professor Dr. Álvaro Gonçalves Antunes Andreucci.

A referida pesquisa possui total aderência ao Programa de Pós-graduação em Educação da Uninove, e à linha Lipepcult, por ter como objeto o acesso à educação como elemento de emancipação das classes oprimidas, com base na *teoria do oprimido* em Paulo Freire, um dos principais autores na área de Educação, bem como referencial teórico das disciplinas e linha de pesquisa do Programa.

Ainda em 2018, ingressei na Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito da OAB, Seccional de São Paulo. Em 2019, tornei-me professor colaborador da Escola Superior de Advocacia da OAB de Guarulhos (ESA-OAB/SP).

No tocante à minha *formação complementar*, em especial ao estudo dos idiomas estrangeiros, vale ressaltar que sou fluente em inglês, com certificados internacionais de competência e proficiência na língua, e domino o nível intermediário de conhecimento em francês, igualmente certificado.

Quanto à *experiência profissional*, já atuei como:

- a) Professor de Inglês por 10 anos, em diversos cursos de idiomas em São Luís (MA);
- b) Advogado por 3 anos, em escritórios profissionais em São Luís (MA) e em São Paulo (SP);
- c) Professor do Curso de Direito na Universidade Ceuma – Uniceuma (2012 a 2015) em São Luís (MA), na Universidade Estadual do Maranhão – Uema (2012 a 2013) em São Luís (MA) e, atualmente, na Universidade Nove de Julho – Uninove em São Paulo (SP).

No tocante à *produção intelectual*, já organizei uma obra coletiva e já publiquei aproximadamente 40 trabalhos, distribuídos em:

- a) artigos completos e resenhas publicados em periódicos;

- b) capítulos de livros publicados;
- c) trabalhos completos publicados em anais de eventos;
- d) resumos expandidos publicados em anais de eventos.

Quanto aos *eventos acadêmicos*, já organizei alguns e participei de mais de 100 eventos ocorridos em todo o Brasil e no exterior.

Quanto aos *trabalhos de conclusão de curso* na Graduação em Direito:

- a) mais de vinte orientações concluídas;
- b) mais de 100 bancas de defesa de monografias na graduação em Direito.

Todas as informações acima se encontram no *Currículo Lattes* vinculado à Plataforma Lattes.

Vale ressaltar que, mesmo tendo enveredado pela formação jurídica, o meu maior interesse profissional sempre foi a educação. Por esta razão, abri mão da advocacia para atuar no mercado de trabalho exclusivamente como professor. E, para tanto, o aprofundamento na formação acadêmica, por meio do doutorado em educação, fez-se tão necessário nesta caminhada.

A docência se mostrou o caminho por onde eu encontrei a satisfação pessoal em poder contribuir com a formação de outras pessoas. O papel social que a docência desempenha e os resultados que colhemos por meio da transformação dos indivíduos, sem dúvidas, é o maior prêmio que podemos receber, e que faz tudo valer a pena.

Como eu sempre digo aos meus alunos, a árvore do conhecimento cresce de forma dolorosa, mas os seus frutos são doces.

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que há um consenso sobre a educação como um fator de empoderamento, ferramenta de liberação e busca de uma vida mais digna, a presente pesquisa examina a relação entre o acesso e permanência de jovens economicamente menos favorecidos à educação superior e o processo de emancipação social desses indivíduos. Para tanto, além das fontes bibliográficas e documentais, recorre a investigação empírica a partir do estudo de caso de um grupo de estudantes de Direito, de uma Universidade privada da cidade de São Paulo.

A presente pesquisa tem por objeto a relação entre a perspectiva utópica e o acesso e permanência no ensino superior de jovens e adultos dos segmentos socialmente oprimidos, tendo em vista o acesso à educação nesse nível como um fator de possibilidades de segurança social, econômica e cultural às pessoas. Uma vez que a busca por conhecimento acadêmico se mostra fundamental para uma vida mais digna, esta pesquisa se justifica na medida em que procura contribuir para o entendimento e explicação desse processo social.

A pesquisa parte da hipótese que o ensino superior representa, para os jovens das classes mais oprimidas, não apenas um fator concreto de ascensão social, por meio da profissão, mas um horizonte existencial mais amplo, por isso mesmo utópico, em que a noção de dignidade e de cidadania se efetiva na permanente busca do ser mais. Parte-se do pressuposto que há um consenso sobre o acesso à educação superior como um fator de empoderamento, ferramenta de liberação e busca de uma vida mais digna.

O Brasil, país colonizado e escravista, desenvolveu-se historicamente com base na exploração de determinados grupos sociais, marginalizados socialmente, que, mesmo com o fim do mais perverso sistema de exploração, a escravidão, permaneceram distantes dos bancos escolares, por muitas gerações, sendo obrigados a se inserirem no mercado de trabalho, em subempregos, no afimco da sobrevivência.

As múltiplas carências do sistema educacional brasileiro, ao lado do gigantesco abismo da distribuição da renda e da riqueza, prejudicam não só a formação acadêmica, mas se desdobram, como consequência, em menos oportunidades de trabalho digno, num contexto de um mercado cada dia mais exigente e competidor, que submete as pessoas a todo tipo de violência própria dos subempregos. Nesses lugares, em que não se exige grande qualificação ou mão de obra especializada, as pessoas sobrevivem sem garantias trabalhistas e previdenciárias, ou condições mínimas de segurança e higiene no meio ambiente laboral. Vide os casos de trabalho em condições análogas à de escravo, o trabalho infantil e o trabalho penoso, que assolam o Brasil até o presente momento.

Este é o retrato de muitas gerações que precisaram abdicar dos estudos para trabalhar e garantir a própria sobrevivência e de seus familiares. Um país que ostenta, em seu mapa econômico, uma parcela populacional de milhões abaixo da linha da pobreza, ou seja, na miséria. Pessoas que passam fome, que não possuem habitação digna, não possuem um emprego formal, semianalfabetas ou analfabetas funcionais, sem acesso à saúde e, portanto, com uma baixa expectativa de vida.

Estas pessoas refletem uma realidade histórica de séculos de omissão por parte do governo brasileiro. Trata-se de um vasto segmento populacional carente de políticas públicas de inclusão social, de fomento à educação e ao trabalho digno. Um país que, em quase quinhentos anos de história, cresceu e se desenvolveu com base no enriquecimento de poucos em detrimento da exploração de muitos.

Com base nesta realidade social estrutural, ao se observar políticas sociais instituídas especialmente no período de 2002 a 2015, pôde-se constatar uma significativa mudança, promovida pelos programas e políticas públicas que incentivaram o acesso e a permanência na educação superior, notadamente por meio dos programas de financiamento e de bolsas estudantis.

A presente pesquisa se situa, portanto, no contexto das mudanças promovidas nas vidas de muitos brasileiros que foram oportunizados, incentivados e apoiados a estudar em nível superior, permitindo uma melhor formação acadêmica e cultural, com consequências diretas nas questões relativas ao emprego e a uma vida com mais dignidade.

As fontes empregadas na pesquisa são de caráter empírico-documental e bibliográfico. A primeira se refere ao material colhido em entrevistas, formulários, grupo focal, dados quantitativos, gravações de áudio, entre outros. A segunda se estrutura em três níveis: a) livros, teses, dissertações e artigos que tratam da educação superior no Brasil e a emancipação social; b) autores dos direitos humanos e da educação; c) livros, teses, dissertações e artigos que tratam das categorias em Paulo Freire, em especial, a utopia.

Como procedimento de coleta, foi estruturado um grupo focal, com nove alunos, do curso de Direito da Uninove, considerando que utilizam alguma forma de incentivo ao curso, como sistema de bolsas ou financiamento.

A escolha dessa técnica de coleta vai ao encontro dos propósitos da pesquisa, considerando a importância dos grupos focais, conforme expressa Bernardete Gatti (2012, p. 13):

O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias. Não que não possa ser usado para essa verificação. Porém a riqueza do que emerge “a quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame.

Esta é uma pesquisa de caráter empírico-teórico, por isso os procedimentos básicos serão a reflexão crítica sobre a análise dos dados levantados e a pesquisa bibliográfica direcionada na perspectiva de diálogos críticos com os autores, livros, teses etc. Os fundamentos epistemológicos se constituem num instrumento teórico elaborado sob referências de autores que buscam fornecer análises a partir de uma reflexão dialética.

Além do referencial freiriano, no que tange à utopia, nossas interpretações comportarão as noções de inclusão, exclusão e emancipação pela educação. Embora Freire não tenha se preocupado em discutir esses termos, essas são categorias que se completam no educador.

Isso se esclarece à medida que vislumbramos a obra freiriana como um conjunto de categorias que, originário no campo da pedagogia, não se limita a ele, sendo, por isso, transdisciplinar. Tais categorias, no pensamento de Freire, assumem uma luta política pela autodeterminação do indivíduo e da sociedade. Neste sentido, como fenômeno prático, constitui-se em resistência e alternativa à pedagogia da exclusão.

A pesquisa se desenvolve em três momentos. O primeiro se refere ao cenário do tema. São apresentados, ao leitor, os fundamentos teóricos e os estudos da área, referentes à temática da utopia e do acesso à educação superior. Nele destacamos, entre as teorias e autores que fundamentam o trabalho, a sociologia marxista, especialmente no que diz respeito à abordagem do materialismo histórico, e a pedagogia freiriana, corrente do pensamento educacional que, na tradição do materialismo, propôs uma epistemologia da educação, ressignificando, dentre outras, as noções de utopia, esperança, incompletude do ser humano.

O primeiro tópico trata, ainda, da revisão de literatura, com vistas a levantar as pesquisas acadêmicas que giram em torno da inclusão na educação superior e da emancipação social. São trabalhos distribuídos em teses e dissertações, catalogadas em bancos de dados das universidades brasileiras. A revisão de literatura está delimitada espacialmente no âmbito do Brasil e cronologicamente demarcada entre os anos de 2008 e 2018.

O segundo momento do desenvolvimento aborda o acesso à educação superior como um direito humano e uma política pública. Discute-se, aqui, o direito a ser garantido e tutelado pelo Estado, a fim de contribuir para a formação das pessoas-cidadãs. Neste tópico

demonstramos a origem dos direitos humanos e como eles foram recepcionados na ordem jurídica interna brasileira, pela Constituição Federal de 1988, entrelaçando os conceitos de justiça, democracia e cidadania, considerando a educação como uma garantia fundamental.

Uma segunda abordagem neste tópico é a que trata da educação como uma política pública. Neste momento, traçamos uma visão geral sobre a rede de educação superior brasileira e analisamos as políticas de incentivo ao acesso à educação superior, por meio dos programas públicos e privados de financiamento estudantil, das universidades públicas e privadas. Dentre os programas de fomento ao acesso às universidades, destacamos: o Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior (Fies), o Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid), o Programa Universidade para todos (Prouni) e o Programa de inclusão universitária (Priuni).

O terceiro momento do desenvolvimento da pesquisa se destinou a analisar o acesso à educação superior como um processo utópico, em especial das classes oprimidas, por meio de uma pesquisa empírica, com alunos do curso de Direito da Universidade Nove de Julho. Este tópico de natureza metodológica quanti-qualitativa se desenvolveu pela coleta de dados do estudo de caso, que se concretizou por meio de 90 entrevistas (estruturadas e semiestruturadas) aplicadas por formulários eletrônicos e, também, por meio de um grupo focal, em que analisamos o impacto da educação superior nas vidas de alguns alunos do curso de Direito da Universidade Nove de Julho. Toda esta pesquisa de campo é explicada pelo caminho metodológico, no início do tópico. O trabalho é finalizado, então, com a análise dos resultados colhidos em relação aos almejados, com a proposta desta pesquisa.

2 O CENÁRIO DO TEMA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E OS ESTUDOS DA ÁREA

Muito já se discutiu sobre as possibilidades e os limites da educação na sociedade. Para alguns, como certos pensadores defensores da democracia liberal, dentre os quais, autores do movimento chamado Escola Nova, a educação seria o motor da transformação social. Nessa perspectiva, uma educação libertadora levaria à libertação da sociedade. Para outros avessos a essa ideia, situados geralmente no campo dos pensadores reprodutivistas, a educação pouco ou nada pode fazer em termos de mudança social. Uma terceira corrente compreende que a educação sozinha não transforma a estrutura da sociedade, mas, ao lado de outros processos, situa-se como um elemento essencial nessa transformação.

Ao destacar que o objeto desta pesquisa é o acesso à educação superior como elemento de emancipação das classes oprimidas, não se está afirmando que a educação seja suficiente para a realização de um projeto emancipador, mas apenas que ela é uma das condições para que isso ocorra.

Se há duzentos anos a educação escolar estava fadada, em termos de acesso, a uma pequena elite, uma vez que a estruturação produtiva dependia muito pouco do conhecimento escolar, desde o século XX, ela se tornou estrutural no mundo, de forma que em todas as sociedades se constituiu como um sistema da cultura. O acesso das massas à educação básica no século XX, em diferentes sociedades, foi determinante para a democratização escolar, mas não suficiente. Além da qualidade a ser conquistada, a formação continuada, a partir da constituição do sistema do ensino superior, tornou-se um imperativo. O movimento histórico levou à exigência social de que o direito à alfabetização não basta, é preciso garantir o pleno direito das massas à educação básica e, mais recentemente, ao ensino superior. São as exigências históricas que determinam tais necessidades.

Ao localizar a educação superior no âmbito da história, admitindo a sua singularidade social, parte-se do pressuposto de que as condições materiais, e não as ideais, constituem a base desta tese. O que significa que a perspectiva materialista se situa tanto no âmbito do levantamento de informações quanto no momento das análises realizadas sobre elas.

Trata-se, pois, de uma escolha epistemológica. Dentre os autores que fomentam essa base teórica, destacam-se, no campo educacional, o pensamento freiriano e, no campo sociológico, o marxismo. Conforme demonstram Mafra e Camacho (2019), a teoria de Paulo Freire, sintetizada na pedagogia do oprimido, fundamenta-se no materialismo histórico, igualmente o ponto de partida do marxismo.

Todo o pensamento de Freire pode ser situado no contexto da pedagogia do oprimido, em que se encontra, também, uma pedagogia da autonomia. Nela, Freire desenvolve, dentre outras, a ideia de uma educação emancipatória, libertadora e inclusiva, acessível a todos, marcada por uma formação humana crítica e de totalidade, situando o aluno como protagonista da educação, o que significa agente de transformação, e não apenas um expectador, contribuindo para a formação da pessoa-cidadã. Paulo Freire parte do princípio de que todo conhecimento é o produto de uma situação histórica e social, não havendo, portanto, um conhecimento neutro. Da mesma forma, para Marx, não é a consciência que estrutura o ser, já que, inversamente, ela é resultado do ser cultural, isto é, do ser historicamente constituído.

Tanto a sociologia do conhecimento quanto a pedagogia freiriana consideram que o ponto de partida para a reflexão dos problemas sociais não é o campo do mundo ideal, mas o mundo concreto da vida. Da mesma forma, ambos os autores, ao fazerem a denúncia e a crítica à realidade em que viveram, anunciaram projetos novos de educação e de sociedade. É nessa perspectiva denunciativa e anunciativa que Marx e Freire se encontram. Trata-se, nesse sentido, de uma leitura crítica do mundo que não se esgota na denúncia, mas recupera a esperança, projetando um futuro novo. Esta é a dimensão utópica que une esses dois pensadores para respaldar a discussão da educação, um elemento particular, com o contexto geral, a totalidade social.

Além desse pressuposto teórico, essa pesquisa recorre a diferentes fontes, dentre as quais, destacam-se: a) a literatura e os documentos oficiais que reconhecem o direito à educação como um direito humano, dentre outros, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal Brasileira de 1988, que versam sobre as garantias fundamentais no Estado Democrático de Direito; b) os programas de financiamento estudantil como fomento ao acesso e permanência à universidade; c) relatórios oficiais sobre os beneficiários dos programas estudantis, no âmbito nacional e local, sendo este último, na Universidade Nove de Julho, em São Paulo, Brasil.

Passamos, então, a discutir os referenciais teóricos desta pesquisa, considerando as discussões aqui anunciadas em Karl Marx e Paulo Freire.

2.1 A SOCIOLOGIA MARXISTA E O MATERIALISMO HISTÓRICO

O marxismo é a corrente que, de forma mais contundente, colocou o problema do condicionamento histórico e social do pensamento, desmascarando as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais.

Como visão de mundo, o marxismo é, ao mesmo tempo, uma descrição da realidade e proposta de transformação. Nesse sentido, pode ser descrito como uma utopia revolucionária, já que aspira a um estado de coisas ainda inexistentes. Em sua perspectiva sociológica, o marxismo propõe um método de interpretação científica conhecido como materialismo histórico. Vejamos, a seguir, as considerações de Michel Lowy (2013, p. 153), profundo conhecedor do marxismo:

Designamos pelo termo marxismo historicista uma corrente metodológica no seio do pensamento marxista que se distingue pela importância central atribuída à historicidade (dialecticamente concebida) dos fatos sociais e pela disposição em aplicar o materialismo histórico a si mesma. Ela se caracteriza também pela incorporação de certos temas do historicismo clássico, no quadro de sua teoria do conhecimento – não de forma eclética, mas por uma apropriação crítica que nega e supera esses temas, no seio de uma visão de mundo marxista.

Em sua perspectiva sociológica, o marxismo propõe:

Para Lukács, todo conhecimento da sociedade está intimamente ligado à consciência de classe de uma camada social determinada: os limites do conhecimento decorrem da situação objetiva de classe. Classes definidas essencialmente por seu papel de consumidoras, ou por seu lugar no movimento de circulação de mercadorias, têm necessariamente uma visão de mundo muito fragmentada e estreita da realidade socioeconômica. Classes que participam, de uma forma ou de outra, do processo de produção têm uma melhor possibilidade de compreender o movimento de conjunto da vida social: a burguesia e o proletariado. (LOWY, 2013, p. 154).

De acordo com Lowy, na sociedade capitalista, apenas estas duas classes podem desenvolver uma perspectiva global; as classes ou camadas com características pré-capitalistas (como o campesinato e a pequena burguesia) não compreendem senão os sintomas da evolução capitalista e não a estrutura de conjunto da sociedade.

Este modelo cognitivo, que privilegia a burguesia em relação às classes pré-capitalistas, parece-nos bastante discutível. Em particular, não permite dar conta das instituições profundas sobre a natureza do capitalismo. Entretanto, o que nos interessa aqui, do ponto de vista metodológico, é a tentativa de esboçar uma sociologia (historicista) diferencial do conhecimento. Para Michel Lowy (2013, p. 155):

De acordo com Lukács, a burguesia é, em sua consciência de classe, dilacerada por dois interesses contraditórios: a) o interesse em conhecer claramente uma série de fatos econômicos particulares e b) o interesse em ocultar cuidadosamente, desesperadamente até – tanto para as outras classes como para si mesma, a essência verdadeira, a totalidade dialética da sociedade capitalista. A consciência de classe burguesa deve necessariamente obscurecer-se desde o momento em que surgiram problemas cuja solução

remetia para além do capitalismo (como as crises, por exemplo). Esta é a consciência objetiva da estrutura econômica da sociedade e não algo arbitrário, subjetivo ou psicológico. Para o pensamento burguês, superar esta cegueira equivaleria a não mais considerar os fenômenos da sociedade do ponto de vista da burguesia. E disso, nenhuma classe é capaz, na medida em que seria necessário que ela renunciasse voluntariamente à sua dominação.

Logo, para Lukács (1923 *apud* LOWY, 2013), o marxismo está, como toda forma de conhecimento da sociedade, necessariamente ligado à consciência de uma classe social, a seu ponto de vista. Porque o método marxista, a dialética materialista enquanto conhecimento da realidade, não é possível senão a partir do ponto de vista de classe, do ponto de vista do proletariado.

Ciência e consciência coincidem para o proletariado porque ele é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto do conhecimento: o conhecimento de si significa ao mesmo tempo o conhecimento correto de toda a sociedade. Esta consciência de classe não é dada imediatamente ao proletariado: ela é um produto de luta de classes, como todo fato social.

Sobre o materialismo histórico, vejamos as considerações de Henri Lefebvre (2016, p. 62):

A sociedade, como uma entidade de caráter geral, não possui qualquer espécie de existência fora dos indivíduos que a compõem. Não existe um ser coletivo, alma dos povos ou alma dos grupos. Essas são qualidades ocultas imaginadas por sociólogos que se consideravam científicos e não eram mais do que metafísicos. Sob o nome de sociedade em geral, eles erguiam à situação de verdade absoluta certos caracteres ou todos os caracteres da sociedade existente. Desse modo, eles eram de fato, mesmo que algumas vezes tivessem as melhores intenções do mundo, os apologistas dessa sociedade, seus ideólogos. Eles não compreendiam nem o processo do devir da sociedade concreta nem sua estrutura real, esta mesma em constante movimento.

Nesse sentido, Lefebvre nos mostra a necessidade de analisar a atividade humana de forma dialética, respeitando cada fase e fato histórico, que propicia mudanças no âmbito individual e social. Segue a sua análise:

São os indivíduos humanos que fazem sua vida (social), sua história e a história em geral. Mas eles não fazem a história dentro das condições que eles mesmos escolheram, determinadas por decretos de suas vontades. É certo que, depois do início da humanidade, o ser humano (social e individual) se tornou ativo, mas não goza absolutamente de uma atividade plena, livre, consciente. Na atividade real de todo ser humano, há uma parte de passividade mais ou menos grande, que diminui com o progresso da força e da consciência humanas, mas que nunca desaparecerá por completo. Em outros termos, é preciso analisar dialeticamente toda atividade humana. A atividade e a passividade se misturam em cada ato. (LEFEBVRE, 2016, p. 63).

Em relação à base material, como fonte da interpretação marxista, Mafra e Camacho (2017, p. 120) apontam que,

Em Marx, o materialismo está associado à noção de práxis, a qual é percebida como atividade que depende das condições materiais. O desdobramento disso é a construção de um conhecimento histórico fundamentado em uma visão materialista que se contrapõe a uma série de teorias da história cuja base é o idealismo. É imperioso assinalar que as condições materiais concebem a práxis humana, ou seja, os seres humanos como responsáveis pela construção do processo histórico. Caminhando nessa perspectiva, o pensamento de Marx relevou ainda mais a importância do materialismo na história do pensamento e da cultura ocidental.

Para Lefebvre, partindo do pressuposto que os seres humanos são gregários e, portanto, vivem em sociedades, agrupamentos, já não é possível uma vida em isolamento absoluto. As relações interpessoais constituem elemento essencial para a própria vida. Lefebvre (2016, p. 63) assevera:

Em sua ação, ao modificar a natureza do mundo que o cerca, o indivíduo sofre a influência de condições que não criou em absoluto: a própria natureza que encontrou ao seu redor, sua própria natureza individual, os outros seres humanos que o cercam, as modalidades já constituídas da atividade humana (tradições, divisão e organização do trabalho etc.). Por meio de sua própria atividade, os indivíduos humanos entram assim em relacionamentos determinados, que são os relacionamentos sociais. Os seres humanos não podem se separar desses relacionamentos: sua própria existência depende deles, assim como a natureza de suas atividades, de seus limites e de suas possibilidades. Isso quer dizer que não é sua consciência que cria esses relacionamentos, mas que aquela é, ao contrário, encadeada a eles e, portanto, por eles determinada (ainda que ela intervenha de forma real e possa, algumas vezes, libertar-se de algum relacionamento, isso não lhe servirá senão para lançar-se no imaginário e no abstrato.

Ainda sobre o problema da interpretação da realidade, Mafra e Camacho (2017, p. 122) acrescentam:

Ao afirmar o materialismo como método de investigação da realidade social e do processo histórico, Marx não só propõe uma nova maneira de abordagem filosófica, mas, também, um novo procedimento para as Ciências Sociais. O Materialismo Histórico é resultado deste percurso do pensamento e da práxis de Marx.

Nesse sentido, acredita-se que as relações sociais geram uma consciência nos indivíduos a partir do convívio em sociedade, um despertar crítico, que surge a partir da comunicação estabelecida.

Assim, os relacionamentos que o ser humano necessariamente trava, porque não se pode isolar, constituem o ser social de cada indivíduo; é o ser social

que determina o social. Mesmo que seja verdadeiro que, no transcurso do seu desenvolvimento, a consciência e o pensamento se liberam dos relacionamentos mais imediatos e locais (relações simples com o ambiente), jamais conseguem separar-se completamente deles. A extensão e o aprofundamento da consciência, o aparecimento e a consolidação do pensamento racional usufruíram eles mesmos de condições dentro dos relacionamentos sociais (no desenvolvimento das comunicações e das trocas, na vida social que se organiza e se concentra nas grandes cidades comerciais e industriais etc.). (LEFEBVRE, 2016, p. 63).

Lefebvre (2016, p. 64), ainda, questiona:

E agora, quais são essencialmente os relacionamentos sociais? Muito certamente eles são e se apresentam, sobretudo em nossa época, como extremamente complexos. Será possível desembaraçar e descobrir dentro desse embaraço os relacionamentos fundamentais? Sim, é o que afirmam Marx e os marxistas. Existem relacionamentos fundamentais: o edifício de toda a sociedade repousa sobre um alicerce. Os relacionamentos fundamentais para toda a sociedade são seus relacionamentos com a natureza. Para o ser humano, sua relação com a natureza é fundamental, não porque ele permaneça sendo um ser da natureza, mas, ao contrário, porque ele luta contra ela. No decorrer dessa luta, ele arranca da natureza aquilo que necessita para manter sua própria vida e para superar uma vida simplesmente natural. Como e por quais meios? Pelo trabalho, seus instrumentos e sua organização.

Logo, as relações interpessoais constituídas a partir do convívio e da comunicação dos indivíduos consubstanciam relações de produção, como vemos abaixo:

É assim que as pessoas produzem sua vida. As relações fundamentais de toda sociedade humana são, portanto, as relações de produção. Para atingir a estrutura essencial de uma sociedade, a análise deve destacar as aparências ideológicas, tudo que se agita sobre a superfície da sociedade: ela deve alcançar, sob essa superfície, os relacionamentos de produção, ou seja, os relacionamentos que as pessoas têm entre elas e os outros durante o trabalho. (LEFEBVRE, 2016, p. 65).

Para Mafra e Camacho (2017, p. 122),

Na construção do Materialismo Histórico, a Dialética, o Materialismo e a ideia de Historicidade são componentes fundamentais e definidores desse paradigma teórico. A noção de “Modo de Produção”, por sua vez, representa de forma mais concreta a realidade histórica investigada. Sendo assim, e a título de exemplo, o Modo de Produção Feudal expressa de uma maneira geral o período histórico que ficou conhecido como Idade Média.

Lefebvre continua a sua análise destacando que os relacionamentos de produção revelam três fatores ou elementos: as condições naturais, as técnicas e a organização do trabalho social.

É evidente que a estrutura de uma sociedade, a atividade dos indivíduos que a constituem, sua distribuição e suas situações recíprocas não podem ser compreendidas a não ser que comecemos por meio dessa análise.

Esses três elementos constituem o que o marxismo denomina de *forças produtivas* de uma sociedade determinada. Os recursos naturais de uma região podem ser cada vez mais bem explorados: novos recursos são descobertos ou ainda objetos naturais que anteriormente não eram suscetíveis de emprego humano passam a sê-lo, de algum modo. Assim, todas as matérias-primas da indústria foram descobertas, trazidas à luz do dia e utilizadas no decorrer do desenvolvimento econômico. (LEFEBVRE, 2016, p. 66).

Nesse sentido, o autor continua a sua análise:

Do mesmo modo, os implementos se aperfeiçoam. A consciência intervém continuamente sobre a tecnologia, sem poder, todavia, separar-se do processo em sua totalidade, porque a invenção nada mais faz do que resolver os problemas apresentados pela técnica existente em uma determinada época. Assim que surge um novo utensílio, ele reage sobre as relações sociais. Exige uma nova partição das forças humanas para que estas o animem. A propósito, as exigências da técnica trazem consigo, incessantemente, consequências imprevistas, que escapam à consciência, à vontade e ao controle das pessoas. (LEFEBVRE, 2016, p. 66).

É necessário observar aqui que uma ferramenta só é adotada quando corresponde a uma necessidade. A tecnologia é levada desse modo a distinguir, na invenção ou na introdução de um instrumento, sua adoção, a área de sua abrangência, as necessidades a que responde e as ideologias que se opõem à sua adoção. O fator técnico não se encontra só e não pode ser isolado: Marx precedeu as tecnologias e lhes abriu o caminho, chegando ainda mais longe em sua análise.

Isso significa que a divisão do trabalho e os relacionamentos que ela implica devem ser considerados como um elemento distinto, ainda que inseparável. A divisão do trabalho tem suas consequências próprias, notadamente a partir do momento em que se estabeleceu a divisão entre o trabalho material e o trabalho não material (funções intelectuais). Essas consequências se desenvolvem em grande parte fora das previsões, do controle e da vontade das pessoas. O fato de que os indivíduos mais capazes dirijam a atividade dos outros indivíduos dentro de um grupo social dado já é um progresso. Porém, que as condições que permitem esse progresso também oportunizem a uma classe monopolizar as funções de direção é um fato encontrado frequentemente ao longo da história, um fato cujas consequências deveriam ter mais de uma vez surpreendido seus contemporâneos. (LEFEBVRE, 2016, p. 67).

Lefebvre (2016, p. 68) nos alerta sobre a necessidade de analisar os elementos das forças produtivas de forma integrada, pois

[...] resulta dessa análise que as forças produtivas se desenvolvem no decorrer da história, tendo cada um de seus elementos o seu processo particular no seio do conjunto do qual não pode absolutamente se isolar.

Resulta, também, que o desenvolvimento das forças produtivas (a saber, a potência exercida pelo humano sobre a natureza) guarda as características de um processo natural no decorrer da história. Com efeito, seu desenvolvimento escapa ao controle, à consciência e à vontade das pessoas, mesmo que se trate de sua própria atividade e dos produtos de sua atividade. E não foi esse o sentido de toda a história dos povos, das instituições e das ideias?

Em sua análise, o autor continua:

Não que a consequência humana seja irrealista e ineficaz. Ao contrário. A própria consciência nasce, cresce e se desenvolve naturalmente no decorrer desse processo natural. Entretanto, ela não se transforma em uma consciência plena, em um conhecimento racional, capaz de dominar e de dirigir o processo, senão a partir do marxismo e por meio da sua atuação. (LEFEBVRE, 2016, p. 68).

A discussão, envolvendo a corrente marxista de pensamento, envolve modos de produção e suas forças produtivas, o que acarreta a discussão de classes e a forma como as pessoas se relacionam. Vejamos:

O crescimento das forças produtivas e da potência das pessoas sobre a natureza atravessa patamares e níveis. Essa força é maior ou menor; as forças produtivas mais ou menos desenvolvidas não são estranhas ao nível de civilização alcançado por uma determinada sociedade. Longe disso. Se toda cultura apresenta uma originalidade qualitativa, nem por isso ela deixa de supor uma certa quantidade de riqueza para seu desenvolvimento. (LEFEBVRE, 2016, p. 68).

O relacionamento das pessoas com a natureza condiciona sua relativa independência no que concerne a ela e condiciona tanto sua liberdade como sua maneira de usufruir da natureza. Os relacionamentos superiores e complexos que se exprimem através da cultura implicam e pressupõem os relacionamentos relativamente simples que são os de produção. Essas relações complexas que não se podem introduzir de fora para dentro na estrutura da sociedade e que, todavia, não podem tampouco se separar dela para que sejam analisadas separadamente (LEFEBVRE, 2016, p. 68).

O desenvolvimento das forças produtivas, seus graus, isto é, os níveis que alcançaram, têm, portanto, uma importância histórica fundamental: eles alicerçam o ser social em um momento dado, do mesmo modo que as modalidades de sua consciência e de sua cultura (LEFEBVRE, 2016, p. 68).

Lefebvre conclui, então, que a divisão do trabalho introduz uma consequência imediata ou, mais exatamente, liga-se a um fenômeno social de grande importância. A divisão do

trabalho, a partir do momento em que se institui no decurso do desenvolvimento histórico, implica o surgimento da propriedade privada.

Marx demonstra que esses dois termos são correlativos. Com efeito, os instrumentos e os meios de produção, ao se diferenciarem, caem em poder de grupos ou indivíduos, eles mesmos diferenciados entre si. O território e a terra, sendo meios de produção, seguem o mesmo destino. Além disso, a divisão do trabalho significa, nesse estágio, a desigualdade dos trabalhos. As funções do comando, por exemplo, se distinguem dos trabalhos materiais. (LEFEBVRE, 2016, p. 69).

O autor ainda relaciona os modos de produção e o direito de propriedade. Vejamos:

Essa diferenciação entre trabalhos superiores e inferiores não teria nenhum inconveniente grave no caso de se tratar de um desenvolvimento individual, se as funções superiores pertencessem aos indivíduos mais aptos para esses trabalhos. Porém, como a diferenciação dos trabalhos acompanhou a formação da propriedade privada, vimos que, no decorrer do desenvolvimento histórico, esses dois fenômenos sociais reagiram um com o outro. As funções superiores permitem o monopólio dos meios de produção; elas se tornam hereditárias e se transmitem com a propriedade e sendo elas mesmas um tipo de propriedade. (LEFEBVRE, 2016, p. 69).

Nesta análise, importante tratar dos trabalhos superiores e inferiores, suas funções e os grupos sociais a quem eles se destinam. Nas palavras do autor,

Os trabalhos inferiores (materiais) se encontram excluídos da propriedade, assim como das funções superiores. Quanto às funções superiores, elas deixam de pertencer aos indivíduos em decorrência de seus dons naturais ou cultivados, mas a grupos (e aos indivíduos que deles fazem parte), de acordo com seu lugar na organização da propriedade. Isso quer dizer que os indivíduos acedem às funções intelectuais, políticas e administrativas (que vão progressivamente se diferenciando) em razão da riqueza particular de que dispõem, e não mais em função de seu valor social. É então que aparecem as *classes*. (LEFEBVRE, 2016, p. 70).

A estrutura social, não mais encarada em seu relacionamento com a natureza (forças produtivas), mas como a organização da propriedade, das funções sociais e das classes sociais, foi denominada, por Marx, modo de produção (LEFEBVRE, 2016, p. 70).

Levando em consideração que as forças produtivas e o modo de produção se encontram associados, Lefebvre passa a analisar a forma como esses elementos evoluem na sociedade.

Logo, as forças produtivas e o modo de produção não podem se separar. Historicamente, são as forças produtivas que determinaram o modo de produção: assim, as máquinas e ferramentas (a técnica) e a divisão do trabalho se encontram indissolivelmente ligadas. Entretanto, tais aspectos ou elementos do processo total não se confundem entre si. Sua determinação recíproca não possui nada de mecânico; eles têm uma independência relativa,

agindo e reagindo incessantemente uns sobre os outros. Da mesma forma que a divisão social do trabalho evolui até certo ponto independentemente da aparelhagem técnica, também o modo de produção muda (ou não) dentro de uma certa medida e em parte, independentemente das forças produtoras. (LEFEBVRE, 2016, p. 70).

O autor, então, utilizando-se das teorias apresentadas por Marx, aponta os modos de produção, destacando: o modo patriarcal, a escravatura, a economia feudal e a economia capitalista. Vejamos:

Marx, tomando como base o desenvolvimento progressivo das forças produtivas e analisando a estrutura da divisão do trabalho, da propriedade, das funções sociais e das classes, demonstrou a sucessão histórica de um certo número de modos de produção determinados:

- a) Deixemos de lado o comunismo primitivo. O que verificamos logo no decorrer da pré-história e do início da história é o *modo patriarcal* de produção, já caracterizado por uma forma determinada de propriedade (propriedade da família, mas em um sentido muito amplo) e por uma diferenciação de funções e de classes (dominância dos homens, autoridade de patriarca ou do pai de família etc.).
- b) A seguir vem a economia fundada sobre a *escravatura* e condicionada por um progresso técnico limitado, que permite a utilização rentável dos escravos. Ela se orienta, portanto, para a formação de uma classe de senhores, para a transmissão hereditária de uma sociedade já complexa, de funções de comando militar e político, de funções intelectuais etc., e também para a transmissão da propriedade em si mesma.
- c) A *economia feudal* comporta a exploração por uma classe militar (guerreira) de uma massa de produtores isolados e presos ao solo (servidão).
- d) A *economia capitalista* merece um estudo particular por ser o objeto principal da economia política. (LEFEBVRE, 2016, p. 71, grifo do autor).

Com base nos estudos de Lefebvre, mostramos aqui somente uma visão geral. Modos de produção mista ou aberrantes existiram em todos os momentos da história. Essa ordem de sucessão, representando um progresso econômico através de grandes revoltas, não se desenrolou senão teoricamente e dentro das melhores condições históricas, ou seja, apenas na Europa Ocidental.

Os modos de produção sempre coexistem, agindo e reagindo uns sobre os outros, sem limites inamovíveis, ainda que sejam distintos. Finalmente, ditos modos de produção, como o feudalismo, apresentaram nuances e variantes inumeráveis: o feudalismo asiático, por exemplo, difere do feudalismo europeu etc.

Cada modo de produção conheceu um crescimento, um apogeu, um declínio e uma crise terminal (sem contar suas crises internas, momentâneas ou mais profundas, no decurso desse desenvolvimento).

Na análise dos modos de produção, múltiplos conflitos e contradições aparecem; inicialmente, e acima de tudo, os conflitos entre as classes sociais. Aqui é a luta do homem contra o homem e a exploração do homem pelo homem que atraem a atenção e se revelam como o fenômeno essencial.

Assim, a história de cada modo de produção se desenvolveu dramaticamente e através de múltiplos conflitos. Em cada época, os indivíduos agiam, inventavam e viviam suas vidas individuais, realizando algumas de suas potencialidades, descansando antes de atingi-las ou ultrapassando o nível médio de seu tempo e de sua classe etc. – mas sempre dentro do esquema que lhes ofereciam os modos de produção, nas condições que lhes ofereciam os modos de produção, nas condições que lhes eram apresentadas pelas estruturas sociais. É da interação das iniciativas individuais (que, em geral, salvo no caso das ações praticadas pelos indivíduos de maior destaque, se neutralizam em média estatística) que resulta a *história*.

Marx chama de *formação econômico-social* o processo concreto que se desenrola sobre a base de um certo desenvolvimento prévio das forças produtivas. O estudo de cada formação econômico-social revela a ação eficaz – política, administrativa, jurídica e ideológica – dos indivíduos de maior destaque inseridos nas condições e limites de seu tempo e de seu lugar, isto é, do modo de produção em que vivem e da classe a que pertencem. (LEFEBVRE, 2016, p. 72, grifo do autor).

O processo histórico tem um caráter natural e objetivo. A cada momento da história, as forças sociais e as realidades escapam ao controle e à vontade dos homens. A cada momento, as consequências dos atos se propagam muito além das pessoas que a originaram, sobretudo das maiores entre elas.

Esse caráter objetivo condiciona o fetichismo, mas não se confunde com ele. O fetichismo propriamente dito apenas aparece em tal caráter quando as abstrações escapam ao controle, ao pensamento e à vontade das pessoas. Assim, o valor de mercado e o dinheiro em si mesmos não são mais do que abstrações quantitativas: expressões abstratas de relacionamentos sociais e humanos. Contudo, essas abstrações se materializam e intervêm como entidades dentro da vida social e através da história, acabando por dominar, ao invés de serem dominadas. (LEFEBVRE, 2016, p. 73).

O processo natural e objetivo toma, então, um sentido novo. A história do dinheiro e do capital, em certo sentido, não é mais do que a história de uma abstração; todavia, também é um processo histórico objetivo, portanto, o objeto de uma ciência.

Examinando-se filosoficamente o materialismo dialético, demonstra-se um aspecto tríplice do processo total: um aspecto natural, vital e espontâneo, um aspecto refletido e um aspecto ilusório. Esse tríplice aspecto se encontra novamente na análise sociológica. O relacionamento prático do ser humano com a natureza e energia das pessoas, que cresce com o desenvolvimento da espécie humana, constitui o seu aspecto vital e natural. O desenvolvimento da técnica e a formação do conhecimento científico, da razão e da cultura são o

aspecto refletido. Enfim, a divisão do trabalho dá lugar às ilusões ideológicas. (LEFEBVRE, 2016, p. 73).

De fato, é a partir do momento em que, na divisão do trabalho, aparece o trabalho intelectual em vias de especialização, que a consciência (o indivíduo consciente) se libera do real; imagina-se sendo algo de diferente da consciência do mundo humano (da prática social) e então se lança para as questões ideológicas.

Em sua análise, Lefebvre faz uma associação entre as ilusões sociais e a alienação. Vejamos:

Essa ilusão acompanha os outros fenômenos sociais: distingue-se, mas não se pode separar. Ela age e reage sobre eles. Os fetiches ideológicos, as abstrações realizadas, ganham, assim, uma espécie de vida independente e objetiva, particularmente no âmbito das religiões, das morais e das metafísicas. Os fetiches intervêm na história e na vida da formação econômico-social: dentro delas, por meio das ações dos indivíduos e das classes, vêm a tornar-se fatores ativos, essenciais em aparência, subordinados factualmente. Assim se determina sociologicamente, em sua condição de processo humano que escapa ao controle das pessoas, o que se denomina filosoficamente de alienação. (LEFEBVRE, 2016, p. 74).

E, com base nesse pensamento, o autor lembra que Marx chamou de “superestrutura” essas expressões do modo de produção.

O conjunto das instituições e das ideias resultantes dos eventos e das iniciativas individuais, dentro do esquema de uma estrutura social determinada, foi determinado por Marx de *superestrutura* dessa sociedade. A superestrutura comporta, portanto, em particular: as instituições jurídicas e políticas, as ideologias, os fetiches ideológicos etc. A superestrutura é a expressão do modo de produção, isto é, dos relacionamentos, mesmo e sobretudo quando as aparências ideológicas são destinadas a mascarar referidos relacionamentos. (LEFEBVRE, 2016, p. 74, grifo do autor).

A discussão, então, conclui que há três elementos a serem compreendidos autonomamente: as forças produtivas, o modo de produção e a superestrutura. Vejamos:

Desse modo, encontramos mais uma vez, três elementos: forças produtoras, modo de produção e superestrutura. Desses três elementos, um é o mais essencial, sendo a própria razão do processo do devir. Trata-se do relacionamento das pessoas com a natureza, o grau de sua potência para agir sobre ela, isto é, o desenvolvimento das forças produtivas. O modo de produção não é, senão, o modo de organização, em um dado momento, das forças de produção. A superestrutura elabora, codifica ou transpõe (ideologicamente) os relacionamentos humanos para um modo de produção determinado. (LEFEBVRE, 2016, p. 75).

O autor continua sua análise e passa a relacionar os três elementos.

As forças produtivas, em cada momento de seu crescimento, fornecem a base sobre a qual se estabelecem os relacionamentos de produção e se elabora a superestrutura. Tão logo as forças produtivas dão um salto à frente, o modo de produção correspondente é ultrapassado. Na medida em que os indivíduos agentes e pensantes que pertencem às classes dominantes tomam consciência do processo, eles passam a lutar contra ele: retardam-no, interrompem seu movimento, mantêm um modo de produção desvalorizado, com todas as suas superestruturas. (LEFEBVRE, 2016, p. 76).

Mafra e Camacho (2017) contribuem para a discussão ao tratarem, também, dos modos de produção e da superestrutura. Vejamos:

Depreende-se, então, que as discussões em torno das relações entre infraestrutura e superestrutura no tocante ao Materialismo estiveram em torno da determinação econômica. Aliás, no prefácio da “Contribuição à crítica da economia política”, Marx destaca a importância das transformações econômicas para as mudanças na superestrutura. O reconhecimento disso, contudo, não significa que o pensador estivesse defendendo a subordinação absoluta e mecânica da superestrutura em relação à infraestrutura. (MAFRA; CAMACHO, 2017, p. 123).

Por meio da ideologia, mostra, então, sua função real: dissimular sob as aparências, mascarar o essencial do processo histórico, dissimular as contradições e recobrir as soluções, isto é, a superação do modo de produção existente sob o véu de falsas soluções (LEFEBVRE, 2016, p. 76).

O autor, então, passa a relacionar as forças produtivas com a ideologia. E cita, como exemplos, a ideologia feudal e a capitalista. Vejamos:

Foi assim que funcionou, por exemplo, a ideologia feudal. É assim que funciona agora a ideologia capitalista. Visto sob esse ângulo, o comunismo se define como o desenvolvimento sem limites internos das forças produtivas, a ultrapassagem das classes sociais, a organização racional, consciente e controlada pela vontade e pelo pensamento dos relacionamentos de produção correspondentes ao nível atingido pelas forças produtivas. Dominando o conjunto do processo, finalmente o conhecimento racional resolve as contrações sociais. (LEFEBVRE, 2016, p. 76).

Para Mafra e Camacho (2017, p. 124),

A categoria teórica “Modo de Produção” tornou-se uma grande referência para uma série de pesquisas históricas empreendidas nos diversos centros acadêmicos pelo mundo, a partir do século XIX. Por intermédio das “forças de produção” e das “relações de produção”, noções fundamentais para o entendimento dessa categoria, há o funcionamento do modo de produção, permitindo a compreensão do funcionamento das lutas de classes, bem como da maneira pela qual as pessoas se organizam e trabalham na produção da vida material. Reside aí o cerne do Materialismo Histórico de Marx e Engels.

Concluindo, parece-nos que é a corrente historicista do marxismo que produziu as ideias mais férteis e mais profundas para uma solução dialética – no quadro do materialismo histórico – do problema da objetividade científico-social.

Diante disso, é possível assinalar que o Materialismo Histórico como método de investigação do processo histórico serviu igualmente como referência para a compreensão das classes dominantes em relação às classes dominadas e oprimidas. Em seus escritos e nas suas práticas educacionais, Paulo Freire utilizou-se frequentemente das categorias teóricas marxistas para compreender a exploração em relação aos trabalhadores, oprimidos e humilhados pelo Capitalismo. (MAFRA; CAMACHO, 2017, p. 124).

Todo esse estudo, desenvolvido aqui, com base na teoria marxista, leva-nos a refletir sobre o lugar social que ocupamos hoje. Se, para Marx, uma economia é pautada no seu modo de produção, que, por sua vez, é movido pelas forças produtivas, e isto fortalece o Estado dominante, que se utiliza da alienação para nos convencer a participar deste processo, logo, compreender o impacto do capitalismo para a sociedade atual nos faz ver o porquê de muitas questões.

A análise marxista demonstra a conveniência perversa que há por trás do pensamento liberal e, mais ainda, sobre a necessidade da luta de classes para o reconhecimento e aquisição dos seus direitos, de um lugar minimamente digno. A busca da compreensão dos fenômenos em sua ligação com a totalidade, a partir do “materialismo histórico”, serviu de base teórica para muitos autores modernos desenvolverem suas teorias, dentre eles, Paulo Freire, que pauta suas discussões a partir da luta das classes oprimidas por um lugar de visibilidade, como a luta da civilização sobre a barbárie.

Com base neste materialismo histórico apresentado na sociologia marxista, e recepcionado por Paulo Freire, passamos a analisar as discussões freirianas, em especial, a noção de utopia.

2.2 A UTOPIA EM PAULO FREIRE

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. (FREIRE, 2015, p. 45).

Os ensinamentos deixados por Paulo Freire mostram a educação como um elemento de emancipação, de libertação social, em especial, de classes oprimidas. Isso impacta diretamente

os princípios da educação, que deve atender aos direitos humanos, no que tange ao respeito a cada indivíduo, suas necessidades, seu contexto social. Paulo Freire foi um educador pernambucano, nomeado Patrono da Educação Brasileira em 2012.

No Brasil, do século XX, no âmbito educacional, Paulo Freire foi o educador brasileiro que mais se preocupou com as classes dominadas, portanto, oprimidas. Por isso, as formulações e os projetos pedagógicos desenvolvidos pelo escritor tiveram como foco as classes populares, secularmente dominadas pelas classes privilegiadas brasileiras. (MAFRA; CAMACHO, 2017, p. 124).

De acordo com Gadotti (*apud* BASÍLIO, 2015), em entrevista dada ao Jornal GGN, “[...] é preciso rigor para falar de Paulo Freire. Ele relembra as incontáveis publicações e referências ao educador [...] [e completa:] ‘Ele tem um lugar no mundo garantido pelo reconhecimento do seu trabalho, com contribuições na educação, nas artes, nas ciências’ [...]”. Sobre a dimensão de sua obra e o alcance mundial de suas ideias, há vários trabalhos, dentre os quais, destaca-se *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996).

Paulo Freire é um teórico de princípio materialista dialético. Ele parte da constatação marxista de que não há conhecimento neutro, já que todo conhecimento é o produto de uma situação histórica e social. O conhecimento da opressão, sua formulação conceitual, só pode provir de uma perspectiva, ou seja, de um lugar social preciso: o do oprimido (GADOTTI *apud* BASÍLIO, 2015).

Um conhecimento que toma por ponto de partida a opressão – inseparável de sua luta contra essa opressão – constrói, por conseguinte, uma verdadeira mudança epistemológica, estabelecendo não um novo objeto de pesquisa, mas um novo olhar sobre a realidade social (GADOTTI *apud* BASÍLIO, 2015).

Por isso, avaliá-lo somente como educador não basta. A importância de sua obra tem que ser entendida dentro de nossa história. Daí a necessidade de se reivindicar o lugar de Paulo Freire, sobretudo por parte dos educadores populares que assumem, para além de suas ideias, as concepções de mundo que estão por trás delas (ARROYO *apud* BASÍLIO, 2015).

No fim dos anos de 1950 e começo da década de 1960, o educador idealiza a educação popular e realiza as primeiras iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Sua metodologia dialógica foi considerada perigosamente subversiva pelo regime militar, o que rendeu a Freire o exílio. O educador, entretanto, não deixou de produzir e nesse período escreveu algumas de suas principais obras, dentre elas, a *Pedagogia do oprimido* (ARROYO *apud* BASÍLIO, 2015).

A questão da utopia se faz presente em toda a vasta obra de Paulo Freire, mas sua obra referencial, a partir da qual gravitam todas as demais categorias e conceitos, é a *Pedagogia do oprimido*. Ao propor o horizonte da dupla dimensão liberdade e libertação, essa obra, conforme o pesquisador Celso Beisiegel expressou (MAFRA, 2016), foi sempre revisitada nos escritos de Freire, constituindo a marca da utopia freiriana. É a projeção de um novo horizonte social, cujos protagonistas são exatamente os mais alijados dos sonhos de justiça e paz.

Pedagogia do oprimido é uma teoria e uma prática educacional de classe. Freire chama a atenção. Não escreveu, precisamente, a pedagogia “para o oprimido”, mas “do oprimido”. Ou seja, a partir da ótica e da situação do oprimido. O educador possui uma firme convicção de que a superação da situação opressores-oprimidos só é possível a partir dos oprimidos. (MAFRA, 2016, p. 80-81).

Como se trata de uma obra central, vale aqui uma breve descrição da Pedagogia do Oprimido, em que se delinea, dentre outros aspectos, a noção de utopia em Freire.

A Pedagogia do Oprimido está dividida em quatro partes. Na primeira, estão expostas as razões que justificam o título da obra e as ideias que corroboram a tese de que apenas os oprimidos, unidos, podem se libertar, ao passo que também libertam os opressores.

Na segunda parte, mostra a tarefa específica da Educação no processo de libertação. É aí que Paulo Freire demonstra as diferenças entre o modelo tradicional e reprodutivista representado pela *educação bancária* e a proposta da *educação libertadora* fundada na construção coletiva do conhecimento, na sua relação com a política e no seu potencial transformador por meio da *conscientização*.

Na terceira parte, Paulo Freire aborda a importância do diálogo como condição necessária à educação como prática da liberdade e apresenta os caminhos pelos quais é possível, a partir da alfabetização, iniciar esse trabalho de transformação. Paulo Freire, faz, então, uma reflexão sobre o seu método de alfabetização, desenvolvido em suas experiências no Brasil.

Na última parte, o autor explica os pressupostos teóricos da ação antidialógica e da ação dialógica. Mostra como isso incide na prática educativa e aponta caminhos para, a partir da sua avaliação crítica, construir práticas libertadoras (MAFRA, 2016, p. 81, grifo do autor).

Pedagogia do oprimido segue como a principal obra de Paulo Freire, aquela em que ele deixou suas marcas mais profundas. Como afirma Mafra (2016, p. 77, grifo do autor),

O magnetismo da sua temática, a proximidade linguística, a contundência teórica, a radicalidade da escrita militante e a conectividade emanada em seus textos, traduzidos que foram para quase quarenta idiomas, fizeram de *Pedagogia do oprimido* uma obra universal. Com aproximadamente um milhão de exemplares reproduzidos apenas em inglês, é a principal referência para estudiosos que conhecem ou desejam conhecer o pensamento freiriano. Da mesma forma, fora dos meios acadêmicos, tornou-se referência para educadores e educandos dos mais variados segmentos e movimentos sociais –

de jovens da classe média a camponeses do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, passando por grupos de gênero como o movimento feminista.

Contudo, há manifestações contra o pensamento do educador, o que ratifica o fato dos setores conservadores continuarem tão reacionários quanto à época da ditadura. A rejeição a Freire revela uma questão premente de nossa história de reconhecer ou não o povo como sujeito de direitos, motivo pelo qual se denomina a pedagogia freiriana de “pedagogia dos oprimidos concretos”. Esta foi a ideia desenvolvida por Miguel Arroyo (*apud* BASÍLIO, 2015), como se observa abaixo:

“O que caracteriza a nossa história é não reconhecer os indígenas, os negros, os pobres, os camponeses, os quilombolas, os ribeirinhos e os favelados como sujeitos humanos”, condena o educador. Em sua análise, essa crença serviu, ao longo da história, como justificativa ideológica para que as classes dominantes escravizassem e espoliassem esses setores sociais. “Tudo isso a partir de uma visão de que somos o símbolo da cultura, civilidade e os outros a expressão da sub-humanidade, subcultura, imoralidade. É isso que nos acompanha ao longo da vida e Paulo Freire se contrapôs a isso, inverteu esse olhar”, analisa Arroyo.

O que ele considera “como um dos pontos mais radicais e politicamente avançados de Freire” foi a valorização da cultura, das memórias, dos valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo, contrapondo-se à lógica de que era necessária a inferiorização de uns para garantir a dominação de outros. Na educação, sobretudo, essa radicalidade implica em enfrentamentos. “Existe a ideia de que nós, cultos, racionais, conscientes, vamos fazer o favor de, através da educação, conscientizar o povo; para Freire não se tratava de conscientizá-los, moralizá-los, mas de reconhecê-los como sujeitos de uma outra pedagogia, capaz de dialogar com essas culturas, identidades e histórias”, esclarece Arroyo.

Neste sentido, afirma Moacir Gadotti (*apud* BASÍLIO, 2015, grifo do autor), em entrevista dada ao Jornal GGN:

A educação deve ser vista como um dos elementos de uma cidade educadora, que prevê a educação integral, e não deve se referir só ao conhecimento e ao saber simbólico, mas também ao sensível, ao técnico. “A integralidade do saber é o tecido técnico, simbólico, político, cultural e implica também a politicidade do ato educativo. Ninguém nega que a educação supõe valores, princípios, ética. É isso que falta discutirmos na educação brasileira hoje”, constata Gadotti.

Em sua análise, a perseguição a Paulo Freire na época da ditadura não apenas o expulsou do Brasil, mas também do sistema de ensino do país, impondo um autoritarismo e associando a educação ao chamado tecnicismo pedagógico, que a afasta de qualquer caráter social. “Não conseguimos sequer agregar qualidade a esse tecnicismo, mas o fato é que ele é uma herança da ditadura e continua forte”, evidencia.

Para Gadotti, o *ethos* freiriano não está presente nas escolas hoje. “Estaria se tivéssemos uma educação participativa, democrática, em que a escola

formasse para a cidadania, como está na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Não é só formar para o trabalho, mas para a cidadania, para que o povo participe da construção de uma nação [...]”, reforça.

Gadotti (2018) relaciona a utopia freiriana com o ato de aprender, refletindo, assim, sobre a experiência e a prática pedagógica. Em curso ministrado pelo Instituto Paulo Freire, afirma que

Educar vem do latim *educare*, que significa “conduzir para fora, fazer avançar”. É o despertar o desejo de aprender. Sempre há algo diretivo na tarefa educativa. É o trabalho de conduzir a aprendizagem, organizando a sua própria aprendizagem e a aprendizagem do aluno. Ensinar vem do latim *insignare*, que significa “marcar com um sinal, apontar o caminho”. Essa é uma tarefa que não mudou. O que mudou foram os meios, com a tecnologia. Temos que aprender sobre o uso das novas tecnologias, pois estamos impregnados delas. A tecnologia nos aproxima de uma certa presencialidade a distância. A saída é formar pessoas críticas em relação à tecnologia. (GADOTTI, 2018, grifo do autor).

A perspectiva freiriana de Gadotti (2018) sobre a utopia ainda afirma que

Essa missão é técnica, mas também há um ideal, que dá sentido à profissão de educador. Se a sociedade está cercada de dados, de informação, o educador precisa dar sentido a isso, criticar esses dados, e essa é uma função fundamental da docência. Paulo Freire dizia que o conhecimento vinha da leitura da realidade para transformar essa realidade.

Não há utopia real sem a busca consciente por ela, que se faz, primeiramente, pelo movimento de conhecer. E por que é importante conhecer? De acordo com Gadotti, porque o conhecimento funda a educação, a inovação, toda a sociedade, a indústria, o trabalho e, sobretudo, a justiça social. Isso tem a ver com um projeto de vida. E a educação, com isto, torna-se um fator de emancipação social. Sobre isso, apresentamos algumas teses desenvolvidas por Moacir Gadotti (2011, grifo do autor):

1- *Para construir o futuro é preciso primeiro sonhá-lo*, imaginá-lo. No seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, ele critica o neoliberalismo exatamente por negar o sonho, por ser fatalista, por negar a possibilidade de mudança. Para ele o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como a plenitude dos tempos, não reconhece que a história continua se fazendo. O neoliberalismo afirma o “fim da história” porque não lhe interessa que a história mude. Interessa sim que ela continue como está.

2- *A pedagogia é um guia na construção do sonho*. Não basta sonhar. É preciso saber como construir o sonho. Paulo Freire apresentou os seus “saberes necessários” para realizar o sonho. Ofereceu em *Pedagogia da autonomia*, a mediação pedagógica necessária para conquista-lo. Todos os livros de Paulo Freire são livros de pedagogia, isto é, são livros destinados à educação para construir o sonho.

3- *A pedagogia vê primeiro o futuro*, um futuro melhor para todos, a utopia. Depois é que ela se volta para o presente e para o passado.

4- *A pedagogia freiriana é dialógico-dialética*. Não mecânica. A dialética continua válida desde que não exclua a subjetividade. Caso contrário ela se transforma numa mecânica sem sentido que lembra a divina providência cristã. A dialética mecanicista é idealista e idealizadora da realidade.

5- *A realidade nasce e morre todos os dias*. Se alguém está vivo nasce e morre várias vezes ao dia. Todos têm direito ao sonho. Sempre é possível recomeçar.

Mafra nos convida a refletir sobre a temática “Paulo Freire e a *Educação Popular*” a partir de contextualização histórica, política, gnosiológica e pressupostos ontológico-epistemológicos, condições para a realização utópica. Ele afirma:

A concepção de educação popular, da forma como a entendemos, tem como princípio fundante a tese desenvolvida por Paulo Freire ao longo de sua obra, confrontando toda a tradição que predomina na história das aprendizagens: a da necessidade de incorporação no currículo – entendido em seu sentido amplo -, a da gnosiologia e da epistemologia oprimidas ou, em outras palavras, dos saberes populares. Aqui aparece uma dificuldade muito concreta, até mesmo para os que têm compromisso com a transformação social. Se, de um lado, a consciência nos empurra para um discurso apologético à educação popular, de outro, nossa prática pedagógica nos leva a defender componentes da chamada “cultura erudita” – e, na maioria das vezes, somente eles – na elaboração dos currículos (MAFRA, 2013, p. 186).

A *Pedagogia do oprimido*, obra em que a dimensão utópica está sempre em diálogo com a dimensão histórica, foi a grande teoria de Paulo Freire. Trata-se de uma tese que dialoga e transita entre todas as suas demais obras. Nela e nas obras de Paulo Freire é nítida a presença de categorias teóricas constitutivas no pensamento de Marx e Engels. Com a realização de uma educação libertadora e dialógica, Paulo Freire demonstra a importância do materialismo histórico como método de investigação, alcançando o seu apogeu em *Pedagogia do oprimido*. Essa relação entre utopia e historicidade é, portanto, uma marca dos escritos freirianos.

Ao transformar o mundo pelo trabalho e por intermédio de relações sociais contraídas na sociedade, mulheres e homens, herdeiros(as) de determinadas condições históricas, transformam a sua realidade e a legam às gerações futuras. A visão exposta, escorada no Materialismo Histórico, fundamenta as reflexões e concepções educacionais dialógicas e libertadoras edificadas por Paulo Freire.

Neste momento de afirmação do materialismo como método de investigação das relações entre a sociedade e o processo de aquisição do conhecimento, o autor reforça a tese de uma educação voltada para a liberdade e que realce cotidianamente mulheres e homens como agentes da história. (MAFRA; CAMACHO, 2017, p. 133).

Em Marx, o materialismo está associado à noção de práxis, a qual é concebida como atividade que depende das condições materiais, o que contribui para a construção de um

conhecimento histórico fundamentado em uma visão materialista que se contrapõe a uma série de teorias cuja base é o idealismo. Vale ressaltar que as condições materiais concebem a práxis humana, ou seja, os seres humanos como responsáveis pela construção do processo histórico. Nesta perspectiva, o pensamento marxista revelou a importância do materialismo na história do pensamento e da cultura ocidental. Trata-se de uma base em que Freire afirma não apenas a trajetória utópica dos oprimidos, mas a sua vantagem epistemológica na leitura crítica e intervenção no mundo.

A posição freiriana, que resulta da convicção relativa à superioridade do conhecimento dos(as) oprimidos(as) sobre o dos(as) opressores(as), esbarra, portanto, nesse problema e mais outro, porque até mesmo para a teoria crítica as ideias dominantes têm sido, ao longo da história das sociedades hierarquizadas, as ideias das classes dominantes. Uma das questões que emergem acerca dessa problemática é: como, diante dessa tese marxista, constatada historicamente em inúmeras formações sociais, continuar defendendo a superioridade dos conhecimentos dos(as) oprimidos(as)? (MAFRA, 2013, p. 187).

Para Freire, a utopia se realiza na perspectiva de uma educação popular, na medida em que esta assume o papel político de educar conscientizando.

Não se pode falar de educação popular, por exemplo, sem levar em conta a valorização da cultura local, o protagonismo discente, a crítica aos métodos tradicionais de ensino e a educação como processo de conscientização, a valorização de múltiplas linguagens, entre outros elementos. Nesse contexto, sem deixar de reconhecer a presença dos diferentes campos do conhecimento e das artes, bem como dos personagens, intelectuais ou não, que se constituíram lideranças históricas, Paulo Freire teve destaque especial. (MAFRA, 2013, p. 204).

Em Freire, como demonstra Mafra (2013), o “popular”, elemento da utopia educacional, não está restrito à educação formal ou à educação das massas. Segundo o autor,

Educação popular pode ser aplicada a qualquer política, plano, programa ou projeto educacional que se volte para a libertação, a emancipação, a desalienação e para os interesses autênticos da maioria da população. Neste sentido, ela não pode ser prática exclusiva deste ou daquele grupo, já que, por sua natureza social, ela diz respeito a teorias e práticas que se dão no campo da educação escolarizada e fora dela, quer na educação de adultos, quer no trabalho pedagógico com crianças e adolescentes e, porque não, na educação superior. Em nosso entendimento, o que lhe dá o qualificativo “popular” não é apenas sua clientela – já que, neste caso, seria “educação popular” toda e qualquer educação que se destina aos segmentos das camadas populares, mesmo a mais “bancária” e alienante –, mas seus fundamentos, princípios, metodologia e teleologia. (MAFRA, 2013, p. 185-186).

A exemplo de oprimido, diálogo e ética, entre outros, o conceito de utopia percorre toda a produção do educador, fundamentado, inclusive, no próprio conceito de inconclusão.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2004, p. 57).

Quando se menciona “utopia” ou “caráter utópico”, tais expressões devem ser compreendidas não em sua acepção vulgar e popular, mas enquanto crítica sobre as contradições e irracionalidades ainda presentes no âmbito social e enquanto proposição de novos paradigmas de sobrevivência.

A utopia já foi considerada algo destinado a se realizar, ao contrário da ideologia, que não é passível de realização. Nesse sentido, ela seria o fundamento da renovação social. Para Nicola Abbagnano (1998, p. 987),

Em geral, pode-se dizer que a Utopia representa a correção ou a integração ideal de uma situação política, social ou religiosa existente. Como muitas vezes aconteceu, essa correção pode ficar no estágio de simples aspiração ou sonho genérico, resolvendo-se numa espécie de evasão da realidade vivida. Mas, também, pode tornar-se força de transformação da realidade, assumindo corpo e consistência suficientes para transformar-se em autêntica vontade inovadora e encontrar os meios da inovação.

João Batista Herkenhoff, na linha da visão freiriana, explica que a palavra “utopia” deriva do grego e significa “[...] o que não existe em nenhum lugar”. Ele assevera também que, ao contrário do mito, a utopia é “[...] a representação daquilo que não existe ainda, mas que poderá existir se o homem lutar para sua concretização” e traduz a “consciência antecipadora do amanhã”. Para o autor, o pensamento utópico é o grande motor das revoluções: “O mito ilude o homem e retarda a História. A utopia alimenta o projeto de luta e faz a História”. (HERKENHOFF, 2004, p. 11-12).

Utopia e esperança transitam pela obra de Paulo Freire como imperativos ontológicos: no contexto histórico da queda do muro de Berlim é que surge a obra *Pedagogia da Esperança*. Ela vem problematizar a esperança como característica fundante do ser social humano (ontologia). Para Mafra (2016, p. 78, grifo do autor),

Em 1992, Paulo Freire fez uma releitura da Pedagogia do Oprimido escrevendo *Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido*. Nesse livro, reafirma as ideias centrais de seu principal trabalho,

recontextualizando-as, e defendendo-as das mais recorrentes críticas feitas por analistas que discutiram a sua obra, até então, nas últimas duas décadas.

O referido autor, ainda se utiliza do pensamento de Freire para nos lembrar que “conhecimento é sinônimo de transformação” e, nesse sentido, afirma:

Se, de um lado, a esperança é nitidamente uma virtude ética, portanto valorativa, em Freire, ela adquire, também, o *status* de categoria do conhecimento. Mas, só podemos percebê-la nessa outra natureza se adentrarmos à concepção de Freire sobre o conceito de conhecimento, ou seja, como temos afirmado, como sinônimo de transformação. Há quem tenha, inclusive, usado a palavra esperança para descrever o método Paulo Freire. (MAFRA, 2016, p. 176, grifo do autor).

Para Paulo Freire, a esperança e a inconclusão ou inacabamento do ser humano são categorias interrelacionadas, pois levam o ser humano a uma busca constante por realizações. São esses sentimentos que motivam as pessoas a viverem querendo mais, de certa forma, insatisfeitas com o que já possuem, e almejando algo ainda não alcançado. Vejamos:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2004, p. 58).

Como visto, Freire aproxima as categorias da esperança e da inconclusão ou inacabamento do ser humano, em muitos momentos. Mafra (2016, p. 176-177, grifo do autor), então, trata desta proximidade em suas análises, como podemos ver:

Segundo Freire, o ser humano aprende, conhece, torna-se mais, porque tem esperança. Para ele, “uma educação sem esperança não é educação”. [...] Assim, à semelhança do futuro, o ser humano é “problemático e não inexorável”. Portanto, ambos, seres humanos e futuro, podem ser transformados.

A esperança existe apenas no ser humano porque somente ele, consciente de seu inacabamento, sabe que pode *ser-mais*. Segundo Freire, “com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança”, uma vez que “espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança”.

Como temos afirmado, muitas são as passagens e leituras que relacionam as categorias em Freire. Mafra (2016), sobre as teorias freirianas, ainda relaciona a esperança e a educação, ou pedagogia. Vejamos:

Ao mesmo tempo que a esperança se funda como categoria da aprendizagem, ela também é incompleta, inacabada. Por não existir esperança pronta é que a própria esperança precisa ser educada. Daí uma educação ou uma pedagogia da esperança. (MAFRA, 2016, p. 177-178).

Freire desenvolve a ideia de que a esperança e a utopia transformam o ser humano, que, por sua vez, transforma a sociedade.

Conforme deixa exposto, Freire promove a conjunção das duas dimensões da esperança, afirmando, em ambas, sua natureza epistemológica. Uma no nível da pessoa, como característica mesma do ser humano em busca do ser-mais, mas outra no nível da sociedade, como condição para a construção de novos saberes na tarefa de reorganização de outros espaços sociais inéditos e viáveis, isto é, na transformação da história. (MAFRA, 2016, p. 178).

Mafra, ao relacionar as categorias freirianas da esperança e da utopia, assevera que o ser humano está sempre em busca da concretização dos seus desejos, na busca por mais, exatamente por ser incompleto, inacabado. E, nesse sentido, a utopia deixa de ser algo inatingível, para se tornar possível de realização. Vejamos:

Logo, a utopia é o processo pelo qual o ser humano constrói o “ser mais”. A utopia serve para nos fazer caminhar. A relação do ser humano com a utopia é um processo histórico, em que se cria condições para se fazer amanhã o que consideramos impossível hoje. Para Freire, é na práxis da conscientização que o sujeito se transforma em um ser utópico. A utopia deixa de ser uma ideia e se torna, concretamente, um projeto, uma projeção humana em processo de realização. (MAFRA, 2016, p. 84).

Ainda, ao discutir a utopia em Freire, Mafra (2016, p. 82-83, grifo do autor) recupera a origem da construção desse conceito:

Como é de conhecimento geral, *Utopia*, publicada em 1517, é o título da obra prima de Thomas Morus. Por meio dela, o autor faz uma profunda crítica à sociedade de seu tempo, em especial à inglesa, e ao mesmo tempo, anuncia um projeto para um mundo diferente. Etimologicamente, a palavra significa lugar nenhum ou lugar que não existe: *u* (negação) e *topos* (lugar). Morus cria uma ilha imaginária (utopia) onde se estabelecem relações *ideais* do bem-viver ou do viver idealisticamente. É uma profunda metáfora que denuncia as situações de opressão da sua época – focalizando, sobretudo, a política de estado inglesa dos *enclosures*, também chamados de cercamentos – e anuncia alternativas de libertação.

Muitos autores tratam, historicamente, da utopia. São muitas as concepções, visões e aplicações desta palavra. Para alguns, em um sentido mais comum, a utopia é algo inatingível. Para outros, como Freire, a utopia é algo concreto, passível de realização, mas que, realizando-se no percurso, nunca estará terminada.

Freire e Birri, substancialmente, e por caminhos diferentes, expressam a mesma concepção de Utopia. Ambos sabem que não existe a “plenificação da Utopia”. Se isso existisse, a Utopia se acabaria. Tornar-se-ia um lugar-que-existe. Mas ela tem de ser um “lugar-que-não-existe”, caso contrário, perderia a sua função, isto é, mover homens e mulheres para o *ser-mais*. Por isso, ela estará sempre no horizonte, visto que homens e mulheres buscam a Utopia para realizar *utopias*. (MAFRA, 2016, p. 83, grifo do autor).

Nas palavras de Paulo Freire, “[...] a perspectiva pedagógica do oprimido é utópica” (MAFRA, 2016, p. 83), exatamente porque trata de libertação. E, nesse sentido, relaciona as categorias da denúncia e do anúncio. Vejamos:

[...] porque, não “domesticando” o tempo, recusa um futuro pré-fabricado, que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente o seu momento máximo. Por isso, denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. [...] O caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanto a educação mesma. Se mover-se entre a denúncia e anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia. (FREIRE, 1987, p. 59).

A denúncia e anúncio precisam ser vistas como dimensões fundantes do processo educativo, pois a educação precisa apresentar uma proposta de intervenção no mundo. A educação precisa ser movida por pessoas que querem mudar o mundo. A escola – já que estamos tratando de educação –, apesar de servir basicamente aos interesses das classes dominantes, tem como tarefa revelar as contradições do mundo às classes oprimidas, apontando possibilidades de superação da situação, através da ação de educadores conscientes. Para Mafra (2016, p. 83, grifo do autor),

Denúncia e anúncio são características e condições dialéticas do fazer histórico, tornando possível em razão da dimensão da *inconclusão*, um dado de todos os seres e que, nos humanos, pela exigência ontológica do *ser mais*, fomenta a curiosidade epistemológica. Utopia em Freire não é o mundo ideal realizado. Ao contrário, para ele, o papel da utopia consiste em nos mobilizar para fazer um mundo “mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático” e não o mundo perfeito. Essa é a *fórmula utópica* que nos move a cada dia. Assim, quando atingimos hoje esse “mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático”, que foi a Utopia de ontem, o horizonte terá se afastado.

A busca por uma nova utopia a cada dia só é possível pelo inacabamento do ser humano, pelo fato de não nos contentarmos em permanecer nas mesmas estruturas sociais. É esta busca

pela nova utopia que nos mantém em constante movimento, de estar sendo, de forma dialética, caminhando sempre.

O afastamento do horizonte se dá porque, inacabados, não nos contentamos mais em permanecer nessa nova estruturação do mundo. Acreditamos que ele pode e deve ser melhor ainda. Realizamos a nossa utopia cotidiana em busca de nossa Utopia maior que nunca se realizará, mas que existe para que nos movamos cotidianamente. A realização da Utopia é justamente o caminhar humano. (MAFRA, 2016, p. 84).

Segundo Mafra (2016, p. 84, grifo do autor),

[...] na perspectiva de Freire, se as pessoas atingissem plenamente o horizonte, perderiam a sua especificidade ontológica (inconclusão) e sua razão de existir (*ser mais*). Então, não caminhariam mais. A esperança está justamente nessa utopia que se dialetiza eternamente no conflito entre desejo e realização.

Compreendidos, então, os fundamentos teóricos que baseiam a presente pesquisa, passamos a analisar alguns trabalhos acadêmicos que guardam relação com a mesma temática, enquanto estudos da área, que ilustram o cenário do tema. A ideia de empoderamento, inclusão e emancipação de grupos sociais menos favorecidos, por meio do acesso à educação são objeto de muitos estudos acadêmicos, no Brasil e no mundo, nas ciências sociais. Considerando aderência com a presente tese, destacamos alguns, a serem analisados a seguir.

2.3 REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa é um processo sistemático que busca respostas aos problemas propostos. Por esta razão, iniciamos esta investigação com a revisão de literatura, pois a pesquisa não se inicia no vazio, nem do vazio se constitui um conhecimento. Ideias novas surgem de velhas ideias. Conhecimento surge a partir de reflexões sobre algo que já existe, de perguntas ainda não respondidas.

A revisão de literatura se define como um caminho prévio da pesquisa que tem como objetivo contextualizar teoricamente o assunto, a partir do levantamento da produção acadêmica sobre o tema da investigação, situando o estado em que se encontra a ciência (GIL, 2002).

Assim, o primeiro passo foi levantar a produção acadêmica sobre a temática mais geral, o objeto e o universo do estudo. No caso desta pesquisa, a temática mais geral é a educação superior no Brasil, mais especificamente o seu fator de emancipação social, a partir dos programas de fomento – por meio de bolsas e financiamento – dos cursos, nos últimos dez anos

(2008-2018), com o desenvolvimento de programas e políticas públicas e privadas para esta finalidade.

As palavras-chave que orientaram a pesquisa de revisão da literatura foram: Educação Superior; Emancipação; Utopia. A fonte de pesquisa utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (BRASIL, 2019a), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)¹. Todos os dados estão disponibilizados no respectivo portal na internet, conforme quadro abaixo.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre a Educação Superior, emancipação e utopia

PALAVRAS-CHAVE	TOTAL	DISSERTAÇÕES	TESES
Educação Superior	2.720	1.926	794
Emancipação	402	267	135
Utopia	216	153	63
Total		2.346	992

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Elaboração do autor).

Quanto aos artigos científicos publicados em periódicos, que tratam da matéria objeto desta pesquisa, foram localizados, no total, 687, considerando o período de 2008 a 2018, sendo 635 publicados em periódicos revisados por pares. A fonte de pesquisa utilizada foi o Portal de Periódicos Capes/MEC (BRASIL, 2019c)².

- 1 O Ibict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação (BRASIL, 2019a).
- 2 O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. O Portal de Periódicos foi criado tendo em vista o déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional, dentro da perspectiva de que seria demasiadamente caro atualizar esse acervo com a compra de periódicos impressos para cada uma das universidades do sistema superior de ensino federal. Foi desenvolvido ainda com o objetivo de reduzir os desnivelamentos regionais no acesso a essa informação no Brasil. Ele é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional.

A revisão de literatura permitiu identificar as pesquisas já realizadas sobre a temática, sua potencialidade analítica e as possíveis limitações que apresentam, além de permitir explorar as perspectivas teóricas que vêm orientando o debate sobre a educação superior.

No total, foram localizados mais de três mil trabalhos que tratam da temática, sob diversos recortes e vieses. Essa análise deixa claro a relevância desses temas, o interesse dos pesquisadores em abordar tais questões relativas ao ensino superior, emancipação e utopia.

Dentre os estudos que efetivamente versam sobre a temática proposta para esta pesquisa, destacamos cinco trabalhos acadêmicos, por apresentarem grande aproximação com o objeto aqui proposto, qual seja, estudos que tratam de programas de financiamento à educação superior, relacionados à ideia de emancipação e utopia. São eles:

- a) o artigo *Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado*, de Vera Lúcia Jacob Chaves e Nelson Cardoso Amaral (2016);
- b) o artigo *Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão*, de Vera Lúcia Jacob Chaves (2015);
- c) a dissertação *Uma análise dos programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma*, de Daniele dos Santos Ramos Xavier (2016);
- d) o artigo *A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado*, de Hustana Maria Vargas e Maria de Fátima Costa de Paula (2013);
- e) o artigo *Perfil do estudante de Direito, utilização de metodologias ativas e reestruturação pedagógica dos currículos acadêmicos*, de Mônica Mota Tassigny e Isabelly Cysne Augusto Maia (2018).

Claro que, pela análise, muitos outros trabalhos guardam algumas relações, direta ou indiretamente, com a presente pesquisa. Mas os cinco aqui destacados são os que possuem uma maior proximidade com o tema, além de seguirem um recorte temporal interessante, enquanto objeto de pesquisa, delimitando o íterim entre 2008 e 2018.

Passamos a analisar as pesquisas apontadas, destacando as principais ideias desenvolvidas pelos autores, por colaborarem com esta tese, não apenas pela aderência do tema, mas pela apresentação de dados, que muito contribuiu para a construção deste trabalho.

O artigo *Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado*, de Vera Lúcia Jacob Chaves e Nelson Cardoso Amaral, publicado no periódico *Educação em Revista*, analisou a política de expansão da educação superior brasileira no período de 2003 a 2014, tendo como ênfase a análise do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) como financiadores do setor privado.

As contribuições deste artigo para a construção da presente tese se destacam por trabalharem conceitos e temas fundamentais, dentre os quais: expansão da educação superior, políticas públicas voltadas para a educação, financiamento da educação superior. Tais temas contextualizam o nosso objeto de pesquisa e nos ajudam a compreender o impacto dessas medidas para a emancipação das classes economicamente oprimidas.

Chaves e Amaral utilizaram como recurso metodológico a pesquisa quanti-qualitativa, com consulta a fontes documentais e aos websites da Receita Federal do Brasil e do Senado Federal, para o levantamento de dados financeiros, e do Censo da Educação Superior, para obtenção daqueles referentes a matrículas e instituições de educação superior.

O estudo evidenciou que uma política de expansão ocorreu tanto para o setor público quanto para o privado, e que este último recebeu substanciais incentivos governamentais, especialmente pelas vias do ProUni e do FIES, o que tem contribuído para a obtenção de lucro e a oferta de uma educação superior que dissocia o ensino de graduação da pesquisa e da extensão (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51).

Os autores iniciam sua análise pelo recorte da política da privatização da educação superior brasileira no contexto da crise do capital. Destacam que

O projeto de educação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para os países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global, o que o caracteriza como sendo de cunho neoliberal (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51).

Na análise política, os autores destacam:

Tal projeto, explicitado claramente pelo BM (BANCO MUNDIAL, 1995), vem sendo materializado por uma série de reformas educativas na América Latina, induzidas por meio de acordos estabelecidos entre esses organismos e os governos e que possuem, entre suas finalidades, imergir a educação no mundo capitalista, que possui como prioridade a obtenção de lucratividade financeira. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51).

E sobre a expansão da educação superior, destacam:

É importante ressaltar que, apesar da educação superior privada ter sido expandida no Brasil com a reforma universitária de 1968, as políticas gestadas no Consenso de Washington direcionaram reformas que deveriam ser implementadas com a finalidade de ampliar o mercado para setores da sociedade a serem explorados, na busca de rentabilidade. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51).

Os autores demonstram a relação entre a política de expansão da educação superior com a valorização do capital financeiro e afirmam:

As reformas seriam adotadas como medidas para superação da crise estrutural que o sistema vivenciava, desde os anos finais de 1970, quando iniciou-se uma nova etapa do processo de acumulação capitalista marcada pela ascensão do capital financeiro, como destaca Chesnais (1996, p. 19): “[...] o estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira”. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 52).

Os autores passam a analisar, então, os impactos que o mercado financeiro mundial trouxe para a realidade política brasileira:

As transformações ocorridas no mercado financeiro mundial de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros etc.) e de fundos de investimentos institucionais, são denominados por estudiosos de *financeirização*. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 52, grifo do autor).

O Brasil se insere nesse “circuito internacional de valorização financeira” desde o governo Itamar Franco (1992-1993), “[...] com a desregulamentação do mercado financeiro brasileiro e a abertura do fluxo internacional de capitais” (PAULANI, 2008, p. 90). Para tanto, foram adotadas ações que viabilizassem tal política econômica, como o Plano Real (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 52).

Paulani (2008, p. 91, grifo do autor) esclarece esse processo como segue:

O lançamento de títulos de dívida brasileira cotados no exterior confirmou o país no papel de emissor de capital fictício, que viabilizava a valorização financeira e garante a *posteriori* a transferência de parcelas da renda real e do capital real para essa esfera de acumulação. A liberalização financeira vem garantir o livre trânsito dos capitais internacionais [...]. A abertura da economia, as privatizações, a manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, a elevação inédita da taxa real de juros, tudo passou a ser justificado pela necessidade de preservar a estabilidade monetária conquistada pelo Plano Real.

É nesse contexto de adequação do país para sua inclusão no mercado financeiro internacional que se insere, também, a Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF (Lei Complementar nº 101, de maio de 2000), elaborada no governo FHC (BRASIL, 2000). “Essa lei impõe uma série de restrições à utilização do fundo público para os gastos sociais visando a preservar o superávit primário e garantir aos credores internacionais o pagamento dos serviços da dívida pública brasileira” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 52).

Os governos do Partido dos Trabalhadores mantiveram, no período em análise, a mesma política econômica de valorização financeira internacional, contrariando a expectativa de que seria reduzido o grau de submissão ao capital rentista nacional e internacional. Para tanto, adotaram medidas ortodoxas na economia como a elevação das taxas de juros e mudanças no câmbio, de forma a facilitar a remessa de recursos ao exterior. Em relação às políticas sociais, aprofundaram a privatização dos serviços públicos por meio das Parcerias Público-Privadas (PPP), transferindo a responsabilidade do Estado para o setor privado. Por outro lado, adotaram medidas compensatórias para atender a população que se encontrava em “situação de risco”. Assim, as políticas sociais transformaram-se em sinônimo de política social focalizada, direcionadas aos mais pobres, pela via da adoção de programas de complementação de renda, como o Programa Bolsa Família. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53).

Em 2008, a crise do sistema financeiro do capital se aprofundou com a explosão da bolha habitacional, nos Estados Unidos, atingindo todo o sistema mundial de finanças (COGGIOLA, 2011). Essa crise foi agravada pela hipertrofia desse setor na economia capitalista, com a destruição de trilhões de dólares de ativos financeiros, causando perdas imensas às famílias estadunidenses e, logo em seguida, afetando vários países do centro do capital, como revela Harvey (2011, p. 13 *apud* CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53):

No fim de 2008, todos os segmentos da economia dos EUA estavam com problemas profundos. A confiança do consumidor despencou, a construção de habitação cessou, a demanda efetiva implodiu, as vendas no varejo caíram, o desemprego aumentou e as lojas e fábricas fecharam. Muitos dos tradicionais ícones da indústria dos EUA, como a General Motors, chegaram perto da falência, e um socorro temporário das montadoras de Detroit teve de ser organizado. A economia britânica estava igualmente com sérias dificuldades, e a União Europeia foi abalada, mesmo com níveis desiguais, com a Espanha e a Irlanda, juntamente com vários dos Estados orientais europeus que recentemente aderiram à União, mais seriamente afetados. A Islândia, cujos bancos tinham especulado nesses mercados financeiros, ficou totalmente falida.

Logo, a crise passa a impactar em ajustes fiscais, como afirmam os autores:

A crise se estendeu por todo mundo capitalista, exigindo dos governos medidas de socorro aos grandes bancos e às multinacionais para evitar que houvesse uma derrocada mais profunda. Como consequência, nos países

capitalistas, em especial nos periféricos, passou-se a especular sobre a necessidade da implementação de um forte ajuste fiscal que se baseasse no corte dos direitos sociais, que passaram a ser tratados como gastos sociais e que, portanto, precisariam ser eliminados para reduzir a ação do Estado nessa esfera de atuação. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53).

Nesse contexto, a privatização “[...] passa a ser defendida como medida capaz de reduzir os gastos estatais e, ao mesmo tempo, garantir o pagamento da dívida pública, pelo ingresso da receita das privatizações (equilíbrio fiscal)” (LEHER, 2001, p. 158).

Como consequência desse processo, a educação é incluída como serviço comercializável e sujeita a condições de competição. É oportuno ressaltar que o processo de expansão e privatização da educação superior se insere nas novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional, por meio do mercado de capitais. Como parte desse processo, as instituições educacionais privadas vêm sendo estimuladas pelos governos a se expandirem, por meio da liberalização dos serviços educacionais, da desoneração fiscal e do sistema de crédito por meio do financiamento estudantil. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53).

Por outro lado, deve-se ressaltar que o crescimento de vagas na educação superior oferecida pelo setor público é limitado pela riqueza nacional – apesar de existirem condições para sua ampliação, como prevê o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ademais, as famílias brasileiras, em razão, ainda, da baixa renda *per capita* e de grande desigualdade e concentração de renda, atingiram a impossibilidade de ampliar o quantitativo de estudantes que pagam mensalidades nas instituições privadas (AMARAL, 2003).

Os autores passam a analisar a expansão da educação superior brasileira nos governos FHC, Lula e Dilma:

A adoção da política de expansão da educação superior brasileira por meio do setor privado, mais do que pelo setor público, foi iniciada durante a ditadura dos militares, como afirma Martins (2009, p. 23): “Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período”. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 54).

Chaves e Amaral (2016, p. 56) observam como a expansão se apresenta em relação à organização acadêmica institucional, uma vez que, entre as orientações do Banco Mundial para a educação superior nos países da América Latina, está aquela que incentiva a oferta desse nível de ensino por meio de instituições privadas e pela diversificação institucional, conforme se observa:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, pode contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e

fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Os autores verificam que esse modelo de expansão por meio da diversificação institucional, sobretudo por aquelas não universitárias, está presente no receituário do Banco Mundial e se dá por representar menores custos e maiores lucros, o que interessa ao setor privado-mercantil que possui, historicamente, no Brasil, presença marcante na educação superior, em especial a partir da ditadura militar de 1964.

Esse processo evidencia, mais uma vez, uma educação superior concebida como mercadoria que visa à garantia de lucro ao capitalista; e para tanto, torna-se necessário rebaixar as exigências de acesso e de formação, priorizando o ensino em detrimento da pesquisa. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 58).

Essa conformação pretende atender as camadas populacionais que estão excluídas desse nível de ensino por não terem tempo, condições financeiras “[...] ou preparo para enfrentar um concurso vestibular em igualdade de condições com alunos advindos de um ensino médio de qualidade. Assim, tem-se uma educação superior rápida e barata para os que dela necessitam, ou seja, os mais pobres” (ALGEBAILLE, 2007, p. 105).

E acrescentam os autores:

Merece destaque, ainda, a redução do crescimento das IES privadas, tanto as universidades como as outras IES, o que pode ser explicado pelo movimento de fusões das IES desse setor, como consequência do processo de financeirização que o atingiu, a partir do ano de 2007, com a criação de redes de empresas por meio da compra e/ou fusão de IES privadas do país. Essas empresas tiveram seu capital ampliado após aderirem ao mercado de ações (Bolsa de Valores de São Paulo – BOVESPA), o que possibilitou a compra de instituições de menor porte, como também a fusão de grandes universidades, formando vultosos grupos empresariais cuja tendência é a formação de oligopólios que terão o monopólio do mercado desse nível educacional, no país, como apontam alguns estudos feitos. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 58).

Como parte desse processo, observa-se a expansão do domínio do capital estrangeiro sobre a educação do Brasil por meio da compra de ações pelos fundos de investimentos e por empresas educacionais transnacionais.

A compra, no ano de 2011, de 28% das ações da Kroton Educacional pelo fundo de investimentos norte-americano *Advent International* é um exemplo claro desse processo de financeirização por meio da entrada de capitais estrangeiros na educação superior brasileira. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 58-59).

Os autores passam a analisar os programas Fies e Prouni no financiamento do ensino superior privado brasileiro.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 mostrou que o quantitativo de jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos era de 22.681.790 pessoas (IBGE, 2016) e que estavam matriculados na educação superior (ES) um total de 3.984.707 jovens nessa faixa etária. Isso resulta em uma taxa líquida de 17,6%, que é o número de jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados na ES, dividido pelo número de jovens nessa faixa etária, na população. Essa taxa líquida é pequena, se comparada com a meta de atingir 30%, prevista no Plano Nacional de Educação que se encerrou em 2011, e com a de chegar a 33%, em 2024, meta do Plano aprovado em 2014 – o PNE 2014-2024, por meio da Lei n. 13.005, de 24 de junho desse ano. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 59).

Pressionados por uma tríplice vertente – a das famílias que não podem pagar mensalidades nas instituições privadas (AMARAL, 2003), a dos empresários-mercantis que se veem às voltas com vagas ociosas e grande inadimplência (CARVALHO, 2006) e por aqueles que defendem a ampliação das matrículas públicas –, os governos FHC, Lula e Dilma reagiram de forma a tentar responder a essas pressões (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 59). Com relação ao governo FHC, os autores afirmam:

No governo FHC, a ampliação das matrículas públicas foi de 55,0%, em face de 129,8% de ampliação nas matrículas privadas, e criou-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pela Medida Provisória n. 1.827, de 27 de maio de 1999, transformada na Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. No seu artigo 1º, tal lei determina ser ele “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2001). O FIES substituiu o Programa de Crédito Educativo, criado, em 1992, pela Lei n. 8.436, de 25 de junho. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 59).

Já no governo Lula:

A ampliação das matrículas públicas foi de 39,7% e, nas privadas, de 71,5%, evidenciando uma diferença maior entre o privado e o público. O governo Lula continuou implementando o FIES e criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), por meio da Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004, convertida na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 59).

Seu artigo 1º determina ser o Prouni

[...] destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudos parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica,

em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005).

Com relação ao governo Dilma, os autores afirmam:

No governo Dilma, até o ano 2014, houve elevação de 19,3% nas matrículas públicas e de 23,9% nas privadas. O governo Dilma manteve o FIES e o ProUni, elevando substancialmente o volume de recursos associados a esse Fundo. Verifica-se, portanto, que as pressões das famílias e dos empresários prevaleceram nesse contexto (CARVALHO, 2006); como já afirmamos, a expansão das matrículas públicas foi sempre menor que a expansão privada. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 60).

Quanto ao Prouni, os autores afirmam:

O Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudos que não se vinculam a qualquer contrapartida posterior do estudante – ou seja, não é um empréstimo, como o FIES. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 63).

As instituições de educação superior, tanto as sem fins lucrativos quanto as com fins lucrativos, podem aderir ao Prouni e ficam isentas dos pagamentos dos seguintes tributos (impostos e contribuições): I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins); e IV – Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS-Pasep). A legislação estabelece ainda que a isenção “[...] seja calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas” (BRASIL, 2005).

Nota-se, portanto, que esse conjunto de isenções já havia ultrapassado, em 2015, o marco de R\$1 bilhão. Há duas vertentes a serem analisadas nesse conjunto de isenções oferecidas no pagamento das bolsas às IES privadas. Há uma isenção do IRPJ, que faz parte do conjunto de impostos vinculados à educação, no contexto da União, e há isenções de contribuições que não possuem vinculações com a educação. Portanto, ao serem dirigidas à educação, são desviadas de suas destinações específicas, sendo deslocados para o pagamento das bolsas educacionais. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 64).

Portanto, neste primeiro trabalho analisado, Chaves e Amaral (2016) concluem que

A expansão da educação superior brasileira, no longo período de 1995 a 2014, quase duas décadas, encontra-se ainda fortemente vinculada ao setor privado, uma vez que, apesar das expansões ocorridas no setor público, continua-se ampliando o percentual relativo de matrículas, chegando, em 2014, a 74,9% do total de alunos matriculados. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 68).

Sobre os impactos do financiamento estudantil para a expansão da educação superior,

Pode-se afirmar que o grande volume de recursos associados ao FIES e ProUni que se dirigem às instituições privadas contribuiu de forma fundamental para que o quantitativo de matrículas continuasse a aumentar mais no setor privado que no público. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 68).

E ainda destacam:

Apesar da ressalva de que os recursos associados ao FIES significam empréstimos e que contribuem para aumentar a dívida pública do país, sabe-se, também, que historicamente, esse tipo de transação trará em seu bojo um alto índice de inadimplência, a ser conferida em estudos futuros sobre o FIES. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 68).

Os autores finalizam a análise chamando a atenção para a necessidade do aumento do investimento no setor público:

O PNE (2014-2024) tem como uma de suas metas atingir uma taxa líquida de 33%, uma taxa bruta de 50%, e 40% das novas matrículas precisam ocorrer no setor público. Há, portanto, que se elevar o quantitativo de matrículas públicas mais que as privadas, e isso só será possível se os recursos públicos se dirigirem às instituições públicas, interrompendo esse percurso estabelecido, desde 1995, por meio da relação público-privada. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 68).

Neste momento, dando continuidade aos trabalhos destacados, vale ressaltar algumas informações trazidas por Vera Lúcia Jacob Chave (2015), no artigo intitulado *Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão*, publicado no periódico *Educação Temática Digital*, em que se analisa o perfil do financiamento da expansão do ensino superior, visando discutir a parceria público-privada no financiamento desse nível da educação, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff.

O estudo partiu da tese de que o financiamento da educação superior pública está diretamente relacionado a política de ajuste fiscal do Estado implementado no Brasil desde 1990, como parte das reformas neoliberais adotadas nos países da América Latina, por orientações dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Utilizou-se a metodologia quanti-qualitativa com coleta de fontes documentais e dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Orçamento Executado da União, no período de 2003 a 2012. (CHAVES, 2015, p. 428).

Vera Lucia Jacob Chaves inicia sua análise pela crise e a contrarreforma da educação superior brasileira. Nas palavras de Chaves (2015, p. 428-429),

A tese defendida é a de que as reformas em curso no país objetivam ajustar as ações do Estado para adequá-lo à nova ordem internacional do capital, cuja centralidade fundamenta-se no ajuste fiscal do Estado, com vistas à redução

orçamentária para a implementação das políticas sociais. Os reflexos dessas ações na educação superior brasileira manifestam-se por meio da política de cortes de verbas para custeio das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aliada à concessão de autonomia, por meio do estímulo à busca de recursos externos para a sua sobrevivência (AMARAL, 2003), e adoção de políticas de isenção fiscal ao setor privado, contribuindo para a expansão acelerada desse setor na oferta do ensino superior. A reforma da educação superior brasileira, em curso desde o início do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), tem como centralidade a promoção de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado. A adoção dessa política é justificada pela necessidade da concentração dos investimentos públicos em áreas de alta relevância econômica, tendo como prioridade “alocar recursos às instituições públicas que tivessem projetos elaborados em parceria com as empresas privadas e fossem voltadas para aplicações comerciais”. (OLIVEIRA, 2002, p. 73).

A autora discorre sobre o impacto da receita para a educação, por meio dos financiamentos públicos e a relação com os organismos multilaterais:

Em todo o mundo, as instituições de educação superior foram afetadas por mudanças ocorridas na esfera do trabalho e por um movimento reformista, orientado por organismos multilaterais de financiamento como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. As orientações das reformas educacionais, impostas por esses organismos, têm como fundamento as regras do mercado na gestão e financiamento das políticas públicas. Como receita para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias, esses organismos defendem a redução dos custos, o aumento da competitividade, e a formação de recursos humanos mais produtivos. Um dos argumentos utilizados reside na má qualidade dos serviços prestados pelo Estado, ressaltando-se a eficiência dos serviços oferecidos pelo setor privado, e orientados para o lucro. (CHAVES, 2015, p. 429).

Neste sentido, a autora comenta sobre a relação das políticas neoliberais e as instituições de ensino:

O estímulo à competitividade entre as instituições, direcionando-as para o mercado, com a finalidade de contenção dos gastos públicos, passa a ser a tônica das propostas e projetos dos sucessivos governos neoliberais instalados no mundo do capital. Como parte desse movimento, foram adotadas, nas últimas décadas, contrarreformas no sistema educacional que afetaram praticamente todas as universidades e instituições de ensino superior, de forma mais ou menos intensa, mesmo que inseridas em países com economias distintas, e sendo portadoras de histórias e identidades bastante diferenciadas. Essas contrarreformas foram a resposta dada pelos Estados capitalistas às novas demandas da economia global, os novos papéis atribuídos ao Estado, e para atender às recomendações embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros dos organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais. (CHAVES, 2015, p. 430).

Chaves (2015, p. 430) ainda faz um paralelo entre as instituições públicas e as privadas na esfera interna do Brasil, com base no processo de privatização da educação superior e comenta:

No caso brasileiro, entre as principais consequências desse processo, destaca-se a intensa privatização da educação superior, e a implementação do modelo de gestão gerencial nas Universidades públicas. Esse processo provoca mudanças substanciais que adentram o universo acadêmico, segundo a racionalidade capitalista, transformando a organização e o funcionamento das universidades. Como resultado dessa política de privatização do ensino superior, que no caso do Brasil, é reforçada pela falta de incentivos para o crescimento do ensino superior público, por meio da redução drástica dos recursos para as IES públicas, aliada a uma política de arrocho salarial dos trabalhadores dessas instituições, a crise das Universidades acentua-se. (CHAVES, 2015, p. 430).

Em continuidade à sua análise, a autora destaca a necessidade de ampliação do acesso à educação superior:

É nesse contexto de crise e de privatização intensa que se tem destacada a necessidade de ampliação do acesso à educação superior. Entre os problemas que estão na origem da crise da universidade brasileira, e que tem contribuído para o comprometimento de seu futuro, destacamos a questão do aumento da demanda de candidatos (acesso) ao ensino superior e a do financiamento. (CHAVES, 2015, p. 430).

Nesse sentido, Chaves trata da importância das políticas de financiamento da educação superior.

Outro aspecto significativo para a análise da política implementada para a educação superior no Brasil, refere-se à questão do financiamento público para esse nível de ensino. A política de ajuste fiscal, materializada por meio de reformas estruturais no Estado brasileiro, e na reconfiguração da educação superior como serviço não exclusivo do Estado, ou seja, como um serviço público não estatal, foi adotada no país a partir de 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Estado. Trata-se, de fato, da implantação de um Estado economicista e empresarial-gerencialista, em que a satisfação das demandas do mercado, e de sua lógica da competição, ocupam lugar de destaque. (CHAVES, 2015, p. 432-433).

Um ponto importante, destacado pela autora, é o fato de ela considerar a educação um “investimento produtivo”, ou seja, aquele que traz retorno.

Esta tese fundamenta-se no argumento de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto como um investimento produtivo (pois garante ganhos), um bem privado, ou uma mercadoria de interesse individual negociado no mercado de trocas. Isso fortalece a ideia de que o Estado deve se afastar da manutenção desse nível de ensino, uma vez que a educação

superior passa a ser considerada como um serviço público não exclusivo do Estado e competitivo. (CHAVES, 2015, p. 433).

Vera Lucia Jacob Chaves (2015, p. 433) passa a analisar a política de financiamento da educação superior no Brasil e destaca que “[...] a análise do financiamento público com as políticas sociais no país é de grande relevância para a compreensão do modelo adotado pelos sucessivos governos neoliberais”.

Os dados analisados pela autora evidenciam que

[...] o governo federal tem comprometido mais da metade do orçamento da União com o pagamento dos serviços da dívida, em média, cerca de 50% do orçamento executado, enquanto à educação, têm sido destinados, em média, apenas 2% dos recursos totais arrecadados (considerando impostos, contribuições e taxas). (CHAVES, 2015, p. 434).

Nesse momento, a autora apresenta alíquotas do investimento em educação nos governos Lula e Dilma:

Apesar de o pagamento com os serviços da dívida apresentar uma redução de 28,67%, no período de 2003 a 2012, os dados evidenciam que essa rubrica continua sendo a prioridade da política dos governos Lula e Dilma. Em 2012, 43,98% dos recursos do orçamento da União foram comprometidos com esse pagamento, enquanto à educação foram destinados apenas 3,34% no mesmo ano, apesar de o orçamento executado para a educação ter obtido um acréscimo de 120% no período. (CHAVES, 2015, p. 434).

Os gastos com as políticas sociais que obtiveram maior expansão no período foram com assistência social, registrando um percentual de aumento de 242,3%, o que evidencia a política adotada de concessão de bolsas a famílias em situação de risco, do Programa Bolsa Família (CHAVES, 2015, p. 434).

Outra política que tem beneficiado o setor privado de educação superior é a do Fies. No período analisado pela autora (2000 a 2013), o montante de recursos destinados ao Fies chegou a mais de 35 bilhões de reais.

Os dados evidenciam que nos anos 2012 e 2013 apresentam o maior aporte de recursos para esse financiamento. Essa política tem beneficiado as instituições do setor privado que se expandem a cada ano, tornando o Brasil, o segundo país mais privatizado da América Latina (só perde para o Chile). Com a injeção dos recursos do FIES, as IES privadas têm garantido o pagamento das mensalidades de uma grande parcela de estudantes, o que favorece a expansão desse setor. (CHAVES, 2015, p. 438).

Portanto, o texto de Chaves (2015) faz uma reflexão sobre a política de financiamento da educação superior pública brasileira estabelecendo relação com a expansão pública e privada desse nível de ensino. “O estudo evidenciou que, apesar do crescimento das matrículas no setor

público federal, a política de expansão desse nível de ensino tem favorecido o setor privado, por meio de incentivos governamentais, especialmente nos programas PROUNI e FIES” (CHAVES, 2015, 438).

A autora concluiu que “[...] a análise detalhada do orçamento da União, considerando a movimentação entre receitas e despesas, evidenciou a política de ajuste fiscal implementada pelo governo, atingindo diretamente as Universidades públicas federais” (CHAVES, 2015, 438).

Vale lembrar que a discussão sobre o investimento em educação, pelo poder público, está diretamente relacionada ao objeto de pesquisa desta tese, que encontra nos programas de financiamento da educação superior um elemento de emancipação daqueles que mais precisam: os financeiramente vulneráveis.

Passamos a analisar os dados apresentados na dissertação de Mestrado intitulada *Uma análise dos programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma*, de Daniele dos Santos Ramos Xavier, apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2016.

Xavier (2016) analisou como a ampliação do acesso ao ensino superior, com qualidade e equidade, mobilizou em parte as discussões sobre a política educacional na última década no Brasil. Nesse período, foram propostas soluções para a ampliação do acesso, mediante a criação de novos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES), novas modalidades de cursos e o desenvolvimento de políticas de inclusão social, tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que constituem programas de financiamento e/ou concessão de bolsas, dirigidos a estudantes menos favorecidos.

A dissertação teve como objetivo analisar os programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma com vista a verificar se as opções de financiamento público – especialmente o Prouni e o Fies – resultaram em aumento do acesso à educação superior e em mudança na relação público-privado. A autora procurou identificar e comparar esses programas, avaliando sua contribuição na democratização do acesso, analisando o crescimento do número de alunos, a evolução das instituições de ensino participantes dos programas de financiamento, as fontes de financiamento e o resultado social dos programas (XAVIER, 2016).

Acompanhando a classificação feita pela SESu, Xavier abordou os programas e ações realizadas pela SESu e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) voltadas ao acesso ao ensino superior durante os governos Lula e Dilma. Os programas e ações foram classificados da seguinte forma:

- a) Programas de inclusão, acesso e permanência:
 - Programa Universidade Para Todos (ProUni);
 - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES);
 - Sistema de Seleção Unificada (SISU);
 - Programa de Bolsa Permanência (PBP);
 - Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir);
 - Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);
 - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST);
 - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES);
 - Lei de Cotas.
- b) Programas de Internacionalização da Educação Superior:
 - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G);
 - Idiomas sem Fronteiras;
 - Educação Superior no Mercosul;
 - Universidades com vocação internacional.
- c) Programas Especiais:
 - Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT);
 - Programa de Educação Tutorial (PET);
 - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior. (XAVIER, 2016, p. 31).

A autora, então, faz algumas menções à realidade das universidades no governo FHC:

Para CARVALHO (2015), a organização acadêmica adotou como política pública o direcionamento em duas frentes, ao estabelecer critérios rigorosos no formato das universidades, com o objetivo de atingir o segmento particular e ao mesmo tempo realçar a importância das universidades públicas que haviam sido preteridas no governo FHC. (XAVIER, 2016, p. 45).

E, nesse sentido, continua:

Segundo CARVALHO (2015), no primeiro mandato de FHC, fica evidente o objetivo do governo em coibir a expansão das instituições privadas, por meio da proibição expressa de constituírem novos centros universitários, além daqueles com processo de credenciamento pelo MEC. (XAVIER, 2016, p. 46).

Em contrapartida, novas diretrizes foram tomadas no governo Lula, em especial, a expansão das universidades públicas, como comenta Xavier (2016, p. 46):

A ação estatal priorizou a expansão do segmento federal, concretizada por meio da criação de novas universidades federais e da construção de novos campi nas já existentes. O Programa de Expansão Fase I teve início em 2003 e o prazo para conclusão era 2010, mas só é possível verificar esse movimento ultrapassando esse período de análise. A política de incremento de vagas toma novo formato na segunda gestão Lula, com o Ministro Fernando Haddad, impulsionada pelo crescimento econômico, maiores recursos e verbas de custeio. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Governo Federal lançou, por meio do Decreto n. 6.096/2007, o REUNI.

Um fator importante do processo de expansão da educação superior pública no Brasil foi a criação dos Institutos Federais:

Ainda no processo de expansão com diversidade institucional, o governo Lula apresentou novo direcionamento à educação tecnológica com o processo de reorganização que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais. (CARVALHO, 2015, p. 15).

A autora destaca a importância dos investimentos públicos, não apenas aos estudantes, mas para as próprias universidades, e aponta o Reuni como um programa relevante para esta finalidade:

A política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal, conduzida no governo Lula, apresentava o objetivo de reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades regionais e materializou-se em ação concreta com a abertura de novos campi de universidades federais no interior dos estados da federação, no âmbito dos projetos de expansão realizado com o MEC e por intermédio do REUNI. (XAVIER, 2016, p. 46-47).

Logo, os ensinamentos e dados apresentados por Daniele Xavier foram de suma importância para a construção desta tese, no que tange ao processo de expansão da educação superior no Brasil, considerando as políticas públicas desenvolvidas nos últimos governos.

Passamos, então, a analisar o artigo *A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado*, de Hustana Maria Vargas e Maria de Fátima Costa de Paula (VARGAS; PAULA, 2013), que trata da democratização da educação superior compreendida como um processo que se realiza integralmente com a conclusão dos cursos por parte dos estudantes, tendo como alvo privilegiado a inclusão das camadas subalternas.

As autoras demonstraram que, embora a grande maioria dos estudantes trabalhe, as políticas públicas e a legislação brasileira não contemplam a particularidade dessa condição, dificultando a permanência do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na universidade. Discute esta problemática com foco num curso noturno ofertado em Instituições Federais de Educação Superior, as quais se encontram em processo de expansão, pretensamente inclusiva (VARGAS; PAULA, 2013).

As autoras afirmam que, de forma a implementar as metas do Plano Nacional de Educação, o governo Lula adotou uma série de políticas. Dentre outras: criou novas universidades públicas e multiplicou *campi* de antigas universidades fora das capitais, ofertou

bolsas em instituições particulares (Prouni), ampliou o Fies e preconizou políticas de cotas (VARGAS; PAULA, 2013).

Nas palavras das autoras,

Visivelmente, todas essas medidas visavam incorporar faixas da população desatendidas pelo sistema e sem as quais não se atingirão nem as metas quantitativas nem as políticas para a educação superior. Nessa direção, estudo do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revelava que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito. São pessoas que vivem em situações adversas tais como não possuir geladeira e fogão no domicílio, e possuem rendimento domiciliar mensal inferior a dois salários mínimos. Esse percentual representa 2,1 milhões de potenciais estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior dependerão – mais do que da gratuidade – de bolsas de estudo, de trabalho, de monitoria, de extensão, de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus*. (VARGAS; PAULA, 2013, p. 461-462).

Está configurada, então, a principal condição para a consolidação da expansão da educação superior em nosso país: o atendimento de camadas mais pobres da população, incluindo os estudantes-trabalhadores.

Vislumbrando uma educação superior de massas, novos e mais adequados padrões de avaliação da qualidade e de sua aferição devem ser adotados (PEIXOTO, 2011). Nesse sentido, Gomes e Moraes (2009) contribuem de forma objetiva, arrolando fatores a serem considerados nesse caso, como: a função que é atribuída ao ensino superior no sistema de massas; as condições de infraestrutura física; os critérios de acesso; os programas de assistência e apoio aos estudantes; a relação professor/aluno; a herança cultural e escolar dos estudantes; as características sociais, culturais e econômicas da população matriculada. (VARGAS; PAULA, 2013, p. 463-464).

As autoras partiram da hipótese que a ênfase na política de ampliação do acesso não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com inclusão crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, incluindo nesses índices as camadas subalternizadas da população (VARGAS; PAULA, 2013).

Portanto, fica claro que, além de se garantir o acesso à educação superior, é importantíssimo assegurar condições de permanência e conclusão dos cursos, para que o projeto de ascensão social seja concretizado, de fato.

Vargas e Paula (2013) buscaram nesse artigo evidenciar esse aspecto de fragilidade da política de expansão do acesso à educação superior no Brasil, ao negligenciar a difícil situação

da maioria dos estudantes da educação superior quanto à conciliação das atividades laborais e educacionais.

O último trabalho a ser analisado aqui é o *Perfil do estudante de Direito, utilização de metodologias ativas e reestruturação pedagógica dos currículos acadêmicos*, de Mônica Mota Tassigny e Isabelly Cysne Augusto Maia (TASSIGNY; MAIA, 2018).

O artigo objetivava caracterizar e analisar o perfil do estudante de Direito, os currículos acadêmicos e a sua adequabilidade à realidade, propondo uma alteração didático-pedagógica do ensino jurídico, por meio da utilização das metodologias ativas. Uma primeira crítica feita pelas autoras é quanto à estrutura do curso, que distribui as disciplinas em eixos fundamental, profissional e prático. Vejamos:

O fato é que os currículos tradicionais, em que as disciplinas propedêuticas têm sua importância minimizada, com carga horária reduzidíssima, devem ser superados, a fim de que a educação jurídica, a qual está notadamente em crise, torne-se menos tecnicista e dogmática e assuma caráter mais reflexivo e crítico. Tal objetivo, entretanto, só será atingido com a reformulação da matriz curricular, atribuindo-se maior importância às disciplinas propedêuticas, bem como na mudança na didática utilizada. (TASSIGNY; MAIA, 2018, p. 823).

E continuam:

E é nesse cenário da constituição da educação como mercadoria, com matrizes curriculares eminentemente direcionadas ao ensino das disciplinas profissionalizantes, formação de profissionais técnicos, sem senso crítico, que atingimos o status de Universidades Mcdonalds. (TASSIGNY; MAIA, 2018, p. 824).

Considerando os perfis dos cursos jurídicos, as autoras destacaram a importância de desenvolver nos estudantes um pensamento crítico quanto às questões jurídicas. E este pensamento é desenvolvido, principalmente, pelas disciplinas propedêuticas, como filosofia, sociologia, psicologia, entre outras. Ao contrário do que se desenvolve na maior parte do tempo, nas disciplinas tecnicistas, que tem por objeto a análise dos textos legais, de forma positivista.

Conclui-se pela necessidade de alteração das metodologias utilizadas no ensino das disciplinas profissionalizantes, bem como nos seus objetivos, os quais devem ir além da mera preparação para aprovação em concursos públicos. Afinal, os instrumentos legislativos que regulamentam os currículos acadêmicos já preveem que o ensino jurídico deve formar profissionais humanos, com capacidade de análise, situação que não é alcançada em grande medida, pelas metodologias tradicionalmente implementadas pelos docentes. (TASSIGNY; MAIA, 2018, p. 824).

No texto de Tassigny e Maia podemos, portanto, verificar a necessidade de refletirmos não apenas sobre o acesso, mas como o estudante permanece durante o curso, a forma como ele

desenvolve suas atividades, como o curso impacta na sua formação, não apenas como profissional, mas como cidadão, e como essa experiência pode modificar a sua vida.

Por meio de pesquisa empírica, realizada por entrevistas, as autoras verificaram que “[...] 60,2% dos alunos entrevistados alegaram que a motivação em realizar o curso de Direito seria prestar concursos públicos para as carreiras jurídicas” (TASSIGNY; MAIA, 2018, p. 831). E mais, os dados ainda indicaram que “[...] a maioria dos alunos se sente despreparada para o mercado de trabalho e reconhece que as metodologias predominantemente utilizadas em sala de aula não são as mais adequadas para a sua formação profissional” (TASSIGNY; MAIA, 2018, p. 833).

Logo, a análise deste artigo nos permitiu verificar que o problema na educação superior não está apenas no acesso, mas também na permanência, na conclusão, ou seja, em toda a sua estrutura tempo-espacial, o que trará reflexos para a própria concepção de utopia, objeto desta tese.

Claro que esta tese não tem o condão de exaurir toda a discussão, principalmente pela sua complexidade. Esta revisão de literatura nos deixa claro que, além do financiamento, que permitirá o acesso à educação superior de estudantes socialmente vulneráveis, há outras problemáticas no contexto: a permanência, a conciliação com o trabalho, a formação profissional e as suas expectativas para o mercado de trabalho. Porém, o foco neste momento é o acesso, por meio dos programas que financiam a educação superior.

É inegável que, embora favoreçam o setor privado do ensino superior, os financiamentos estudantis, em conjunto com outras medidas governamentais, beneficiaram um grande número de estudantes em situação financeira desfavorável. Embora não haja dados estatísticos referentes aos estudantes do país inteiro, que necessitam efetivamente dos programas que financiam a educação superior, por falta de recursos financeiros próprios, é plausível imaginar que um grande percentual desses estudantes não cursaria o ensino superior sem o uso desses recursos. É com base nessa premissa que se desenvolve o tópico 4 desta tese.

A seguir, trataremos do acesso à educação superior pela abordagem dos direitos humanos e das políticas públicas, com ênfase na rede de educação brasileira e nos programas de financiamento estudantil.

3 O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO DIREITO HUMANO E POLÍTICA PÚBLICA

Não é possível pensar a educação como utopia sem levar em conta o princípio de que esse bem se constitui, acima de tudo, como um direito humano. Numa compreensão mais profunda, observamos que todo direito expressa uma dimensão utópica. Isso porque o direito, mesmo quando se expressa numa garantia constitucional, só se efetiva na prática. O direito nunca é absoluto, mas relacional. Por isso, embora os direitos da criança e do adolescente, por exemplo, estejam presentes em um estatuto, eles se configuram sempre num vir a ser, porque sua efetivação requer uma realização concreta na sociedade, que se atualiza, no sentido aristotélico, a todo momento.

O que está garantido hoje poderá não estar amanhã e o que conquistamos hoje poderá ser insuficiente amanhã, dado o caráter dialético da vida social. Assim, as discussões envolvendo educação, democracia e cidadania, desde que se estabeleceram, no século XX, nunca mais saíram do debate. A necessidade de vinculação desses temas está presente em razão do papel que ocupa a educação em um Estado Democrático. Cada vez mais, a educação passa a ocupar uma posição de destaque nas questões de ordem pública, pois é o ambiente escolar e acadêmico, em cooperação com a família, que dá os contornos da vida cidadã.

Seguimos, então, com a análise do acesso à educação enquanto direito humano, abordando o tema como objeto das garantias fundamentais e das políticas públicas de financiamento estudantil.

3.1 DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA, DEMOCRACIA E CIDADANIA

Torna-se cada vez mais imprescindível conhecer o significado essencial do termo *direitos humanos*, haja vista a progressiva efetivação desses direitos a partir das ordens jurídico-positivistas dos Estados. A importância da definição também se liga à existência de direitos constitucionalizados sob a forma de direitos humanos fundamentais no âmbito interno de cada Estado.

Uma definição já tradicional é a de Gregorio Peces-Barba (1987, p. 14-15):

Os direitos humanos são faculdades que o direito atribui a pessoas e aos grupos sociais, expressão de suas necessidades relativas à vida, liberdade, igualdade, participação política ou social, ou a qualquer outro aspecto fundamental que afete o desenvolvimento integral dos indivíduos em uma comunidade de homens livres, exigindo o respeito ou a atuação dos demais

homens, dos grupos sociais e do Estado, com garantia dos poderes públicos para restabelecer seu exercício em caso de violação ou para realizar prestação.

O caráter dinâmico que acarreta a historicidade do conceito não justifica a ausência de um conteúdo e de um significado claro e preciso. O significado de direitos humanos, todavia, pode variar dependendo dos fatores e interesses político-econômicos relevantes em dada sociedade. Com efeito, num determinado momento histórico concreto, é plenamente possível manter um conceito de validade universal.

Como asseguram Vladimir Oliveira da Silveira e Maria Mendez Rocasolano (2010, p. 217),

Na busca de tal conceito, previamente devemos observar seu principal fundamento – a dignidade da pessoa humana –, pois é a partir dele que se dá a construção de um significado de direitos humanos válidos para todos. A partir do fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, a expressão “direitos humanos” vinculou-se definitivamente ao valor da dignidade da pessoa humana, no viver, no conviver e no povir dos indivíduos dentro da comunidade. Essa é a ideia máxima dos direitos humanos, seu núcleo valorativo e estável, que concede a estes um sentido de unidade e de permanência.

Contudo, devido ao caráter histórico-cultural desses direitos, seu conteúdo é variável, crescendo e se enriquecendo ao longo do tempo. Em consequência, existe um conceito formal e universalmente aceito – o que inclui seu significado e o conteúdo dos valores que fundamentam os direitos humanos.

A Constituição brasileira de 1988, por sua vez, refere a dignidade da pessoa como fundamento dos direitos humanos quando afirma, em seu artigo 1º: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos [...] III – a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988).

Com valor central, a dignidade da pessoa se concretiza por intermédio de outros valores: justiça, vida, liberdade, igualdade, segurança e solidariedade – que são dimensões básicas da pessoa. Conforme leciona Flávia Piovesan (2015), a dignidade da pessoa humana é um sobreprincípio – e este princípio-fundamento se concretiza por intermédio de medidas, que por sua vez se convertem em valores e determinam a existência e legitimidade de todos os direitos humanos. Por via inversa, tais valores estão indissolúvelmente unidos, por sua raiz e fundamento, ao valor da dignidade da pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana está erigida, pois, como princípio-matriz da Constituição, imprimindo-lhe unidade de sentido, condicionando a

interpretação das suas normas e revelando-se, ao lado dos Direitos e Garantias Fundamentais, como cânone constitucional que incorpora as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo suporte axiológico a todo o sistema jurídico brasileiro. (PIOVESAN, 2015, p. 70).

Em conjunto com o valor da dignidade da pessoa deve-se considerar o valor *justiça*³, que de certo modo resume o significado de todos os demais, determinando que a cada pessoa seja atribuído e garantido o que lhe cabe, o que lhe corresponde por sua especial dignidade.

Como asseguram Vladimir Oliveira da Silveira e Maria Mendez Rocasolano (2010, p. 221),

Seu reconhecimento como potência (poder); o reconhecimento de sua esfera de poder social; o reconhecimento de seu âmbito de autodeterminação como ser livre (manifestação do poder social de coordenação); o reconhecimento de sua titularidade de poder soberano; o reconhecimento de sua plena titularidade na hora de criar normas jurídicas – dentro e fora da estrutura do Estado, reconhecedora e garantidora de seus direitos; o reconhecimento da plena licitude de qualquer instrumento que possa garantir, desde a ideia de sistema de Direitos Humanos, o exercício efetivo dessas formas de poder social que são os direitos humanos.

Tomando como referência a conhecida obra *Teoria da Justiça*, de John Rawls (2001, p. 221), podemos identificar como enunciados que concretizam as exigências da justiça alguns critérios – que o autor denomina “princípios da justiça”. O primeiro diz que “[...] todos os bens sociais primários se distribuirão por igual, a menos que uma distribuição desigual seja vantajosa para os menos favorecidos”. Em complemento, “[...] toda pessoa terá direito igualmente ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais, que seja compatível com um sistema similar de liberdade para todos”.

São admitidas desigualdades sociais e econômicas, mas sob duas condições ou regras: desde que resultem em maior benefício aos menos afortunados e/ou desde que os encargos sociais estejam (ou tenham estado) abertos a todos em justa igualdade de oportunidades. Com o terceiro critério, a igualdade radical resta postergada em função de uma possível desigualdade que inverta a atual tendência não igualitária em que os menos afortunados são os mais desfavorecidos.

³ Justiça (lat. *justitia*) 1. Justiça distributiva: princípio ético-político que estabelece a atribuição a cada um do que lhe é devido. 2. Justiça comutativa: conjunto de princípios e leis que regulam as relações entre os indivíduos em uma sociedade e que devem ser cumpridos de modo rigoroso e igualitário. “Quando os homens são amigos não há necessidade de justiça” (Aristóteles). 3. Instituição jurídica que julga a aplicação da lei segundo um código estabelecido. Princípio *moral que estabelece o *direito como um *ideal e exige sua aplicabilidade e seu acatamento. Por extensão, virtude moral que consiste no reconhecimento que devemos dar ao direito do outro. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 111).

O valor *vida* é o que melhor evidencia a interdependência entre o poder físico e o poder social, pois no poder físico se incluem todos os seres vivos e no poder social, somente os humanos. Nessa perspectiva, este valor, isto é, a vida, pode ser definido como aquilo que faz com que um ente, algo que simplesmente existe, possa realizar “movimentos imanentes”, naturalmente perfeitos e em harmonia com o seu meio. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 222, grifo do autor).

São “movimentos imanentes” porque começam e se concluem no próprio sujeito que os realiza, diferentemente dos “movimentos transitivos”, que terminam em outro objeto. São “naturalmente perfeitos” porque, ao contrário dos ordenadores, estes seres podem recuperar o equilíbrio perdido e crescer desde sua concepção – e isto pressupõe uma organização crescente. Falamos ainda em “harmonia com o meio” porque mantêm sua própria temperatura e organização a partir das possibilidades e dificuldades que lhes oferece o meio, o que significa uma abertura – como afirma Donceel (1967), em *Antropologia filosófica*.

A partir desta perspectiva biológica, comum a de outros seres vivos, há outra dimensão específica da vida humana, que recebeu a qualificação de racional, social, histórica, espiritual, etc., e é exatamente nela que se agregaram os demais valores – liberdade, solidariedade e outros. Sendo o ser humano autoconsciente, pode conceber tais valores por intermédio da dinamogênese dos direitos – segurança, igualdade, liberdade e solidariedade, valores estes que, por inspirar ações concretas, dignificam os que pretendem alcançá-los, dando cada vez mais concretude ao fundamento da dignidade da pessoa humana. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 222).

Sobre o valor vida, Silveira e Rocasolano (2010, p. 222) ainda afirmam:

Dessa perspectiva integral, o valor “vida” inspira ou está presente nas três gerações de direitos humanos: na primeira geração, porque possibilita o exercício da liberdade em suas diferentes manifestações e não pode ser cerceada sem que produza injustiças; na segunda geração, porque é em função da vida que o social, o econômico e o cultural exigem sua verdadeira dimensão, inclusive de forma positiva (prestacional); na terceira geração, porque está na base do direito dos povos ao desenvolvimento, à paz e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Outro valor, relacionado aos direitos humanos, a ser analisado pelos autores é a liberdade:

O valor *liberdade*, por sua vez, é o mais recorrente na arte e nas palavras de filósofos, artistas, políticos, etc. Liberdade pode ser definida, em termos amplos, como a isenção de uma necessidade para o cumprimento de um fim. Nesse sentido, ela pode ser contemplada a partir de duas perspectivas diferentes: uma negativa, outra positiva. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 223).

Sobre a primeira perspectiva assim se expressa Isaiah Berlin (1958), em *Dois conceitos de liberdade*:

De uma perspectiva negativa, se fala de liberdade negativa, que consiste na ausência de coação. Significa a não interferência nem de outros sujeitos nem do Estado. Seu antivalor é a coação, que pressupõe a interferência grave e deliberada, por parte de outra pessoa (física ou jurídica), em virtude do que o sujeito não pode atuar quando e como desejar. (BERLIN, 1958).

A dimensão positiva da liberdade, ao seu turno, traduz a possibilidade de participação de forma racional e livre na vida social. A liberdade tem, substancialmente, três manifestações em toda afirmação concreta de uma liberdade – isenção, independência e autonomia –, a qual constitui uma esfera de autonomia privada, de decisão pessoal ou coletiva protegida diante das pressões que possam determiná-la. Configura-se, portanto, como um “poder fazer” – isto é, como capacidade positiva para executar tais decisões e atuar eficazmente na vida social, como liberdade de eleição entre fazer e não fazer.

Já o valor *igualdade* tem seu antivalor na discriminação – este é o princípio inspirador de todos os direitos econômicos, sociais e culturais. Só por ser considerado como “metanorma”, ou norma que estabelece um critério para que todas as demais normas se relacionem com os sujeitos do direito, apresenta também uma manifestação positiva e negativa. Em determinados casos as normas tendem a corrigir uma desigualdade real gerada por razões históricas – é quando se fala em uma discriminação inversa, que assume o princípio igualitário, ainda que proponha um tratamento normativo diferencial, ou seja, tratar os desiguais na medida das suas desigualdades (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 223).

Lembramos que para o liberalismo é possível falar em igualdade formal, mas para o socialismo o que interessa é caminhar para uma igualdade real, em que se priorize as circunstâncias dos que estão em situação socioeconômica mais desfavorável – âmbito em que o poder ideológico interfere em nosso objetivo.

Finalmente o valor *solidariedade* – derivação da *fraternidade* da Revolução Francesa de 1789, sem se confundir com uma concepção secularizada de caridade ou com filantropia, encontra nelas seus antecedentes. Denota, antes de tudo, a ampliação do sentido de “nós”, que possui dupla perspectiva: a de ser uma virtude ética e a de ser princípio orientador da dinâmica política, integrando na ação de reconhecimento das garantias dos direitos humanos os destituídos, que não veem reconhecida sua condição de cidadão ou de pessoa. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 224).

O atual mundo jurídico enfatiza a constatação e a reivindicação de direitos que objetivam proteger e garantir a dignidade da pessoa humana em toda a sua complexidade. Convivem os tradicionais direitos civis e políticos com os direitos sociais, econômicos e

culturais, num ambiente propício ao desenvolvimento científico e tecnológico, onde surgem novos paradigmas e, por conseguinte, a necessidade de respostas rápidas e simétricas às circunstâncias históricas, além de adequadas a conceitos como liberdade, igualdade e fraternidade.

Importa destacar e lembrar, nesse viés, as características usualmente mencionadas pela doutrina de direitos humanos. A primeira característica é o caráter inalienável desses direitos, no qual encontramos uma conexão evidente com seu caráter irrenunciável – ambos se voltam à pessoa humana à margem de seu consentimento ou até contrariamente a ele. Aqui nos deparamos com problemas complexos – é o caso, por exemplo, da eutanásia e do aborto –, que são resolvidos pela técnica da ponderação e o princípio da proporcionalidade. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 229-230).

O exercício de um direito humano pode, pois, colidir com o exercício de outro direito humano. Nesse sentido, afirma Gomes Canotilho (1991, p. 657), sob sua ótica constitucionalista:

[...] considera-se existir uma colisão de direitos fundamentais quando o exercício de um direito fundamental por parte do seu titular colide com o exercício do direito fundamental por parte de outro titular. Aqui não estamos diante de um cruzamento ou acumulação de direitos (como na concorrência de direitos), mas perante um choque, um autêntico conflito de direito.

Surge em face dessa colisão a ideia de que não se pode, sem critério, suprimir um direito a favor do outro. É necessária uma ponderação que considere o peso de cada direito envolvido no conflito para ao final resolver qual direito predominará ou será menos reduzido, a fim de compatibilizá-los e solucionar o caso concreto.

O desafio é estipular um critério único a ser seguido em todas as hipóteses, tendo em mente o caráter inalienável e irrenunciável dos direitos humanos, que decorre do seu núcleo peculiar e fundamental – a dignidade da pessoa humana. Logo, não podemos dispor dessa dignidade e nem renunciar a ela.

Outra característica é a imutabilidade, que também se liga ao conteúdo essencial dos direitos humanos no sentido de constituir um âmbito de intangibilidade para o operador do Direito. Finalmente, junto com o caráter intangível – dignidade humana –, a imprescritibilidade e a inviolabilidade são tradicionalmente consideradas características dos direitos humanos, pois eles, respectivamente, não se perdem por decurso do prazo nem podem ser desrespeitados por indivíduos ou autoridades públicas. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 231).

Ao caracterizarem os direitos humanos, Vladimir Oliveira da Silveira e Maria Mendez Rocasolano (2010) analisam cinco aspectos importantes: o caráter histórico, o caráter

expansivo, o caráter dialético, o caráter universal e o caráter utópico. Esta análise muito contribui para a compreensão dos direitos humanos enquanto ciência, para a consecução de uma vida digna.

3.1.1 O caráter histórico

Afirmam os autores que

[...] o elemento da historicidade é de fundamental importância na evolução dos direitos humanos, consoante as carências e interesses da sociedade, as transformações técnicas e as classes que estejam no poder – evidências desse caráter histórico são as gerações ou dimensões de direitos humanos. Tal perspectiva determina-lhes um caráter expansivo/comunicativo, que afeta tanto a ideia como o conteúdo dos direitos humanos. Historicamente, por força deste caráter expansivo nascem novos direitos, consequência da dinâmica interna dos direitos preexistentes, num processo denominado *dinamogenesis* dos direitos humanos. [...].

Tal processo permite uma crescente concretização da dignidade da pessoa humana, ao mesmo tempo em que atende às necessidades de cada novo momento histórico. Pela *dinamogenesis*, os direitos das gerações anteriores permanecem válidos nas seguintes, embora com roupagem nova, já que se alterou o paradigma destes direitos. Se o direito à liberdade contratual (direito de autonomia: “Estado, não se intrometa nos negócios dos particulares”) vigorava com grande força na primeira geração e o *pacta sunt servanda* era suficiente, na prática, para garantir a obrigatoriedade do que fosse pactuado no contrato, tal assertiva perde força na segunda geração, uma vez que os direitos de igualdade (direitos prestacionais: “Estado, intervenha em contratos desequilibrados com a finalidade de proteger o mais fraco”) exigem que o Estado intrometa-se nas relações privadas por intermédio de suas funções sociais – no caso, por intermédio da função social do contrato. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 231-232, grifo do autor).

Esta relação deverá sofrer novas compatibilizações diante do atual paradigma da solidariedade, pois se a relação contratual inicial versar sobre o que hoje denominamos direitos difusos, o Estado poderá ser chamado novamente para garantir os direitos dos hipossuficientes com uma série de prerrogativas inimagináveis aos civilistas clássicos.

Ao analisar os direitos humanos é preciso considerar seu tempo histórico, já que a doutrina costuma dividi-los em categorias com base na sua historicidade. A fase inaugural de defesa e proteção desses direitos foi desencadeada com a Revolução Francesa, a partir da qual foi possível identificar a relação dos direitos fundamentais exigidos com a esfera subjetiva individual. Com base no ideal de liberdade foram defendidos, naquele momento, os direitos inerentes ao indivíduo, conhecidos como direitos civis e políticos – surgem, respectivamente, os chamados direitos de autonomia e participação. Tais direitos garantiam a participação do indivíduo na tomada de decisões da sociedade (políticos), bem como sua liberdade em relação ao poder do Estado. Via de regra, esses direitos não criavam obrigações para o Estado, mas apenas

limitavam sua atuação ao assegurar a liberdade individual. Destarte, constituíam um *non facere* ou, simplesmente, um direito negativo (“Estado, não me prenda sem um mandado judicial”, “Estado, não me desapropriar sem o pagamento de uma indenização justa e prévia”, “Estado, não me cobre impostos sem garantir-me representação” etc.). (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 233, grifo do autor).

A seguir, os direitos sociais e coletivos – como saúde e educação – foram contemplados enquanto direitos de igualdade que deviam ser assegurados a todos na mesma quantidade. Surgem os direitos positivos ou representacionais, assim por exigir uma atitude positiva por parte do Estado.

Finalmente foram observados os direitos difusos, restando a dificuldade em determinar seus destinatários específicos, já que – fundamentados no ideal de solidariedade – se dirigem a todos indistintamente. São exemplos o direito ao bem comum e o direito a um meio ambiente saudável.

Como tal divisão é bastante difundida, importa relembrar que os direitos humanos contemplam atributos inseparáveis, determinados a partir de uma longa trajetória histórica e cultural. Eles se encontram em contínuo processo de criação, enriquecendo-se com o dever adequado ao seu tempo e correspondendo às estruturas político-sociais e culturais de determinado momento histórico e de cada cultura concreta que os acolhe e lhes atribui sentido.

A evolução histórica dos direitos humanos se realiza por intermédio da *dinamogenesis*, ou seja, a partir do reconhecimento pela sociedade de um valor precioso que fundamenta os direitos humanos. Este valor, por sua vez, concebe uma nova gradação à dignidade da pessoa humana – o que supõe uma nova orientação, um novo conteúdo, como consequência da conexão destes direitos com o parâmetro solidário atual.

3.1.2 O caráter expansivo

Vladimir Oliveira da Silveira e Maria Mendez Rocasolano (2010) continuam suas análises das características dos direitos humanos. Tendo em mente o caráter expansivo dos direitos humanos, afirmam que uma das suas principais características é a indivisibilidade:

Não pretendemos aqui resolver nenhum tipo de tensão “aparente” entre direitos sociais e econômicos proclamando a indivisibilidade dos direitos humanos como o ponto final. Não obstante, pensamos que esses direitos existem entre nós de forma sistêmica e harmônica, somente havendo restrições por meio de escolhas eticamente responsáveis. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 233).

De acordo com eles,

No contexto específico da Guerra Fria, em que regimes ditatoriais se propagaram por diversas partes do mundo, realizou-se em 1968 a I Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em Teerã, no Irã. Proclamando a indivisibilidade desses direitos, a Conferência buscou incentivar ações capazes de minimizar as questões ideológicas. O fortalecimento da noção de que os direitos humanos seriam globais e indivisíveis foi parte de uma estratégia para combater ameaças como a miséria, a fome, o *apartheid* e o extermínio de raças, entre outras.

A Conferência do Teerã procurou resolver a questão das diferenças ideológicas – capitalismo e socialismo –, vistas como empecilho para uma compreensão mais completa dos direitos humanos, com apoio em uma dimensão transcendental. Naquela época sentiu-se a necessidade de complementar e fortalecer o sistema inaugurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que contemplava os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais indistintamente, e também de superar a rivalidade entre os dois grandes blocos ideológicos. Razões políticas fizeram com que em 1966 fossem elaborados dois pactos internacionais ao invés de um: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Merece destaque a Conferência do Teerã justamente por enfatizar o caráter indivisível dos direitos humanos. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 234, grifo do autor).

Com o fim da Guerra Fria e conseqüente superação da separação ideológica que dividia o mundo, restava mais claro que os seres humanos tinham necessidades comuns no campo civil, político, social e cultural, e que nenhum direito humano era mais importante do que outro.

Antônio Augusto Cançado Trindade (1997, p. 396) refere um exemplo clássico ao afirmar que “[...] o direito à vida abarca o direito de viver com dignidade, no sentido de ter condições para uma vida digna”. Não podemos nos contentar, portanto, com o direito à vida na forma como resguardado pelos direitos civis e políticos, pois a vida física não é suficiente. Além de proibir a violação da vida (proteção negativa) também se afirma e garante a vida digna (proteção positiva).

A indivisibilidade se conecta inseparavelmente ao denominado caráter sistêmico, na medida em que os direitos humanos formam uma unidade cujos elementos são interdependentes. São todos iguais e não existe relação de hierarquia entre eles. Lembra Flavia Piovesan (2015, p. 123) que “[...] a Declaração Universal coloca no mesmo patamar de igualdade de um lado os direitos civis e políticos, e de outro os direitos econômicos e culturais”. Com efeito, é impossível assegurar liberdade sem igualdade e vice-versa.

Os direitos humanos não podem ser analisados de forma isolada, sendo esta relação de interdependência outra de suas características, já que um direito humano depende de outro para ser alcançado. Com a mesma visão, Fábio Comparato (2008, p. 278) aponta que “[...] a divisão do conjunto de direitos humanos em dois pactos distintos é, em grande medida, artificial”. De

qualquer forma, os redatores estavam bem conscientes de que os direitos humanos formam um sistema indivisível – até porque o preâmbulo de ambos os pactos é idêntico.

Pablo Lucas Verdú (2004, p. 168) destaca essa interdependência no momento da violação ou do desconhecimento dos direitos humanos, afirmando que, “[...] quando um dos direitos humanos é transgredido, os demais também o são”. O conteúdo ou âmbito de exercício de um direito está em conexão direta com o exercício de outro direito mediante seu fundamento comum – a dignidade da pessoa –, em virtude da qual se pode afirmar sua unidade sistemática.

3.1.3 O caráter dialético

Ainda integra o estudo das características dos direitos humanos – desenvolvido por Vladimir Oliveira da Silveira e Maria Mendez Rocasolano (2010) – a indicação de que não existe um elenco concreto e fechado de direitos.

Como visto, sua existência e enumeração dependem de fatores múltiplos, como o grau de consciência das pessoas acerca desses direitos e a dependência da evolução sociocultural. O desenvolvimento científico-tecnológico contribui, sem dúvida, para o aparecimento de novos diálogos e de novas ameaças, como no caso da internet e de outros meios de comunicação que podem envolver nossa intimidade pessoal. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 236).

Também é necessário ressaltar o caráter dialético dos direitos humanos, o qual se traduz como uma tensão em todos os planos da realidade social delineada pela teoria desses direitos, como a que existe entre a ideologia dos direitos humanos dominante e a ideologia dos direitos humanos não dominante, ou entre os poderes estatais dominantes e os poderes sociais dominados, ou ainda entre os direitos reconhecidos pelo Estado como direitos fundamentais e os direitos humanos não positivados, mas socialmente exigidos.

O caráter dialético se manifesta entre os valores sociais fundadores dos direitos humanos e a consagração desses valores na ordem constitucional doméstica, seja por normas internas, seja por mecanismos de ratificação (reconhecimento) de tratados internacionais. A tensão dialética também se faz presente entre os valores sociais fundadores dos direitos humanos, consagrados na ordem constitucional interna, e o desenvolvimento normativo destes; entre os valores sociais fundadores dos direitos humanos e seu reconhecimento na ordem internacional por meio de instrumentos próprios; entre as formas históricas ou gerações anteriores de direitos e a exigência de novos direitos humanos; entre os direitos realmente garantidos com eficácia social e os direitos reconhecidos normativamente, porém sem eficácia social; entre os direitos das majorias e os direitos das minorias; entre os direitos reconhecidos nos países do Norte e os direitos reconhecidos nos países do Sul;

e finalmente, entre a violação dos direitos humanos e suas garantias. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 237).

Esse caráter dialético evidencia as razões que legitimam a teoria do poder como pressuposto necessário à teoria dos direitos humanos, já que a superação deste embate numa síntese que permita o desenvolvimento integral do ser humano só será possível transformando esses direitos em algo inquestionável, a exemplo do poder – não só com sua afirmação, mas com sua efetividade. Em outras palavras, “[...] entre a tese dos direitos humanos e o poder enquanto antítese, há que construir-se uma estrutura de limitação do poder e da preponderância eficaz dos direitos humanos” (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 237).

3.1.4 O caráter universal

Ao versar sobre o caráter universal dos direitos humanos é necessário recordar duas conferências fundamentais: a de Teerã, em 1968, e a de Viena, em 1993.

Realizadas em contextos político-ideológicos e socioeconômicos totalmente distintos, durante a Conferência de Viena já atuavam os órgãos internacionais de proteção dos direitos humanos que ainda tinha desempenho embrionário à época da Conferência de Teerã. A Conferência no Irã foi uma espécie de balanço dos vinte anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nela se procedeu à primeira avaliação global das experiências da ONU no âmbito da proteção internacional dos direitos humanos.

Teerã teve a participação de 84 países – entre eles Brasil e Espanha –, organizações não governamentais e inúmeras organizações internacionais, restando produzidos e aprovados diversos textos, dentre os quais as 29 resoluções e a Proclamação de Teerã, que consagraram diversos direitos humanos. Marcada pelos acalorados debates ideológicos próprios da Guerra Fria, a Conferência afirmou um novo paradigma integrador e global dos direitos humanos – e que veio a influenciar sobremaneira, por intermédio da consagração da indivisibilidade e da inter-relação desses direitos, o desenvolvimento do chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos, importantíssimo sub-ramo do Direito Internacional. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 238).

Em junho de 1993, as Nações Unidas repetiram a experiência – desta vez em Viena, na Áustria –, promovendo uma segunda avaliação mundial do objeto do Direito Internacional dos Direitos Humanos e analisando, na prática, como os Estados implementavam tais direitos e qual caminho deveria ser trilhado a partir dessa constatação.

O contexto histórico mudara: a Guerra Fria tinha terminado e o mundo vivia um otimismo singular, principalmente em relação à eficácia das organizações internacionais, o que permitiu maior protagonismo da ONU.

O documento final de Viena incorporou como um de seus princípios o caráter universal dos direitos humanos, convertendo também o direito ao desenvolvimento em direito universal e parte integrante dos direitos humanos, além de enfatizar o empenho para que se alcançasse um estágio efetivo de cooperação internacional. Dispõe o artigo 5º: “Todos os direitos do homem são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos do homem, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais”. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 239).

A discussão sobre a universalidade como característica dos direitos humanos – haja vista o relativismo cultural das sociedades plurais e complexas e a possibilidade de se conceber um patamar mínimo de direitos a ser protegido num mundo com culturas e povos tão diferentes – ficou superada quando a dignidade da pessoa foi explicitada como principal fundamento dos direitos humanos.

3.1.5 O caráter utópico

A última característica dos direitos humanos a ser trabalhada por Vladimir Oliveira da Silveira e Maria Mendez Rocasolano (2010) é a utopia, a categoria que subsidia a leitura do objeto desta tese.

Quando se menciona “utopia” ou “caráter utópico”, tais expressões devem ser compreendidas não em sua acepção vulgar e popular, mas enquanto crítica sobre as contradições e irracionalidades ainda presentes no âmbito social e enquanto proposição de novos paradigmas de sobrevivência. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 241).

Sobre a utopia, Thomas More escreveu uma espécie de romance filosófico, *De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*, publicado em 1516. Nele o pensador relatava a maneira de viver dos habitantes de uma ilha desconhecida, a qual deu o nome de “Utopia”. Ali toda propriedade privada fora suprimida, juntamente com a intolerância religiosa. Com o tempo, a expressão ganhou dois sentidos. De um lado, passou a designar qualquer tentativa análoga ou ideal político, social ou religioso cuja realização seja difícil ou impossível; de outro, uma forma de projetar um futuro alternativo às situações opressoras.

Para Herkenhoff, por uma questão de primazia de funções, a utopia favorece uma visão crítica da realidade, mas vai além. A utopia é, antes de tudo, uma forma de ação, provocando o movimento das pessoas em busca de uma sociedade mais justa. E tem ainda como dever “[...]”

desmascarar a falsidade da ideologia estabelecida [...]” (HERKENHOFF, 2004, p. 16) – leia-se poder político-ideológico, o qual pode se associar, a depender da situação, com os poderes jurídico e econômico.

Cumpra esclarecer que a utopia não pode, de fato, ser concebida como o Estado ideal, só realizável pelas virtudes da sabedoria e da temperança, mas deve ser admitida como reflexo moral da pobreza e da injustiça. Desse viés, o pensamento utópico cumpre importante papel no Direito, que nele encontra os instrumentos necessários para constituir-se. (SILVEIRA; ROCASOLANO, 2010, p. 242).

Logo, é o pensamento utópico que ilumina o caminho em prol do que é justo, sem receio das restrições impostas pela lei, que nem sempre estão de acordo com o que se entende por justiça.

3.2 A EDUCAÇÃO COMO UMA GARANTIA FUNDAMENTAL

As discussões trazidas neste tópico tomam por base o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003), vinculado ao Ministério da Educação, disponível em seu portal.

Outra base de dados é o estudo intitulado *O ensino jurídico no Brasil e a emancipação social pela educação*, de minha coautoria, juntamente com Anderson Nogueira Oliveira, publicado na Revista de Pesquisa e Educação Jurídica (MATOS; OLIVEIRA, 2016).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas. (BRASIL, 2003).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção dos instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários.

Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos. Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2003).

A tendência após a universalização do acesso à educação formal será a de deslocar a discussão para o conteúdo do que é ensinado, ou seja, para a discussão entre educação e liberdade. Em um Estado Constitucional, ainda que o ensino tenha como premissa o princípio da liberdade, há a necessidade de combinação dessa garantia com outras igualmente protegidas pelo contexto constitucional. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 195).

A respeito da relação da democracia com a educação, Matos e Oliveira (2016, p. 195) destacam:

A democracia é uma construção histórica, herança cultural que uma sociedade legítima deixa como legado para outra geração que, por sua vez, irá legitimá-la e construir uma nova herança. A educação e a escolarização fazem parte desse modo humano de ser. A escola emoldura essa condição na medida em que se coloca como sendo o espaço de delimitação entre o indivíduo e o sujeito, entre o particular e o público, entre o universal e o específico.

Sobre a importância da escolarização, Arendt (2000, p. 348) ainda afirma:

A escola é um espaço de intermediação entre o indivíduo e a construção do sujeito porque inaugura institucionalmente o outro. Permite conhecer diferenças. Saber-se diferente, portador de uma herança cultural legalizada e legitimada.

A escolarização é um acolhimento desse sujeito e da história de suas conquistas. A escola não é para humanizar, mas cultivar o humano. Acolher o sujeito, seus desejos. Afagar suas utopias.

Como exemplo a esta reflexão sobre a educação é o que diz respeito à inclusão social. Cite-se o direito dos alunos de serem identificados nos documentos internos das Universidades, em especial na lista de chamada, pelo seu nome social, e não pelo nome civil. Aborda-se a tensão entre o direito instituinte e o direito instituído enquanto campos da racionalidade jurídica moderna. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 196).

Se a escola deve ser um local de inclusão e acolhimento, presume-se que há um público-alvo que necessite deste suporte, que traga, em seu contexto de vida, esta necessidade.

Se a experiência dos oprimidos é a chave para a compreensão e transformação da história, penso que seria falta de lucidez epistemológica, não levar em consideração seus processos culturais de produção material da existência, de regulação das relações humanas e de representação simbólica da realidade. Quando se esquece dos processos culturais dos dominados é porque se quer evitar a transformação econômica, política e epistemológica e, lamentavelmente, a escola tem sido o instrumento dessa conservação. Todo conservadorismo funda-se na amnésia histórica. (ROMÃO, 2005, p. 132).

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas uma pequena parte da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul e dos chamados estados em desenvolvimento, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz.

Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos. Esse processo inclui os Estados Nacionais, nas suas várias instâncias governamentais, as organizações internacionais e as agências transnacionais privadas.

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, temos:

Esse traço conjuntural resulta da conjugação de uma série de fatores, entre os quais cabe destacar: a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos. (BRASIL, 2003).

Enquanto esse contexto é marcado pelo colapso das experiências do socialismo real, pelo fim da Guerra Fria e pela ofensiva do processo da retórica da globalização, os direitos humanos se consagraram como tema global, reforçado a partir da Conferência Mundial de Viena.

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a

promoção e a valorização desses direitos. Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais (BRASIL, 2003).

A discussão em torno do direito moderno no contexto de sociedades multiculturais, ou seja, de sociedades que reconhecem a diferença dos grupos que a formam e compreendem a cidadania como expressão legítima dessa diversidade, desloca o sentido do direito para aquilo que em outro momento chamou-se “planos da racionalidade jurídica moderna”. (MALISKA, 2000, p. 131-132).

E sobre a proteção dos direitos humanos, historicamente violados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta algumas propostas:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2^a: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fortalecer o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. (BRASIL, 2003).

Vale citar que os direitos humanos correspondem àqueles que garantem às pessoas o mínimo existencial para uma vida digna. Portanto, se estes direitos existem para assegurar a vida, a integridade, minimamente digna, com base nas necessidades de cada um, é notório, então, que estes direitos mudem de tempos em tempos, de local para local, de realidade para realidade.

O plano da racionalidade normativa contempla a existência de direitos que podem ainda não existir no plano formal, da racionalidade jurídica do Estado. Nesse sentido, a existência de direitos outros, diversos daqueles que estão garantidos na lei formal, amplia a compreensão do jurídico para outros campos. O exclusivismo da racionalidade jurídica do Estado dá lugar à convivência tanto com o plano normativo, enquanto possibilidade de novos direitos, quanto com o plano material, enquanto expressão de um direito vivo, que existe na realidade. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 197).

O direito vivo existente na realidade é um direito que surge das práticas sociais, das transformações das sociedades, como elemento inerente à dinâmica do processo de criação e renovação do direito. A Constituição não configura, portanto, apenas expressão de um ser, mas também de um dever ser; ela significa mais do que o simples reflexo das condições fáticas de sua vigência, particularmente as forças sociais e políticas.

No contexto de que o direito é resultado de uma luta, os três planos da racionalidade jurídica moderna sintetizam essa disputa entre os diversos atores sociais pela positivação e afirmação de direitos. As diversas formas modernas de organização social e formação de opinião participam dessa disputa na arena do espaço público, da opinião pública. O direito ao mesmo tempo se apresenta como instrumento viabilizador desse debate no espaço público e também como elemento estabilizador dos resultados dele. (BARROSO, 2010, p. 90).

Logo, o exercício de cidadania é nada mais que uma consecução do Direito sobre aquilo que se espera enquanto indivíduo.

Portanto, o exercício político na construção e concretização do direito apresenta-se como característica da cidadania. Considera-se cidadão, não apenas o nacional capaz, por definição constitucional, de participar politicamente na escolha dos representantes aos quais incumbe reconhecer, proteger e fazer valer os direitos constitucionalmente reconhecidos, seja no âmbito legislativo, executivo ou judiciário, mas, principalmente, a pessoa dotada de dignidade humana, em decorrência da qual é titular dos direitos fundamentais essenciais para sua vivência em comunidade e no Estado. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 197).

A primeira dimensão nacional da concepção constitucional de cidadania se volta para a conotação jurídico-constitucional do termo, afirmando a existência de direitos políticos, outorgados aos nacionais dentro do Estado, que lhes permite participar ativa ou passivamente da formação e do controle do exercício do poder estatal em suas vertentes.

Assim está concebido a partir do artigo 12 da Constituição Federal e, mais especificamente, no artigo 14, inserido no Capítulo IV, “Dos Direitos Políticos”, do Título II, “Direitos e Garantias Individuais”. Nesse espaço normativo, é assegurado o exercício da cidadania ativa e da cidadania passiva, como forma de participação no processo político nacional e que envolve o direito de votar e ser votado, o direito de exercer mandatos e cargos públicos eletivos ou não.

O reconhecimento e a proteção do exercício dos direitos políticos estão dirigidos à construção de um Estado Democrático de Direito. É por intermédio do exercício consciente dos direitos políticos que se estruturam e se compõem as instituições de poder com vistas à

construção de uma sociedade livre, justa e solidária, conforme objetivo expresso do Estado democrático brasileiro, segundo determina o artigo 3º da Constituição Federal.

Portanto, ante tais considerações, surge a intersecção entre direitos políticos e direitos fundamentais. A realização dos direitos da pessoa humana, como desígnio necessário para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, impregna o próprio conteúdo dos direitos políticos, que devem, sobretudo, visar ao pleno desenvolvimento e à realização da pessoa humana, da sociedade.

Desta forma, eleitor e mandatário devem conhecer a função e os direitos políticos que lhes são reconhecidos pela Constituição como pressuposto indispensável para a sua proteção e realização e para a convivência e a proteção da sociedade e do povo que habita em seu país e que é o titular da soberania estatal (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 198).

E, nesse sentido, Matos e Oliveira (2016, p. 198) ainda afirmam:

Assim, o termo “cidadania” há de ser considerado em duas dimensões, ambas decorrentes do texto constitucional. A primeira dimensão abarca o necessário conteúdo constitucional dos direitos políticos (conceito de cidadania em sentido estrito). A segunda – cidadania plena – compreende a inserção, neste conteúdo, da abrangência dos direitos fundamentais de todas as gerações, igualmente consagrados na Constituição Federal.

A expansão do conceito de cidadania, nos moldes citados, contemplando duas dimensões, vem sendo postulada contemporaneamente, principalmente tendo em vista a notável expansão do conceito de direitos humanos fundamentais, no plano interno e no âmbito do Direito Internacional, seu exercício e sua proteção, e também a expansão da própria ideia de democracia.

A ampliação dos horizontes conceituais da ideia de cidadania faz postular, sob este invólucro, a definição de uma realidade de efetivo alcance de direitos materializados no plano do exercício de diversos aspectos da participação na justiça social, de reais práticas de igualdade, no envolvimento com os processos de construção do espaço político, do direito de ter voz e de ser ouvido, da satisfação de condições necessárias ao desenvolvimento humano, de atendimento a prioridades e exigências de direitos humanos. (BITTAR, 2004, p. 10).

Por outro lado, nas lições de Hannah Arendt, à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o termo “cidadania”, segundo Celso Lafer (1988, p. 144), passou a ter um conteúdo mais amplo, para significar o “direito a ter direitos”.

Logo, Hannah Arendt (1973, p. 125) acentua ser a cidadania

[...] o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído de convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.

A intersecção entre cidadania, neste sentido mais amplo, e o Estado democrático ou democracia, tem-se apresentado recorrente da doutrina jurídica, o que significa dizer que o titular dos direitos políticos é o mesmo titular dos direitos fundamentais. Vale lembrar as palavras de Ingo Wolfgang Sarlet (2011, p. 62):

[...] há como sustentar que, além da íntima vinculação entre as noções de Estado de Direito, Constituição e direitos fundamentais, este sob o aspecto de concretizações do princípio da dignidade humana, bem como dos valores da igualdade, liberdade e justiça, constituem condição de existência e medida de legitimidade de um autêntico Estado democrático e social de Direito, tal qual o consagrado também em nosso direito constitucional positivo vigente.

Logo, a ideia de cidadania atrelada à dignidade da pessoa humana é que irá fortalecer o ideal de democracia.

A cidadania constitui um dos princípios fundamentais do Estado democrático de direito, consoante dispõe o artigo 1º da Constituição Federal. Assim, atrelada ao princípio da dignidade da pessoa humana, também fundamental no Estado democrático brasileiro, é de se inferir que estes conceitos abrigam, necessariamente, os direitos fundamentais como vértice e fundamento do Estado. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 199).

Por esta razão, considera-se, também, adequado, conforme citado anteriormente, admitir tal interpretação no que vem disposto no artigo 205 da Constituição Federal, que fixa os objetivos da educação no Brasil.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Urge afirmar que a cidadania, concepção em constante processo de construção no âmbito do Direito nacional, bem como no Direito Internacional contemporâneo, apresenta-se com conteúdo ampliado, com necessária conexão aos direitos humanos fundamentais.

O ser humano/cidadão é o principal sujeito dos direitos individuais, sociais e políticos, o principal agente nacional no exercício dos direitos políticos e o principal destinatário da proteção constitucional e do ordenamento jurídico de um Estado democrático de direito. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 200).

Porém, no Brasil, nota-se o despreparo do povo no que diz respeito ao conhecimento de seus direitos e deveres fundamentais, seja no tocante aos direitos individuais, seja com relação aos direitos sociais e políticos.

O primeiro conhecimento e reconhecimento sobre a existência de direitos e deveres próprios do cidadão é transmitido no âmbito da convivência familiar. Este conhecimento inicial, apesar de importante e fundamental para a formação da pessoa humana, não pode, todavia, esgotar-se nesta esfera de atuação de um grupo social. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 200).

Os autores continuam nesta análise e afirmam:

Com efeito, a comunidade, por intermédio de instituições sinalizadas para a assistência, o desenvolvimento e a proteção dos direitos humanos, exerce indispensável função no âmbito de ação social, visando estender o alcance, a abrangência e o efetivo exercício dos direitos humanos fundamentais. Todavia, não se esgota a necessidade de ampliação desses conhecimentos. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 200).

O clamor pela igualdade passa a fazer notar o vigor das diferenças. No tocante à educação, os direitos de primeira dimensão se situam no postulado de um ensino universal para todos. No que diz respeito à qualidade do ensino, quando as instituições incorporam uma população mais ampla, o erro é óbvio: não se podem aferir padrões de qualidade sem indagar a quem se atribuem os mesmos padrões. Diante de uma população que não tem escola, qualquer alargamento da possibilidade de frequentar uma universidade é, em si mesmo, um avanço.

A qualidade dos poucos que anteriormente tinham acesso privilegiado não possuiria qualquer legitimidade para ser invocada. Perante aqueles que, anteriormente, eram dela excluídos, frequentar a universidade é um ganho. Portanto, é direito democrático de primeira dimensão. Direito que, com veemência, Azanha defende, evidenciando a fragilidade dos argumentos contrários a medidas voltadas apenas para incorporar mais pessoas às universidades.

O equívoco dessa ideia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua atualmente ao termo 'democracia', não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica. (AZANHA, 1987, p. 41).

Consolidado esse primeiro direito político relativo à educação – o acesso à educação pública –, será preciso assegurar uma boa qualidade, que possibilite o êxito dos alunos no processo de aprendizado. Existe um procedimento excludente interno à escolarização, advindo este dos fatores que estão fora da instituição de ensino: em nome do talento e do dom, é possível desqualificar a pessoa que se supõe não deter a mesma capacidade dos outros.

A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de determinado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas pessoas provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da instituição de ensino silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional, jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de universidade.

Logo, será na educação formal que se encontrará o meio mais relevante para a formação da pessoa/cidadã. A educação formal representa o veículo imprescindível para complementar e desenvolver o conhecimento e possibilitar o pleno exercício dos valores que devem informar a vida em sociedade e dos direitos fundamentais de qualquer cidadão do povo no âmbito da sociedade em geral e da atuação do Estado. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 200).

Nesta relação entre a escola e a formação do indivíduo, temos:

As relações indivíduo/sociedade iniciam-se na infância, portanto, o contato com os Direitos Humanos tem uma primeira expressão já na educação básica, compreendendo os primeiros anos de vida do indivíduo, quais sejam essas relações intersubjetivas que os vários ramos do conhecimento vão explicar. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 200).

O direito à educação está positivado nos textos constitucionais de modo geral e consagrado na Constituição Federal. Nela, o direito à educação figura como um direito fundamental, social, humano (artigo 6º), direito de todos e dever do Estado e da família (artigo 205). Os direitos sociais decorrem da segunda geração de direitos, sendo tutelados de forma especial após as grandes guerras mundiais, o que fica claro com a transformação do modelo de Estado para o Estado Social Democrático de Direito.

O direito à educação constitui o meio adequado e necessário para permitir ao cidadão que integra a sociedade à qual pertence. Cabe à educação em geral despertar e reconstruir no ser humano, o conhecimento integral que envolve os valores prestigiados na sociedade, seus direitos e seus deveres para com outros e para com a ordem social. (FERRAZ, 2013, p. 96).

E sobre o direito constitucional à educação,

É possível extrair do contexto constitucional brasileiro (artigo 206, CF) que o direito à educação formal tem amplo significado: o direito de aprender, de ensinar, de comunicar e divulgar o conhecimento e o saber de modo amplo, de disseminar o pluralismo de ideias, e o direito ao preparo para a cidadania, entre outros. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 201).

Todos esses conceitos se apresentam entrelaçados: educação, cidadania, pluralismo de ideias, aceitação das diferenças, direitos humanos. São elementos formadores de uma estrutura libertadora do indivíduo, de sua emancipação social.

O pressuposto educação-transformação, paralelamente a uma opção ética, é uma convicção de natureza epistemológica. No pensamento do educador, não se trata de apenas educar e transformar. Educar é transformar. Ou seja, a educação é em si mesma, e só assim ela acontece, o ato de transformação. Não se trata de uma crença metafísica; ao contrário, sua base é empírica e racional. Na perspectiva descrita por Paulo Freire, a educação, por sua natureza gnosiológica, só existe como processo transformador. Portanto, o indivíduo conhece/aprende na medida mesma em que se operam nele mudanças cognitivas. (MAFRA, 2007, p. 151).

Se são esses os objetivos da educação, logo, a discussão em torno dos direitos humanos fundamentais, envolvendo, inclusive, os direitos políticos, a cidadania em suas dimensões, deveria transcorrer nos vários níveis da educação formal, a começar da base.

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 201).

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania alcançou mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos de 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia.

Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais).

O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional. Novos

mecanismos surgiram no cenário nacional como resultante da mobilização da sociedade civil, impulsionando agendas, programas e projetos que buscam materializar a defesa e a promoção dos direitos humanos, conformando, desse modo, um sistema nacional de direitos humanos.

As instituições de Estado têm incorporado esse avanço ao criar e fortalecer órgãos específicos em todos os poderes. O Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas, por meio de inúmeras conferências temáticas.

Um aspecto relevante foi a institucionalização de mecanismos de controle social da política pública, pela implementação de diversos conselhos e outras instâncias. Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos cidadãos.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa que, “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Contudo, a educação, nos dias de hoje, apresenta antigos e novos desafios e questionamentos, como a necessidade de uma real capacitação e profissionalização dos docentes, e de forma continuada; as preocupações pedagógicas básicas, especialmente as que envolvem o processo de ensino e aprendizagem; os novos desafios da sociedade contemporânea, da era digital, com repercussões nas práticas pedagógicas, etc.

Como já demonstrado aqui, a Constituição Federal, no seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa orientação normativa, repetida na lei de diretrizes e bases da educação nacional, apresenta alguns pontos que requerem uma reflexão, como a ideia de “pleno desenvolvimento da pessoa” e, ainda, a de “cidadania”. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 203).

Considerando a ideia de “desenvolver”,

Uma das acepções indicadas para a palavra “desenvolver” é progredir intelectualmente, instruir-se, expandir-se no plano intelectual. Logo, a educação visa o progresso da pessoa, objetiva uma melhora que proporcione aos indivíduos compreenderem o mundo e integrem-se socialmente, em seus mais diversos aspectos. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 203).

E em relação à ideia de cidadania, já abordada aqui, por vezes, temos:

Já o conceito de cidadania, como os direitos dos homens, envolve o reconhecimento legal e formal, pelo ordenamento jurídico, dos direitos sociais, civis e políticos das pessoas. No seu conceito, encontram-se diversos deveres da sociedade para com o cidadão, entre eles o de assegurar-lhe o direito à educação. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 203).

A relação entre cidadania e educação foi bem destacada pelo constitucionalista José Afonso da Silva (2002, p. 104-105):

A expressão “cidadania” qualifica os participantes da vida do Estado, o reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal (artigo 5º, LXXVII). Significa aí, também, que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E aí o termo conexas-se com o conceito de “soberania popular” (parágrafo único do artigo 1º), com os direitos políticos (artigo 14) e com o conceito de “dignidade da pessoa humana”

(artigo 1º, III), com os objetivos da educação (artigo 205), com base e meta essencial do regime democrático.

José Murilo de Carvalho destacou a importância da educação, especialmente a popular, como direito social e como fator de expansão dos demais direitos sociais, civis ou políticos. Observou o autor que, nos países em que a consciência quanto à noção de cidadania mais se desenvolveu, ocorreu uma maior preocupação com a educação popular. “A essência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2004, p. 11).

Pode-se afirmar que a educação é a atividade organizada, praticada pelo Estado ou por entidades privadas, que objetiva promover o amplo desenvolvimento das capacidades da pessoa humana. Dada a complexidade da atividade educacional, o sistema prevê níveis específicos de atuação, cada um com características e objetivos próprios, como a educação básica e a educação superior. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 203).

Ocorre que o paradigma educativo adotado tradicionalmente é insuficiente diante de uma sociedade que exige um profissional competente para apresentar novas respostas em contextos de incertezas. Nesse sentido, chama a atenção o papel do professor enquanto grande responsável pela (in)suficiência das práticas adotadas ainda hoje para a formação do aluno.

Entende-se que a resistência docente em promover uma ruptura com as bases pedagógicas adotadas está associada à reprodução dos modelos de ensino a que este professor foi submetido ao longo de sua formação escolar. Diante disso, busca-se o enfrentamento do paradigma educativo ainda adotado pelas escolas brasileiras diante das necessidades da sociedade no século XXI.

Esse contexto requer práticas de ensino diferenciadas. Entretanto, a dificuldade está no fato de os docentes acabarem por reproduzir antigas práticas pedagógicas voltadas para uma educação bancária, que valoriza a memorização de conteúdos aplicados em um mundo supostamente repleto de certezas e seguranças. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 205).

Sobre as práticas pedagógicas e a institucionalização do saber,

Convém lembrar que a institucionalização do saber é ocasionada pelas exigências avaliativas às quais os estudantes estão submetidos. Por meio da realização de provas ao longo da vida acadêmica e posteriormente a ela, é possível perceber uma tendência à adoção de práticas avaliativas centradas na simples memorização e reprodução de conteúdos mencionados pelo professor ao longo de suas aulas. Tais exames não medem a capacidade do aluno em desenvolver competências e, sim, a quantidade de informações que este é capaz de reter. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 205).

Os autores continuam esta análise e afirmam:

Observa-se que o paradigma em questão avança para a especialização e profissionalização do conhecimento, gerando uma nova simbiose entre saber e poder. Essa visão exclui totalmente os leigos. Trata-se de uma racionalidade formal ou instrumental. O discurso proferido por essa lógica é distanciado do que se observa na sociedade nos dias atuais. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 206).

A compartimentalização dos saberes representa outro grande problema. De acordo com Edgar Morin, fruto dessa inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista e reducionista, ocorre o rompimento da complexidade do mundo em fragmentos disjuntivos, fracionando os problemas e separando o que está unido (MORIN, 2003, p. 43). Dessa forma, inviabiliza-se a formação de alunos aptos a apresentarem respostas aos problemas complexos.

A fragmentação do conhecimento pode ser observada por meio das disciplinas e departamentos, os quais se encontram segmentados na estrutura educacional. Os currículos escolares distribuem conteúdos em categorias, como propedêuticos e profissionalizantes, por exemplo.

O problema reside no fato de que uma das formas de incentivar a oferta de atividades que forneçam ao aluno uma concepção mais ampla da sua condição de agente social, cidadão, ocorre por meio do estudo de conteúdos como a Sociologia e a Filosofia, dentre outros. Essas disciplinas de formação geral são desvalorizadas por parte dos estudantes, para quem importam apenas as disciplinas de caráter técnico profissionalizante. Nesse sentido, cumpre destacar que, mesmo tais conteúdos sendo obrigatórios, eles possuem uma profunda rejeição por parte dos alunos, os quais não concebem sua vinculação com a própria formação. De fato, percebe-se que os alunos, em grande parte, estão mais interessados no estudo das disciplinas técnicas, profissionalizantes. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 207).

Observa-se, ainda, que a estrutura educativa mantém uma percepção pedagógica apropriada ao século XIX. Tal perspectiva exige do corpo discente a memorização de conteúdos que serão cobrados em exames. A tentativa de incluir disciplinas propedêuticas nestes exames não resolve o problema, uma vez que esses passarão a ser vistos sob a mesma ótica “dogmatizante” caracterizadora do que Luis Alberto Warat (2004, p. 417) denomina “senso comum teórico”.

Warat apresenta uma importante contribuição nesse sentido. Segundo o filósofo, os “[...] processos tradicionais de educação estão pautados na objetividade, neutralidade e passividade do aluno” (WARAT, 2004, p. 407-424). Sobre esse último aspecto, o autor critica a educação moderna, afirmando que se trata de uma pedagogia em que tudo vem de fora. Desse modo, um fica estático, e o outro ensina. Em sua perspectiva surrealista, o aluno se recusa a ver o mundo

da maneira pura como o veem os homens da ciência. Assim sustenta a necessidade de educar a partir de uma função libertadora.

Em se tratando da passividade discente, convém observar a submissão do aluno à fala do professor. O ensino se sustenta na reprodução do conhecimento, que acaba por corroborar com uma perspectiva acrítica da realidade social. Sendo assim, a certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado. Tal aspecto é desenvolvido por José Eduardo Faria (1993, p. 54-55), ao afirmar que,

Em termos pedagógicos, esse ensino massificador é veiculado pelas tradicionais aulas magistrais, nas quais os professores costumam falar para classes silentes que, passivamente, limitam-se a anotar o que ouvem. Trata-se de um esforço absolutamente desnecessário, pois quase tudo que é dito na sala não passa de repetição pasteurizada do conteúdo dos manuais mais elementares. As técnicas pedagógicas inerentes às aulas magistrais têm, assim, uma característica peculiar: elas permitem transferir o conteúdo das notas do professor diretamente ao caderno do aluno, sem a intermediação das informações pela cabeça pensante dos alunos.

A dificuldade desse tipo de educação está no perfil do aluno egresso dessa estrutura, o qual renuncia ao direito de pensar. Esse estudante acredita que sua ação seja incapaz de promover qualquer mudança.

Diante desta realidade, constata-se que as instituições de ensino estão enfrentando grandes desafios na formação da pessoa-cidadã. Essa dificuldade está associada à resistência discente diante de disciplinas por ele consideradas como desnecessárias para a sua formação.

Enfrentar este desafio significa abordar uma proposta pedagógica diferenciada. Acredita-se que tal proposta esteja associada a um modelo de ensino que reconheça que a formação do aluno apto a atuar em uma sociedade em constante transformação necessita de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas.

Diferentemente do que esperam os estudantes, Warat propõe uma educação interdisciplinar, destacando-se, nesse sentido, a proposta do desenvolvimento da criatividade e da crítica.

Para Warat, as relações apenas se desenvolvem entre pessoas livres e autônomas. Um indivíduo fechado, isolado do outro, não realiza a sua autonomia, ficando alienado em relação ao mundo e ao outro. Por outro lado, um excesso de vínculo com o outro também conduz à alienação.

De acordo com a proposta waratiana, os professores são meros facilitadores, ou seja, apenas ajudam os alunos a aprender. Dessa forma, a visão tradicional de professores que ensinam os alunos está superada. Para Warat (2004, p. 99-100), “[...] aprender o inesperado é

algo necessário, que, no entanto, costuma assustar e impedir de chegar ao gozo do saber. Ensinar é impor, invadir, doutrinar, disciplinar, controlar, desumanizar”.

A educação deve ir além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem.

A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na instituição de ensino em interação com a comunidade local. Assim, a educação deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade. Não é apenas na sala de aula que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e o conhecimento.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos os níveis de ensino e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação. É necessário concentrar esforços na formação de cidadãos, com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

3.3 A REDE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Antes de ingressarmos na discussão dos programas que financiam a Educação Superior no Brasil, precisamos contextualizar esses programas. Com base nos números apresentados pelo Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b), precisamos compor o contexto em que esses programas estão inseridos.

a) As Instituições de Educação Superior no Brasil (BRASIL, 2019b):

- há 299 IES públicas e 2.238 IES privadas no Brasil;
- em relação às IES públicas: 42,8% são estaduais (128); 36,8% são federais (110); e 20,4% são municipais (61);
- entre as IES privadas, predominam as faculdades (86,2%);
- das IES federais, 57,3 correspondem às universidades; 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); 1,8% às faculdades; e 4,5% são centros universitários.

Tabela 2 – Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2018

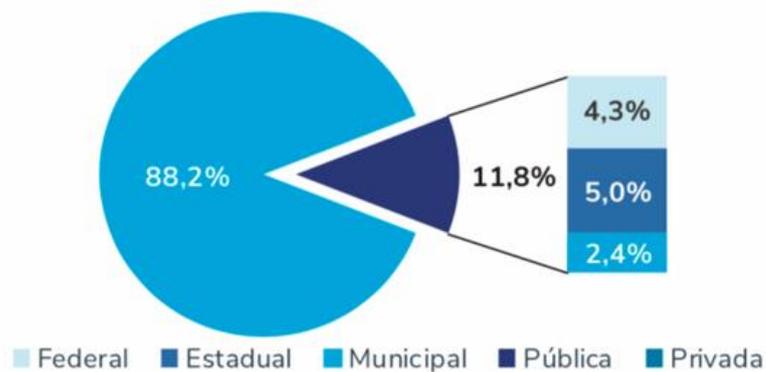
ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET	
		PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.*

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

*Não se aplica.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

Gráfico 1 – Percentual de Instituições de Ensino Superior por categorias



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

b) As matrículas em cursos de graduação, segundo a Organização Acadêmica da Instituição – Brasil – 2018 (BRASIL, 2019b):

- no Brasil, há 2.537 instituições de educação superior, das quais 81,5% são faculdades;

- as 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 7,8% do total de IES. Por outro lado, 52,9% das matrículas na educação superior estão concentradas nas universidades;
- apesar do alto número de faculdades (81,5%), nelas estão matriculados apenas 22% dos estudantes;
- 37.962 cursos de graduação e 45 cursos sequenciais são oferecidos em 2.537 IES no Brasil;
- 90% dos cursos de graduação nas universidades são na modalidade presencial;
- o grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (59,9%).

Tabela 3 – Instituições de Ensino Superior e o número de matrículas em cursos de graduação até 2018

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DA INSTITUIÇÃO – BRASIL – 2018

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	INSTITUIÇÕES		MATRÍCULAS	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Total	2.537	100,0	8.450.755	100,0
Universidades	199	7,8	4.467.694	52,9
Centros Universitários	230	9,1	1.906.327	22,6
Faculdades	2.068	81,5	1.879.228	22,2
IFs e Cefets	40	1,6	197.506	2,3

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

- c) “Perfil” típico dos discentes nos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2018 (BRASIL, 2019b):
- o típico aluno de graduação a distância frequenta um curso de licenciatura. Na modalidade presencial, o estudante típico frequenta um curso de bacharelado;
 - em relação ao número de estudantes matriculados, o sexo feminino predomina em ambas as modalidades de ensino;
 - o turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial;
 - alunos matriculados em curso de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial. Na EaD, predominam os cursos de licenciatura.

Tabela 4 – “Perfil” típico dos discentes nos cursos de graduação
“PERFIL” TÍPICO DOS DISCENTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2018

ATRIBUTOS DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	
	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	24
Idade (concluinte)	23	30

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

Nota: Para construção do perfil dos discentes foi considerada a Moda de cada atributo selecionado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

d) Vagas e ingressantes (BRASIL, 2019b):

- em 2018, foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 72,9% vagas novas e 26,9% vagas remanescentes;
- a rede privada ofertou 93,8% do total de vagas em cursos de graduação de 2018. A rede pública teve uma participação de 6,2% no total de vagas oferecidas;
- das novas vagas oferecidas em 2018, 30,6% foram preenchidas, enquanto apenas 11,3% das vagas remanescentes foram ocupadas.

Tabela 5 – Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação
NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR TIPO DE VAGA E CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2018

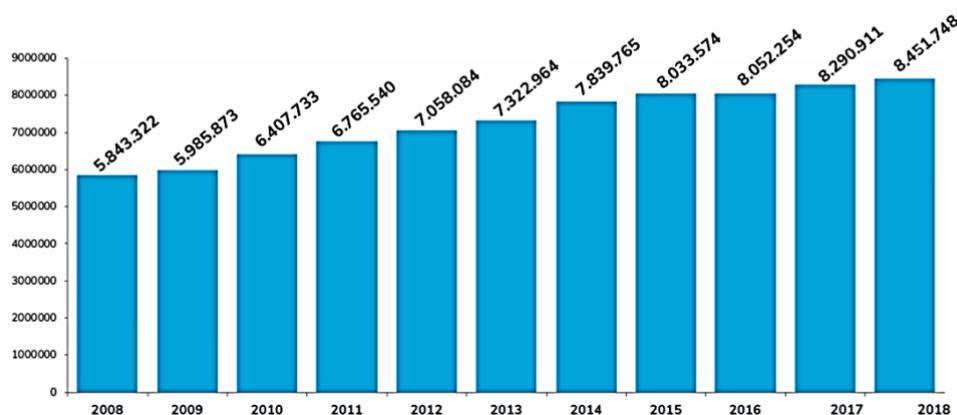
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS	VAGAS DE PROGRAMAS ESPECIAIS	VAGAS REMANESCENTES
Total Geral	13.529.101	9.858.706	26.606	3.643.789
Pública	835.569	649.726	6.974	178.869
Federal	468.861	354.635	4.825	109.401
Estadual	267.720	214.629	1.520	51.571
Municipal	98.988	80.462	629	17.897
Privada	12.693.532	9.208.980	19.632	3.464.920

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

e) Matrículas (BRASIL, 2019b):

- o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, atingindo a marca de 8,45 milhões de alunos em 2018;
- entre 2008 e 2018, a matrícula na educação superior aumentou 44,6%;
- a média do crescimento anual no período foi de 3,8%;
- o número de matriculados na rede privada em 2018 continua em ritmo de crescimento;
- as IES privadas têm uma participação de 75,4% no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,6%;
- quando se comparam os anos de 2008 e 2018, observa-se um aumento no número de matrículas de 49,8% na rede privada e de 33,8% na rede pública;
- no Brasil, em cursos presenciais, há 2,4 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública.

Gráfico 2 – Número de matrículas na Educação Superior

3 MATRÍCULAS

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

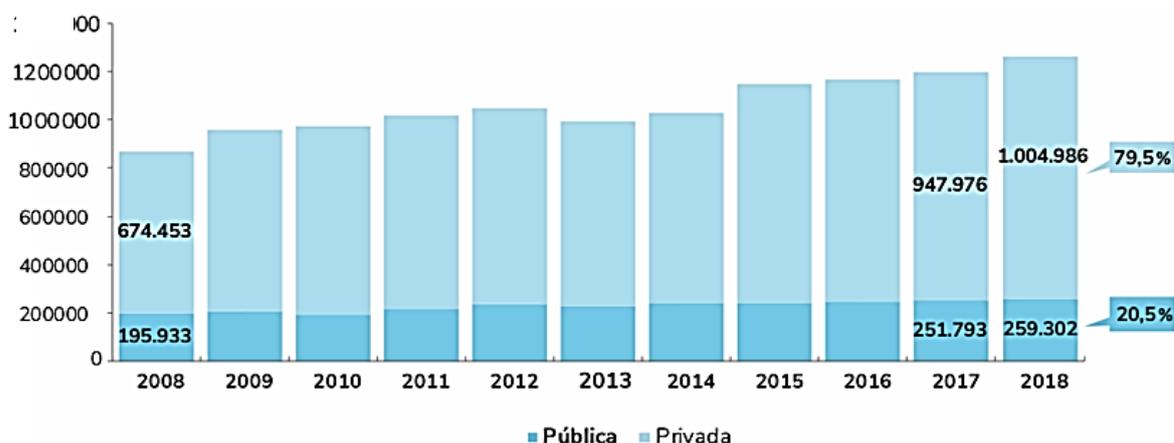
f) Concluintes (BRASIL, 2019b):

- em 2018, mais de um milhão e duzentos mil estudantes concluíram educação superior de graduação no Brasil;
- em 2018, o número de concluintes na rede pública aumentou 3,0%; já na rede privada a variação foi de 6,0%;

- no período de 2008 a 2018, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 49,0%; enquanto na pública esse crescimento foi de 32,3%;
- 20,5% dos estudantes que concluíram os cursos de graduação em 2018 são da rede pública; 79,5% são da rede privada;
- em 2018, o número de concluintes em cursos de graduação presenciais teve aumento de 4,5% em relação a 2017. A modalidade a distância aumentou 8,6% no mesmo período.

Gráfico 3 – Números de concluintes em graduação em 2018

CONCLUINTES



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019b).

Esta abordagem da rede da educação superior no Brasil nos permite contextualizar a incidência, aplicação, público-alvo e demais questões relacionadas aos programas de financiamento estudantil para o ensino superior. E são esses programas que analisaremos a seguir.

3.4 OS PROGRAMAS DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

Ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a educação surge como um elemento de transformação social, empoderamento e emancipação.

A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia.

Antes de tudo, é indispensável que se reconheça que a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus artigos 205 a 214. O texto constitucional é claro ao dispor que é dever da nação proporcionar educação a todos.

Neste tópico, tomamos por base dados apresentados pelo Caderno de Educação em Direitos Humanos – Diretrizes Nacionais da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2013).

Toda a discussão, toma por base, a educação ser considerada um direito humano. E nesse sentido:

Por Direitos Humanos entende-se aqueles em que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à liberdade de orientação sexual, de credo e ao meio ambiente sadio, entre outros.

São direitos fundamentais, recepcionados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. Todavia, para os Direitos Humanos atingirem patamar de norma, foi necessário um processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o homem da violência e da opressão (BRASIL, 2013, p. 11).

A educação, além da formação científica e profissional, possui uma função importantíssima: formar cidadãos. Pessoas conscientes dos seus direitos, capazes de refletir criticamente sobre o mundo a sua volta, tomar suas decisões de forma consciente. Nesse sentido, precisam ser os projetos pedagógicos.

As instituições de ensino, desde escolas básicas até as de ensino superior, devem direcionar seus projetos pedagógicos para a formação humana, preocupando-se não só com os conteúdos voltados para o letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas.

As instituições de ensino participam da formação da pessoa/cidadã, enquanto agente de direitos, de deveres, de transformações sociais, que devem ser implementadas a partir de um pensamento crítico a ser fomentado nos alunos, em todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2013, p. 11).

O acesso à educação enquanto proposta de política pública foi fomentada em inúmeros instrumentos normativos, na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, até nos instrumentos das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O sistema de ensino superior no Brasil possui caráter nacional e é controlado pelo Governo Federal por meio do ministério competente – o da Educação – e de órgãos assessores integrantes do próprio ministério. O controle centralizado do ensino superior no país não é recente e nem uma peculiaridade nacional: reporta-se a uma herança que atravessou diferentes regimes políticos que se sucederam e também é um traço comum, às vezes com tradição de séculos, a vários países. (SAMPAIO, 2000, p. 115).

O sistema de ensino superior brasileiro, portanto, é de natureza pública e privada, de competências municipal, estadual e federal. Vejamos:

Embora detenha o controle do sistema, o Estado brasileiro não tem seu monopólio, podendo o ensino superior ser oferecido pela iniciativa privada. O setor privado, composto por universidades e instituições isoladas, integra o sistema de ensino superior no Brasil. Tanto quanto os estabelecimentos públicos da rede federal, as instituições particulares estão sujeitas à coordenação central do Ministério da Educação. Mesmo a maior autonomia conferida pela LDB de 1996 aos sistemas estaduais não os excluiu das regulamentações emanadas do Ministério da Educação cujo alcance é nacional. (SAMPAIO, 2000, p. 115).

As universidades estaduais, embora estejam submetidas às mesmas normas legais do sistema de ensino superior, não são financiadas pelo governo federal, e sim com recursos dos estados onde estão localizadas. A interface dessas instituições com o governo central ocorre de forma esporádica mediante o pleito de recursos financeiros adicionais.

Todavia, deve ser lembrado que embora não exista esse financiamento direto para manutenção das universidades estaduais, boa parte dos recursos para a pesquisa desenvolvida em algumas dessas universidades é oriunda de agências de fomento de âmbito federal, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), vinculadas ao Ministério da Ciência e Tecnologia, e ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação.

Leis constitucionais têm a função de estabelecer diretrizes gerais para o legislador ordinário, possibilitando que a matéria seja regulamentada em conformidade com o mandamento constitucional. Existem, entretanto, algumas normas constitucionais que independem de qualquer regulamentação, uma vez que são consideradas preceitos constitucionais autoaplicáveis. (SAMPAIO, 2000, p. 126).

As garantias individuais, por exemplo, são normas autoaplicáveis, independentemente de regulamentação pelo legislador ordinário, e se no momento da promulgação da Constituição houver alguma lei ordinária colidindo com algum dispositivo constitucional, essa norma

ordinária será considerada como não recepcionada. Isto é, não recepcionada pelo novo comando constitucional.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 209, incisos I e II) manteve o princípio, segundo o qual “o ensino é livre à iniciativa privada” (Constituição da República de 1893), atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (SAMPAIO, 2000, p. 126).

O texto disciplinou, entre outros, três princípios que, desde então, funcionam como tripé que estrutura o campo político, de forma que antagonize, concilie, aproxime e afaste as posições dos diferentes atores do sistema, em especial os representantes do setor privado no processo de formulação de políticas para a área. São eles:

- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, IV);
- Autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, que obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207);
- Recursos públicos podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação, bem como assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (art. 213, incisos I e II). O parágrafo 2º desse artigo estabelece que as atividades de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público. (SAMPAIO, 2000, p. 126-127).

Nesta organização da educação superior há, ainda, os segmentos confessional e comunitário.

A inclusão desses princípios na Carta Constitucional traduz a correlação de forças de diferentes setores – público e privado, e no interior deste, os segmentos confessional e comunitário, presentes no sistema nacional de ensino superior, os quais vinham organizando-se desde o processo constituinte ou mesmo antes. (SAMPAIO, 2000, p. 127).

Contudo, o acesso à educação superior passou a ser uma preocupação maior na década de 1990, o que propiciou uma expansão das universidades públicas, das faculdades privadas, com a criação de novos cursos e mais vagas. Esta reflexão necessita de uma atenção especial. Contextualizemos.

A adoção da política de expansão da educação superior brasileira por meio do setor privado, mais do que pelo setor público, foi iniciada durante a ditadura dos militares, como afirma Martins (2009, p. 23): “Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período”.

Para Fonseca (1992), as modificações ocorridas nos campos político e econômico, no período da ditadura militar, tiveram como consequência a implementação de um projeto de

desenvolvimento baseado no capital externo. Para dar sustentação a tal projeto, foi definida uma política educacional que pudesse assegurar a dominação, o controle social e, ao mesmo tempo, garantir a formação de mão de obra para o setor produtivo, com reduzido aporte de recursos públicos.

Desde então, vivencia-se, no Brasil, a adesão a uma política de expansão da educação superior que utiliza mais a via da privatização que a da subvenção pública, o que favorece os governos a atender à demanda pelo acesso a esse nível de ensino, sem a ampliação significativa de recursos do fundo público. Esse processo teve continuidade em momentos posteriores à ditadura militar, como nos governos FHC, Lula e Dilma. Vale citar que os números apurados e adiante mostrados são referentes ao primeiro mandato da Presidente Dilma (até 2014).

A tabela, a seguir, mostra a preponderância do setor privado na oferta desse nível de ensino no país, passando de 60,2% das matrículas, em 1995, para 74,9%, em 2014.

Tabela 6 – Evolução do número de Instituições de Educação Superior e matrículas no período de 1994 a 2014

Ano	Instituições			Matrículas				
	Total	Público	Privado	Total	Público	%	Privado	%
1995	894	210	684	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
2002	1.637	195	1.442	3.520.627	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2
2003	1.859	207	1.652	3.936.933	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1
2010	2.378	278	2.100	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2
2014	2.416	298	2.070	7.828.013	1.961.002	25,1	5.867.011	74,9
▲ % 1995-2002 (Gov. FHC)	83,1	-7,1	110,8	100,0	55,0	... ⁽²⁾	129,8	... ⁽²⁾
▲ % 2003-2010 (Gov. LULA)	27,9	34,3	27,1	62,0	39,7	... ⁽²⁾	71,5	... ⁽²⁾
▲ % 20011-2014 (Gov. DILMA)	1,6	7,2	-1,4	22,7	19,3	... ⁽²⁾	23,9	... ⁽²⁾

Fonte: MEC/INEP/DEAES, 1995; 2002, 2003; 2010; 2014.

Notas: (1) Matrículas em cursos presenciais e a distância. (2) Não se aplica.

A evolução dos números da educação superior, ao se analisar os governos FHC, Lula e Dilma, apresenta diferentes níveis de crescimento percentual. O período dos governos de FHC (1995-2002) foi marcado pela redução dos números de IES públicas (-7,1%) e pelo aumento das IES privadas (110,8%). Em relação às matrículas, observa-se um crescimento nos dois setores, com predominância no setor privado que expandiu 129,8% no número de estudantes matriculados, enquanto o setor público cresceu 55%.

No período de 2003 a 2010 (governo Lula), observa-se um crescimento maior no número de IES públicas, o que pode ser explicado pela criação de novas universidades federais e transformação dos Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefets) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (BRASIL 2008). Há uma diminuição relativa do crescimento de matrículas no setor privado, que continua maior, 71,5%, em relação ao público, 39,7%.

Ao fim dos quatro primeiros anos de governo Dilma, novamente, cresce o número de instituições públicas e cai o número de privadas. Com relação às matrículas, há uma aproximação entre os percentuais de crescimento do setor público, 19,3%, e do privado, 23,9%. Há que se analisar, nesse movimento de percentuais, dois fatores relevantes: o número de matriculados no setor público passou de 1.085.977, em 2002, para 1.961.002, em 2014, um crescimento de 80,6%; entretanto, mostrou-se insuficiente para elevar o percentual de matrículas do setor público em relação ao setor privado. Registra-se, paralelamente, forte crescimento no setor privado, passando de 2.434.650 matrículas, em 2002, para 5.867.011, em 2014, 141% de aumento, potencializado pelo financiamento às famílias, propiciado pelo Prouni e pelo Fies.

Como parte deste processo, observa-se a expansão do domínio do capital estrangeiro sobre a educação do Brasil por meio da compra de ações pelos fundos de investimentos e por empresas educacionais. A compra, no ano de 2011, de 28% das ações da Kroton Educacional pelo fundo de investimentos norte-americano *Advent International* é um exemplo claro desse processo de financeirização por meio de entrada de capitais estrangeiros na educação superior brasileira.

Porém, mesmo com as faculdades privadas permitindo um maior acesso da população ao ensino superior, parte desta população, a camada economicamente menos favorecida, permaneceu fora do alcance destas instituições de ensino superior.

Já no governo Lula, na década dos anos 2000, foram criados programas de acesso à universidade, por meio de políticas públicas que buscavam atingir pessoas com o poder

aquisitivo menor, por meio de bolsas e financiamento estudantil, bem como a criação de cotas para negros, alunos de baixa renda e, ainda, para população de origem indígena.

Os financiamentos dos cursos nas universidades privadas, a priori, eram oferecidos pela Caixa Econômica Federal, por meio do pagamento integral ou parcial das taxas de mensalidades e, posteriormente, os alunos beneficiados deveriam ressarcir ao banco pelo “empréstimo” fornecido.

Posteriormente, as próprias universidades privadas passaram a desenvolver os seus programas e políticas internas de financiamento e concessão de bolsas de estudos.

Entre os programas públicos, podem-se citar: o Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Entre os programas privados, cite-se o Programa de Inclusão Universitária (Priuni) da Universidade Nove de Julho em parceria com diversas ONGs na cidade de São Paulo e que concede até 80% de desconto nas mensalidades de todos os cursos.

O Ministério da Educação informa que o ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados), conforme dados do Ministério da Educação. (BRASIL, 2017, grifo do autor).

Além da forma presencial, em que o aluno deve ter frequência em pelo menos 75% das aulas e avaliações, ainda é possível formar-se por ensino a distância (EAD). Nessa modalidade, o aluno recebe livros, apostilas e conta com a ajuda da internet. A presença do aluno não é necessária dentro da sala de aula. Existem também cursos semipresenciais, com aulas em sala e também a distância.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), órgão do Ministério da Educação (MEC), é a unidade responsável por garantir que a legislação educacional seja cumprida para garantir a qualidade dos cursos superiores do País.

Para medir a qualidade dos cursos de graduação no País, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) utilizam o Índice Geral de Cursos (IGC), divulgado uma vez por ano, logo após a publicação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O IGC usa como base uma média dos conceitos de curso de graduação da instituição, ponderada a partir do número de matrículas, mais notas de pós-graduação de cada instituição de ensino superior. (BRASIL, 2017).

O cidadão interessado em estudar nas instituições brasileiras de ensino superior tem diversas formas de acessá-las. O vestibular é o modo mais tradicional e testa os conhecimentos do estudante nas disciplinas cursadas no ensino médio. Pode ser aplicado pela própria instituição ou por empresas especializadas.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), outro modo voluntário de ingressar no ensino superior, também traz questões objetivas sobre o conteúdo aprendido no ensino médio e uma redação. A Avaliação Seriada no Ensino Médio é outra modalidade de acesso universitário que acontece de forma gradual e progressiva, com provas aplicadas ao final de cada série do ensino médio. Diversas instituições aplicam, ainda, testes, provas e avaliações de conhecimentos voltados à área do curso que o estudante pretende fazer. (BRASIL, 2017).

Há, ainda, outras formas de seleção de estudantes:

Algumas faculdades e universidades também optam por processos de seleção baseados em entrevistas ou nas informações pessoais e profissionais dos candidatos, como grau de escolaridade, cursos, histórico escolar ou experiência e desempenho profissional.

O Estado brasileiro mantém projetos que facilitam o acesso de alunos e professores à educação superior e ajudam a melhorar a qualidade de ensino das instituições federais. (BRASIL, 2017).

Com base nesta rede da educação brasileira, o orçamento próprio e seus processos seletivos, é que passamos a analisar os programas de financiamento do ensino superior, como forma de acesso a beneficiar, principalmente, as classes economicamente desfavorecidas.

3.4.1 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) foi criado em 2001, pela Medida Provisória 2.094-28, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, posteriormente, convertida na Lei 10.260/2001.

Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria.

§ 1º O financiamento de que trata o caput deste artigo poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos, nos termos do que for aprovado pelo Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-Fies).

§ 2º São considerados cursos de graduação com avaliação positiva, aqueles que obtiverem conceito maior ou igual a 3 (três) no Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (BRASIL, 2001).

O objetivo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior é financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao Fies, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições pagas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC (BRASIL, 2019d).

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Em 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano.

A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do Fies passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no ao cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal. (BRASIL, 2019d).

Sobre os recursos destinados ao Fies, assevera Xavier (2016, p. 38):

Em março de 2008, já no governo Lula, foi publicada uma portaria normativa que articulava a distribuição dos recursos do FIES com a concessão das bolsas parciais do ProUni. Os estudantes contemplados com a bolsa de 50% poderiam custear a diferença com a verba do FIES.

Em legislação posterior (Lei 12.087/2009), o governo passou a garantir o risco nas operações de crédito. Vejamos:

Com a Lei n. 12.087/2009, o governo autorizou a liberação de R\$ 4 bilhões de fundos para garantir diretamente o risco em operações de créditos. Entre estas operações, estava o crédito educativo. Com esta lei, o governo passou a assumir funções de garantidor final das dívidas pessoais contraídas para fins de acesso a serviços públicos ofertados pelo setor privado. (QUEIROZ, 2015 *apud* XAVIER, 2016, p. 38).

Xavier ainda comenta sobre a criação do Fundo de Garantias de Operações de Crédito Educativo, o FGEDUC.

Pouco tempo depois, mais alterações ao programa foram solicitadas. Em 2010, durante o Fórum das Entidades Representativas das Instituições de Ensino Superior Particular, foi feita a proposta, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para ampliar o acesso ao FIES, mediante a participação do segmento particular de ensino superior na criação, com o Governo Federal, do fundo garantidor de financiamentos concedidos (QUEIROZ, 2015). Nesse mesmo ano, o governo atendeu à demanda do setor privado, publicando a Medida Provisória n. 501, de 8 de setembro de 2010, na qual a exigência do fiador para alunos de baixa renda ou de cursos de licenciatura foi retirada, sendo criado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo – FGEDUC. O FGEDUC garantiu um percentual de benefício de 80%, e um risco relativo de 20% coberto pelo FIES e pela mantenedora, sendo que, esta última, arcaria com o valor de 7%, conforme Portaria n. 21/2014. (XAVIER, 2016, p. 38).

Sobre o impacto da criação do FGEDUC para a facilitação do acesso à educação superior, Xavier (2016, p. 38) comenta:

Em 28 de junho de 2012, a Portaria Normativa n. 14 passou a garantir, por intermédio do FGEDUC, 90% dos riscos dos financiamentos acordados a partir de 4 de abril de 2012, o que reduziu o risco para as mantenedoras. Cerca de R\$ 10 bilhões foram direcionados para aproximadamente 200 mil estudantes através do FGEDUC, valor este que pode chegar ao dobro ou maiores proporções, tendo em vista a facilidade ao acesso do ensino superior e a perspectiva positiva em relação aos benefícios proporcionados por um diploma de ensino superior sobre a classe emergente brasileira.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC,

[...] o estudante que tenha interesse em obter o financiamento para o curso superior, deverá atender a alguns requisitos. Deverá, primeiramente, ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir da edição de 2010, e ter obtido média aritmética das notas, nas provas, igual ou superior a 450 pontos, e nota na redação superior a zero. Além disso, o aluno deve ter sido selecionado no processo seletivo do FIES, conduzido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. A gestão do FIES cabe ao Ministério da Educação (MEC), na qualidade de formulador da política de oferta de financiamento e de supervisor da execução das operações do Fundo, e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na qualidade de agente operador e administrador dos ativos e passivos (BRASIL, 2019e).

Tomadas as devidas diretrizes do Fies, implementadas por legislação federal, passamos a analisar as normas referentes ao Programa Institucional de bolsas de iniciação científica, o Pibid.

3.4.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi criado pela Portaria nº 260/2010, pelo então Presidente da Capes, Jorge Almeida Guimaraes.

Quanto aos objetivos do PIBID

As propostas contendo os projetos institucionais devem atender aos objetivos do PIBID de:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

O Portal do MEC nos apresenta algumas diretrizes sobre o Pibid, assim como a indicação da legislação própria, suas regras orçamentárias e o público alvo. Vejamos:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

Os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$ 350 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600 por mês. (BRASIL, 2019f).

Considerando as orientações presentes no Portal do MEC – Pibid,

Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas. (BRASIL, 2019f).

Verifica-se, portanto, que estas bolsas constituem um importante incentivo aos estudantes de iniciação científica nas universidades, o que fomenta não apenas a pesquisa, mas a própria manutenção destes nos cursos em que estiverem vinculados. Já citamos, por vezes, nesta tese, que não apenas o acesso, mas a manutenção dos estudantes deve ser uma preocupação constante, para garantir a conclusão dos cursos, considerando a vulnerabilidade financeira de muitos, que precisam de um auxílio para os custos que naturalmente surgem durante esta etapa.

Precisamos pensar no ciclo completo: ingresso, manutenção e conclusão. Só assim o sonho de uma vida mais digna, com melhores oportunidades profissionais, atendendo a um mercado cada dia mais competitivo e exigente, tornar-se-á possível, e a utopia que alimenta este sonho se tornará mais real que ideológica.

Passamos, então, a analisar o Programa Universidade para Todos (Prouni), e sua importância para a concretização utópica da educação como elemento de emancipação das classes oprimidas.

3.4.3 Programa Universidade Para Todos (Prouni)

O Programa Universidade para Todos foi criado em 2004, pela Medida Provisória nº 213 do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e posteriormente convertida na Lei nº 11.096/2005.

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-

portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

§ 3^o Para os efeitos desta Lei, bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999.

§ 4^o Para os efeitos desta Lei, as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição, inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades. (BRASIL, 2005).

Sua finalidade é conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, sempre em instituições privadas de educação superior. Quem adere ao programa recebe isenção de tributos. O Portal do MEC – Prouni nos apresenta algumas informações importantes sobre o programa. Vejamos:

O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa.

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 2,47 milhões de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais.

O Programa Universidade para Todos, somado ao Fies, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior. (BRASIL, 2019g).

Em seus estudos, Xavier (2016, p. 32) ainda comenta sobre os requisitos exigidos pelo Prouni:

O ProUni contempla a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação que não possuem condições de custear seus estudos e/ou não conseguem ser aprovados nos processos seletivos das instituições públicas de educação superior. Entre os requisitos de acesso, está

a conclusão do Ensino Médio em escolas da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. Os alunos portadores de deficiência também são beneficiados pelo programa, além dos professores da rede pública de ensino nos cursos destinados à formação do magistério da educação básica.

O Prouni surge como um importante instrumento de inclusão social, uma política pública que traz pertencimento a muitas pessoas, até então distantes da realidade da educação superior no Brasil.

O referido programa afirma-se como um instrumento de inclusão social, constituindo-se, também, em uma ação afirmativa, na medida em que reserva um percentual de suas vagas para afrodescendentes, indígenas e deficientes, atendendo às novas diretrizes do MEC sob a transversalidade. O programa seleciona estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, pela Portaria Ministerial n. 438, considerando não somente os resultados no exame, mas também, o perfil socioeconômico dos candidatos. (XAVIER, 2016, p. 32).

O Prouni se constitui como uma importante parceria entre o governo federal e as instituições privadas, por meio da concessão de bolsas parciais ou totais para cursos superiores em todo o Brasil.

Durante o governo Lula, com o propósito de inserir em instituições privadas, parcela da população sem acesso e condições econômicas para ingresso na educação superior, o ProUni surge com a responsabilidade de consolidar esta função por meio do financiamento estatal das instituições de ensino, beneficiadas através da isenção fiscal, obtendo, assim, a ampliação da quantidade de matrículas e inclusão de camadas da população menos favorecida. (XAVIER, 2016, p. 33).

Xavier (2016, p. 35) comenta sobre as regras para concessão das bolsas do Prouni:

O ProUni tem, como alvo, jovens de renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio para bolsas integrais e três salários mínimos para as parciais. O pretendente deve ter concluído o ensino médio em escola pública ou instituição privada com bolsa integral. Também os professores do ensino básico da rede pública podem pleitear bolsas para cursos de Pedagogia ou Licenciatura, não sendo necessário comprovar renda. Além dessas condições, o estudante precisa ter feito o ENEM, alcançando a nota mínima de 45 pontos. Essa exigência foi excluída posteriormente. A inscrição é feita, exclusivamente, pela internet. Após ser selecionado e classificado pelo MEC, o candidato é indicado às IES que, por sua vez, podem fazer sua própria seleção aplicando-lhe um teste.

O governo federal, posteriormente, implementou, em lei própria, um sistema de reserva de vagas destinado aos egressos de escolas públicas, além dos que se declaram negros ou indígenas.

Em 2012, a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, instituiu o Sistema Nacional de reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Esta lei definiu o percentual mínimo de 50% das vagas, vinculada à proporção mínima de autodeclarados negros, pardos e indígenas na população de cada unidade federativa, conforme censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta reserva de vagas deverá ser revisada, no prazo de 10 anos contados da publicação da lei. (XAVIER, 2016, p. 35).

A partir dos gráficos apresentados abaixo, verifica-se que a oferta de bolsas, parciais e totais, foi crescente, no período de 2008 a 2018, em todo o Brasil (BRASIL, 2019g).

Tabela 7 – Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o primeiro semestre de 2008



Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o primeiro semestre de 2008

Unidade da Federação	Número de bolsas			Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total		Integral	Parcial	Total
Acre	179	152	331	Pará	985	299	1.284
Alagoas	313	52	365	Paraíba	313	333	646
Amazonas	592	935	1.527	Pernambuco	1.265	574	1.839
Amapá	145	68	213	Piauí	318	219	537
Bahia	3.864	2.551	6.415	Paraná	3.904	9.482	13.386
Ceará	514	365	879	Rio de Janeiro	4.097	979	5.076
Distrito Federal	767	1.459	2.226	Rio Grande do Norte	363	1.142	1.505
Espírito Santo	1.039	493	1.532	Rondônia	482	376	858
Goiás	1.360	1.205	2.565	Roraima	132	155	287
Maranhão	550	805	1.355	Rio Grande do Sul	3.250	2.152	5.402
Minas Gerais	5.679	4.150	9.829	Santa Catarina	2.333	908	3.241
Mato Grosso do Sul	1.392	417	1.809	Sergipe	630	82	712
Mato Grosso	778	962	1.740	São Paulo	17.430	22.771	40.201
				Tocantins	303	71	374
				Total	52.977	53.157	106.134

Dados atualizados em 03/01/2008

Fonte: Portal do Prouni/MEC (BRASIL, 2019g).

Tabela 8 – Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o segundo semestre de 2018



Número de bolsas ofertadas pelo Prouni para o segundo semestre de 2018

Unidade da Federação	Número de bolsas			Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total		Integral	Parcial	Total
Acre	259	360	619	Pará	1.663	2.864	4.527
Alagoas	523	220	743	Paraíba	1.278	1.337	2.615
Amazonas	1.205	1.526	2.731	Pernambuco	1.845	7.501	9.346
Amapá	282	101	383	Piauí	631	2.208	2.839
Bahia	4.599	7.811	12.410	Paraná	3.766	10.334	14.100
Ceará	1.322	3.598	4.920	Rio de Janeiro	4.355	513	4.868
Distrito Federal	1.765	9.445	11.210	Rio Grande do Norte	771	315	1.086
Espírito Santo	831	854	1.685	Rondônia	746	782	1.528
Goiás	2.090	6.882	8.972	Roraima	170	101	271
Maranhão	1.441	10.931	12.372	Rio Grande do Sul	9.079	3.394	12.473
Minas Gerais	6.948	12.280	19.228	Santa Catarina	3.247	1.667	4.914
Mato Grosso do Sul	771	304	1.075	Sergipe	909	371	1.280
Mato Grosso	1.392	283	1.675	São Paulo	16.478	18.093	34.571
				Tocantins	518	1.330	1.848
				Total	68.884	105.405	174.289

Fonte: SISPROUNI

Fonte: Portal do Prouni/MEC (BRASIL, 2019g).

Após a análise do Prouni, enquanto programa de concessão de bolsas parciais e totais nas instituições privadas de ensino superior, financiadas pelo poder público, passamos a verificar as regras de financiamento privado, tomando por paradigma, o Priuni – Programa de Inclusão Universitária, da Universidade Nove de Julho, em São Paulo (SP).

3.4.4 Programa de Inclusão Universitária (Priuni)

Além dos financiamentos estudantis públicos há, ainda, os privados. O financiamento estudantil privado é um produto financeiro. Ele funciona da mesma forma que um empréstimo ou crédito: o estudante contrata (ou “compra”) esse produto, recebe um dinheiro para pagar a faculdade e depois precisa devolver o valor emprestado, normalmente acrescido de juros, correção monetária e/ou taxas administrativas.

O financiamento privado é oferecido por empresas privadas, tem um prazo menor para pagamento da dívida, não tem limite máximo de renda e não exige a participação no Enem.

Existem organizações financeiras especializadas em crédito universitário, empresas que normalmente possuem convênios com faculdades particulares e têm regras distintas para contratação e pagamento.

Os bancos também oferecem crédito educativo para universitários. Em geral, é necessário ter uma conta naquele banco específico para ter acesso ao crédito universitário e algumas instituições têm convênios com faculdades privadas. Caso o aluno use um financiamento estudantil de banco privado para pagar um semestre da faculdade, terá em média doze meses para pagar a dívida.

Ao somar todas as parcelas, percebe-se que o valor é maior do que aquele emprestado. Isso porque o financiamento estudantil privado não é um benefício, e sim um produto. Esse pagamento pode vir em forma de juros, ajustes (usando como base o Índice de Preços ao Consumidor, por exemplo), taxas administrativas ou outros acréscimos.

Dentre os programas de financiamento privado estudantil, destaca-se o Programa de Inclusão Universitária (Priuni) da Universidade Nove de Julho, com dispositivos e regulamentação próprios.

Em parceria exclusiva com a UNINOVE, o Programa de Inclusão Universitária (PRIUNI) é fruto do trabalho desenvolvido com centenas de ONGs que atuam em projetos sociais e ambientais na cidade de São Paulo, representado pela psicóloga Cristina Antunes, e concede até 80% de desconto nas mensalidades de todos os cursos participantes do programa.

As ONGs parceiras atuam em diversas áreas como no atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, abandono e maus tratos, no atendimento de mulheres vítimas de abandono, no atendimento a comunidades vulneráveis, no atendimento a idosos, ações socioambientais, entre outras.

Dessa maneira, o PRIUNI, além de oferecer condições que auxiliam no ingresso ao ensino superior de qualidade – por meio de ampla oferta de cursos com descontos especiais – transforma o estudante em protagonista social, capaz de contribuir com melhorias em prol das futuras gerações. O financiamento é exclusivo para ingressantes do primeiro semestre de cada curso. (UNINOVE, 2017).

Entendemos que uma universidade privada que se dispõe a oferecer um financiamento próprio aos seus alunos mais vulneráveis acaba por cumprir, também, uma função social, um exercício de responsabilidade social, ao oportunizar o acesso àqueles que não poderiam por recursos próprios. Compreendemos que esta iniciativa corrobora para o processo de inclusão universitária que, juntamente aos programas de financiamento do poder público, criam condições para tentarmos diminuir as distorções histórico-sociais que atingem boa parcela da população brasileira.

O Programa de Inclusão Universitária (Priuni) da Universidade Nove de Julho se destina ao financiamento dos cursos de Graduação para alunos de baixa renda. Mas vale ressaltar que esta mesma Universidade garante a todos os seus alunos da pós-graduação *stricto sensu* a possibilidade de estudar com bolsas que cobrem 100% as despesas dos cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

Ressalto este fato pois fui bolsista no Programa de Mestrado em Direito, assim como agora, no Programa de Doutorado em Educação. E sem tais incentivos, não seria possível a continuidade da minha formação docente. De fato, estas políticas de inclusão possuem uma relevância muito grande, pois impactam direta e indiretamente as vidas de muitas pessoas, muitas famílias, em todo o Brasil. E eu, pessoalmente, sou prova disso, pois pude sair do Maranhão e vir estudar em São Paulo, graças a tais incentivos.

Após a análise dos programas de financiamento estudantil da educação superior, passemos a analisar o acesso à educação superior, da perspectiva utópica dos seus sujeitos, pela análise do estudo de caso, desenvolvido com entrevistas e grupo focal, como veremos a seguir.

4 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO UTÓPICO

Em linhas práticas, precisamos compreender a transição entre o sonho e a realidade. Ou seja, de que forma a educação pode transformar a vida das pessoas. Temos trabalhado, até aqui, a ideia de utopia, neste contexto, enquanto sentimento que é cultivado nas pessoas, quando ingressam na educação superior, e as movem, pela esperança de uma vida mais digna, a traçar um planejamento profissional, a partir da formação. Trata-se da materialização de uma condição *sine qua non* à realização da humanidade. De acordo com Tores (1998 apud BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 51),

A educação é um direito humano e social fundamental e inalienável. Pensá-la para todos, com qualidade científico-acadêmica, orientação ético-política e características populares são grandes desafios de nosso tempo. Consideremos aqui o “popular” na ótica apontada por Paulo Freire, isto é, como sinônimo de um segmento oprimido sob os aspectos socioeconômicos, político e cultural e, por isso, marginalizado, tomamos a educação como dimensão e processo social capaz de produzir, no oprimido – enquanto indivíduo e membro dos setores mais favorecidos –, condições para a sua busca de autonomia, por meio de um processo de formação destinado a promover conscientização e empoderamento político com vistas ao exercício da cidadania multicultural ativa.

Neste momento, vale lembrar uma reflexão de Freire sobre a “antropologização” da educação e os discursos populares, como demonstram Benincá e Santos (2013, p. 51-52):

Ainda a título de esclarecimentos conceituais, no interesse deste texto, não se pode deixar de demarcar que, em Freire, o político e o ético são inseparáveis. Constituem duas faces de uma mesma moeda, do intercâmbio comunicativo humano e da disputa pela hegemonia nos planos simbólico (cultura/educação) e da prática política (poder). Em lugar da proposta moderna que “maquiaveliza” a ciência política e que termina por naturalizar os esquemas teóricos e procedimentais do realismo político, Freire aponta para a “antropologização” dos fenômenos do poder e da educação, de modo que resgatem a natureza ontológica dessas atividades sociais. E, nesse movimento, abre espaços para todos os discursos, especialmente os populares.

Os autores ainda mencionam a importância que a sociedade civil desempenha perante o Estado, no exercício da cidadania, por meio da educação pública, acessível a todos. Ou seja, a educação popular gera uma condição de sociedade política, conforme Benincá e Santos (2013, p. 52):

Cabe explicitar, desde logo, a importância de se aprofundar o caráter essencialmente público da educação, sem que isso signifique, necessária e exclusivamente, a opção estatal. Reconhece-se que o Estado constitui, em tese, a única instituição que, no exercício da coerção legítima sobre a sociedade,

pode e deve atuar na definição e execução de políticas abrangentes e para todos os cidadãos (universalidade), inclusive com a instituição de estratégias de discriminação positiva (princípio da equidade). Mas cabe também entender que a sociedade civil, alçada à condição de sociedade política com a atualização gramsciana das teses de Marx e Engels, pode e deve desempenhar um protagonismo social e político perante o Estado e em nome da cidadania.

Não basta que a educação seja um direito de todos. Esse direito precisa se efetivar pelo acesso, principalmente, daqueles historicamente oprimidos, em uma tentativa de minimizar os prejuízos decorrentes de uma civilização discriminatória e excludente. E, nesse sentido, Benincá e Santos se utilizam da teoria da justiça com equidade de John Rawls, para ilustrar a importância da educação como elemento de desfazimento histórico de distorções sociais, como política pública.

O pressuposto básico da educação superior para todos, sobretudo para os denominados oprimidos, marginalizados ou excluídos, está relacionado ao direito de ingresso na instituição universitária. Mais do que só oferecer oportunidades (vagas), são essenciais mecanismos que assegurem equidade ao processo, bem como a permanência dos estudantes nas fileiras universitárias. E aqui se entende equidade nos termos definidos por Rawls (2002): como uma teoria da justiça que, na medida em que busca compatibilização entre os princípios da filosofia política e da filosofia moral, torna-se passível de aplicação em regimes liberal-democráticos que assumem a forma política do assim chamado Estado Democrático de Direito, sob a fórmula do tratamento desigual dos desiguais. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 54).

Logo, os programas de financiamento da educação superior surgem com a tentativa de facilitar o acesso daqueles economicamente desfavorecidos, para tornarem eficazes as normas públicas que versam sobre a educação popular. E, mais que isso, uma tentativa de diminuir prejuízos historicamente experimentados pelas classes sociais mais oprimidas. Então, pensar nos programas de financiamento da educação superior significa:

A medida apoia-se na compreensão de que é preciso tratar os desiguais de forma diferenciada (princípio da equidade), para que todos possam usufruir dos mesmos direitos de maneira semelhante, além de procurar prevenir o uso da tão conhecida estratégia dos setores dominantes de transformar as diferenças em desigualdades. Pensar na universidade desde o mundo dos “invisibilizados”, das classes subalternas ou, no dizer de Franz Fanon (2002), dos “condenados da Terra”, implica, de um lado, substituir a lógica do mercado total pela ética universal do ser humano, que não aceita a naturalização das desigualdades sociais; de outro lado, impõe adotar uma postura pedagógica sempre vigilante de institucionalização de espaços permanentes, nas universidades, que permitam aos oprimidos “dizer sua palavra”. (FREIRE, 1987 *apud* BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 55).

Não podemos ignorar o fato de a população estudantil ser diversificada, heterogênea, enquanto classe social, etnia, gênero, credo, entre outros elementos que a diferenciam, e que,

portanto, gerará necessidades diferenciadas a serem atendidas. Considerando essas diferenças, surge a necessidade de fomentar políticas públicas que atinjam a todos, aproveitem a todas as classes, e oportunizem as mesmas condições de acesso à educação superior e formação profissional, nascendo a que por muitos autores é chamada de Universidade Popular.

Outro princípio vital para a configuração de uma universidade popular é a valorização do diferente e das diferenças: de cultura, de etnia, de gênero, de identidade, de opção religiosa, etc. Trata-se de uma condição fundamental para o exercício do diálogo, a democratização das relações e a efetiva assunção dos direitos sociais, constituindo um princípio que vem de encontro ao caráter excludente e elitista que marca a tradição histórica da universidade brasileira. Se a universidade é o lugar da produção e da transmissão do saber sistematizado e da consciência crítica da sociedade – na qual a sociedade pensa a si mesma, construindo e ressignificando constantemente suas criações e valores –, ela deverá ser aberta a outros lugares de enunciação que possam emergir no processo de formação e difusão de conhecimentos, nesse passo consolidando uma ciência verdadeiramente pública. (BENINCÁ; SANTOS, 2013, p. 55-56).

Pensando no todo é que a educação atinge o seu maior objetivo: emancipar pela força crítica do pensamento. Isso significa dar arcabouço teórico para a formação profissional, para o exercício da cidadania, para oportunizar um espaço no mercado de trabalho, para garantir o mínimo existencial às pessoas, segurança financeira, entre tantos outros benefícios que a educação é capaz de agregar na vida das pessoas, em especial daquelas que trazem um fardo histórico de pobreza e abandono, que vivem marginalizadas, geração a geração, sem conhecer o significado da palavra dignidade.

Portanto, faz-se mais que necessário interromper este ciclo vicioso que se repete em muitos grupos populacionais, principalmente entre a população negra, indígena e quilombola. Conforme expõe Mafra, a perspectiva freiriana enfatiza a dimensão transformadora da educação.

O senso comum nos levaria a entender que a conexão que Paulo Freire estabelece entre educação e transformação se explicaria, simplesmente, em virtude de suas características humanísticas e, conseqüentemente, por sua opção ética. Então, nesse sentido, entenderíamos que Freire diria sempre que o educador deve educar e transformar. É isso também, mas não só. (MAFRA, 2016, p. 162).

A dimensão transformadora da educação requer uma opção axiológica e de conhecimento, conforme expõe Mafra (2016, p. 162, grifo do autor):

O pressuposto *educação-transformação*, paralelamente a uma opção ética, é uma convicção de natureza epistemológica. No pensamento do educador, não se trata de apenas educar e transformar. Educar é transformar. Ou seja, a

educação em si mesma, e só assim ela acontece, o ato de transformação. Não se trata de uma crença metafísica; ao contrário, sua base é empírica e racional. Na perspectiva descrita por Paulo Freire, a educação, por sua natureza gnosiológica, só existe como processo transformador. Portanto, o indivíduo conhece e aprende na mesma medida em que se operam nele mudanças cognitivas.

Portanto, a educação é capaz de transformar as vidas das pessoas, retirando o indivíduo de um vazio existencial e trazendo sentido para as experiências sociais já vividas. Pois o senso comum, a vivência e as relações sociais também fazem parte desta transformação. Se a educação não tem o poder de transformar toda a sociedade, diretamente, ela transforma as pessoas que nela atuam, na medida em que estas intencionalizam a sua prática.

Se todas as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo contexto social, no momento mesmo da transformação, a intencionalidade crítica do ato educativo pode se alongar, conectar, numa prática, aos outros seres e ao mundo em geral. Educar é ser-mais e ser-mais é transformar-se. A razão epistemológica de Freire conecta-se à razão ética que, pela intencionalidade do ato educativo, é também praxica.

Por isso, educar é autotransformar-se e transformar o mundo. Quando o ser se transforma, consciente disso ou não, transforma o mundo. Não apenas está nele, mas com ele, ou seja, é parte dele. É por isso que o mundo social (e também o natural), na perspectiva apresentada por Freire, não é, mas está sendo. Se a transformação interior do ser ocorre necessariamente no momento mesmo da educação, contudo, ela não acontece, atomisticamente, para o bem da humanidade. Daí a dupla intencionalidade da pedagogia: pensar o mundo para, compreendendo e explicando-o, transformá-lo em espaço mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático. (MAFRA, 2016, p. 165).

A seguir, apresentamos o processo pelo qual se deu o percurso da pesquisa, os recursos empregados, o espaço e o tempo delimitados e como foram organizados os seus resultados.

4.1 O CAMINHO METODOLÓGICO

Uma das categorias centrais em Paulo Freire é o *diálogo*. Para Paulo Freire, ele não é apenas o *princípio*, mas, também, *meio e fim da prática educacional*. Com base neste princípio, passamos a abordar a educação como um fator de transformação e emancipação social, a partir das análises das entrevistas e dos círculos de cultura que possibilitaram o aspecto sociológico e antropológico desta pesquisa. Para tanto, tomamos como referência a perspectiva da *Concepção dialética da educação*, apresentada por Moacir Gadotti (2003, p. 34-35 *apud* MAFRA, 2016, p. 172-173):

- 1) Dirigir-se à própria coisa; por conseguinte, análise objetiva.

- 2) Aprender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos; o desenvolvimento e o movimento da coisa.
- 3) Aprender os aspectos e momentos contraditórios; a coisa como totalidade e unidade dos contrários.
- 4) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência (o que tende a ser e o que tende a cair no nada).
- 5) Não esquecer de que tudo está ligado a tudo; e que uma interação insignificante, negligenciável, porque não essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial e importante em outro momento ou sob outro aspecto.
- 6) Não esquecer de captar as transições; transições dos aspectos e contradições; passagens de uns nos outros, transições no devir.
- 7) Não esquecer de que o processo de aprofundamento do conhecimento – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda – é infinito. Jamais estar satisfeito com o obtido.
- 8) Penetrar, portanto, mais fundo do que a simples coexistência observada. Penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo; apreender conexões e o movimento.
- 9) Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo – retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo ao seu ponto de partida etc.

Na direção apontada por Gadotti, Mafra (2016, p. 173) destaca o aspecto dialógico do conhecimento:

Para além do resultado de um encontro entre duas ou mais pessoas, na perspectiva dialética, sob a qual Freire se aporta, a dialogicidade do ato de conhecer atravessa toda a existência humana. Na elaboração do conhecimento, o sujeito necessariamente dialoga com o objeto. Ainda que o que se deseja conhecer constitua-se num objeto inanimado, não é possível apartar-se da dimensão dialógica. No limite, dialogamos com os nossos próprios conhecimentos e com as informações emanadas da própria coisa inerte.

A dialogia, segundo Paulo Freire, não é algo que ocorre por acaso, mas algo que se constrói intencionalmente.

De fato, se por um lado não há, rigorosamente, produção do saber fora da situação dialógica, esta não acontece no espontaneísmo, a despeito da dimensão espontânea do diálogo. Do espontaneísmo, pode-se emergir exatamente o seu contrário, a anti-dialogia. É que a situação dialógica tem especificidades. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire aponta um conjunto de condições epistemológicas à realização do diálogo. (MAFRA, 2016, p. 174).

Logo, o diálogo exige, inicialmente, a reflexão sobre o seu universo. Precisamos pensar sobre o contexto em que o diálogo se insere: as pessoas envolvidas nele, a realidade em que cada uma está inserida – e isso implica contexto social, econômico, político, entre outros –, a pluralidade de opiniões, a sensibilidade em ouvir e pensar no diferente, a compreensão do novo.

Segundo ele, entre outras, o diálogo não pode existir sem que haja um profundo amor ao mundo e às pessoas; sem que haja humildade, reconhecimento da própria ignorância, relação de igualdade, abertura à contribuição dos outros, aceitação da superação, fé na capacidade transformadora dos seres humanos, horizontalidade nas relações, esperança, pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 79-82). Claro está que a situação dialógica exige preparar-se para o diálogo. (MAFRA, 2016, p. 174).

Essa ideia de dialogia, de troca de experiências por meio do diálogo, de pensar e repensar sobre uma nova perspectiva, a partir de um contexto posto, aplica-se à pesquisa, no tocante à empírica. Observar as relações sociais, entender os processos de transformação a partir de contextos familiares, econômicos, políticos etc. Ouvir e observar fazem parte do processo de compreensão da realidade das outras pessoas. As trocas de experiências, o diálogo são ferramentas que nos ajudam a abstrair, do outro, parte da sua essência, da sua verdade, da realidade, que é o objeto de estudo numa pesquisa empírica.

Se por um lado, a dialogia é a substância do processo do conhecimento, não se encontrando nele gratuitamente, por outro, e conseqüentemente, a qualificação do saber se realiza na intencionalidade da consciência humana sobre o ato de conhecer. Uma vez que conhecer é autotransformar-se transformando ou reproduzindo o mundo, para Freire, a pedagogia ou, se quisermos, o diálogo emancipador, é o elemento que estabelece a conexão intencional entre a ciência e a política. Essa percepção é o caminho da consciência crítica para Freire. (MAFRA, 2016, p. 175).

Convencido de que a dimensão dialógica é uma condição para o conhecimento, optou-se, aqui, no aspecto empírico da pesquisa, por uma abordagem de levantamento de dados em profundidade, conjugando procedimentos quantitativos e qualitativos, por meio de entrevistas, grupo focal e questionários.

Foram aplicados 90 formulários eletrônicos com os alunos e alunas da Graduação em Direito da Universidade Nove de Julho, de fevereiro a abril de 2019. A participação dos alunos foi voluntária. Participaram tanto alunos que são beneficiários dos programas de incentivo à Educação Superior quanto alunos não beneficiários. Os formulários foram aplicados a alunos iniciantes e concluintes, de diversas unidades da Universidade, para buscarmos um público mais heterogêneo possível e, com isso, uma pluralidade de abordagens.

O formulário foi composto de 13 perguntas, objetivas e discursivas, a serem analisadas separadamente (*vide* Apêndice A):

1. Nome do(a) aluno(a) (esta informação pessoal não foi utilizada na pesquisa);
2. O gênero;
3. A faixa etária;
4. Qual curso da Graduação;

5. Qual semestre em curso;
6. Qual unidade da Universidade Nove de Julho;
7. Se beneficiário de algum programa de Incentivo à Educação Superior;
8. A renda familiar;
9. Se era a primeira pessoa na sua família a ter acesso à Educação Superior;
10. Quantas pessoas na família possuíam formação superior;
11. Se seria possível o acesso à Educação Superior sem o incentivo recebido;
12. Qual a expectativa profissional;
13. Se o aluno considera o acesso à Educação Superior um direito de todos.

As perguntas objetivas (1 a 10) são atinentes ao perfil socioeconômico dos entrevistados, com questões relacionadas à identificação pessoal, posição social, renda familiar, e o impacto do curso superior para a sua família.

Já as perguntas discursivas (11 a 13) permitiram aos entrevistados se posicionarem diante das suas perspectivas, a partir do acesso à educação superior, quanto à própria formação acadêmica e o reflexo para o mercado de trabalho, o desenvolvimento de uma profissão. Estas perguntas discursivas também foram aplicadas ao grupo focal, com outros alunos e alunas de outra unidade da mesma Universidade, o que permitiu que pudéssemos comparar as perspectivas e, com isso, obter novos argumentos e conclusões.

Foi, ainda, realizado um grupo focal com nove alunos da Graduação em Direito, sendo todos beneficiários de algum programa de financiamento à Educação Superior, do *Campus* Vila Maria, na Zona Norte de São Paulo (SP). O grupo focal foi realizado no dia 28 de agosto de 2019. A participação dos alunos foi voluntária e a transcrição integral dos diálogos se encontra no Apêndice B deste trabalho.

4.2 O ESTUDO DE CASO

A presente tese se utilizou, enquanto metodologia de pesquisa, do estudo de caso, tomando por base um grupo de estudantes de uma universidade particular de São Paulo, capital. Este estudo foi desenvolvido por duas estratégias diferentes: as entrevistas e o grupo focal.

O levantamento de dados ocorreu, inicialmente, por meio de questionários respondidos em formulários eletrônicos, aplicados a 90 estudantes, de diversos semestres do curso de Direito, em distintos *campi* da Universidade Nove de Julho. Este formulário, como já dito, foi composto de 13 perguntas, objetivas e dissertativas, a serem analisadas separadamente,

permitindo ao pesquisador, levantar informações de cunho socioeconômico, como idade, gênero, renda familiar, entre outros.

O grupo focal, conforme informado, foi realizado com nove alunos do curso de Direito da Universidade Nove de Julho, no *campus* Vila Maria, zona norte, da cidade de São Paulo. O grupo focal permitiu, ao moderador, levantar informações a partir da fala dos estudantes, que trataram de questões mais subjetivas, como a expectativa que cada um possuía quanto ao acesso à educação superior, os desafios enfrentados, o que esperavam para o futuro profissional, o impacto nas vidas e nas famílias e, claro, de forma a expressar a perspectiva utópica, considerando a projeção de uma vida a partir das possibilidades do acesso e permanência na universidade.

As informações colhidas a partir das entrevistas, bem como aquelas oriundas do grupo focal serão analisadas à frente. Antes, porém, contextualizamos aqui a abordagem sobre o estudo de caso. Para tanto, utilizamos os estudos de Robert K. Yin (2001), na obra *Estudo de caso: planejamento e métodos*, para uma melhor compreensão do tema.

De acordo com Robert Yin (2001, p. 19),

O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos (como um estudo de economia) são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisado possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Nos estudos de caso, o pesquisador mais observa que participa ativamente. Por isso é importante que tome cuidados para não influenciar diretamente as informações colhidas. Yin (2001, p. 19) ainda nos apresenta formas de estudos de caso, como os exploratórios e os descritivos, e complementa:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos “explanatórios” com dois outros tipos – estudos “exploratórios” e “descritivos”. Independentemente do tipo de estudo de caso, os pesquisadores devem ter muito cuidado ao projetar e realizar estudos de casos a fim de superar as tradicionais críticas que se faz ao método.

O estudo de caso é método comumente utilizado nas pesquisas das ciências sociais, para a compreensão de muitos fenômenos, individuais e coletivos. Como os dados podem ser

colhidos por diversos meios, é possível se utilizar do método para muitas situações. Não há restrições sobre os casos, podendo ser pessoas, instituições, cidades ou grupos sociais, ou mesmo eventos. A forma como um caso é definido depende do propósito da pesquisa, do seu problema. Vejamos:

Como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, nas quais se incluem:

- Política, ciência política e pesquisa em administração pública;
- Sociologia e psicologia comunitária;
- Estudos organizacionais e gerenciais;
- Pesquisa de planejamento regional e municipal, como estudos de plantas, bairros ou instituições públicas;
- Supervisão de dissertações e teses nas ciências sociais – disciplinas acadêmicas e áreas profissionais como administração empresarial, ciência administrativa e trabalho social. (YIN, 2001, p. 19-20).

Dentre as técnicas empregadas no estudo de caso, vale citar a observação direta e as entrevistas para, a partir daí, coletarmos os dados a serem analisados na pesquisa.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas podem se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN, 2001, p. 27).

Chegamos, finalmente, a um conceito técnico do estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

E continua sua explanação:

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 33).

Em outras palavras, o estudo de caso é um método completo, que abrange muitas fases, desde o planejamento, a abordagem, a coleta, até a análise dos dados. Esse método de pesquisa

objetiva compreender, no estudo, um evento, mas também desenvolver teorias a respeito do fenômeno observado. O estudo vai detalhar, caracterizar as situações, mas também gerar conhecimento sobre o objeto estudado, analisando os dados colhidos e apontando resultados obtidos com a pesquisa.

Mas, inicialmente, faz-se necessário um projeto da pesquisa, que terá em seus componentes “[...] as questões a serem estudadas, as proposições, as unidades de análise, a lógica que une os dados às proposições e os critérios para se interpretar as descobertas” (YIN, 2001, p. 42).

Yin (2001, p. 49) ainda nos chama atenção sobre a importância do desenvolvimento de uma teoria na pesquisa:

Tratar desses cinco componentes precedentes de projeto de pesquisa o forçará efetivamente a iniciar a formulação de uma teoria preliminar relacionada ao seu tópico de estudo. [...]. Para os estudos de caso, o desenvolvimento da teoria como parte da fase de projeto é essencial, caso o propósito decorrente do estudo de caso seja determinar ou testar a teoria.

Quanto à classificação, o estudo de caso pode ser, segundo Yin (2001, p. 63):

a) Exploratório: quando contribui para esclarecer uma situação na qual as informações são escassas. O nível de investigação é menos rigoroso que num estudo de caso descritivo. O objetivo é prover ao pesquisador o maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa. Às vezes, é uma fase preliminar de um projeto mais longo. E com o estudo exploratório, o pesquisador poderá agregar informações, teorias, sobre aquele determinado fato ou evento. Vejamos que a pesquisa, além de relevante, deve impactar positivamente a ciência, ou seja, somar, trazer informações que tornem o objeto de estudo mais conhecido tecnicamente.

b) Descritivo: descreve uma ou algumas situações. Ajuda à compreensão de acontecimentos, centra-se nas questões “como” e “por que”. Possui objetivos bem definidos, com procedimentos formais estruturados e dirigidos para a solução de problemas ou avaliação de alternativas de cursos de ação. A descrição visa a compreensão de fenômeno já conhecido. Ou seja, a pesquisa não inovará com o fato ou o evento, em si, mas apresentará uma nova abordagem sobre aquilo. Todo tema é relevante, pois a relevância está associada à forma como ele é trabalhado. Mesmo as questões pacificamente conhecidas, podem agregar algo novo a depender da forma como o pesquisador a trabalha, o seu viés, o seu olhar sobre a questão.

De acordo com Yin (2001, p. 107), “[...] ao conduzir o estudo de caso, as evidências podem vir por diferentes fontes, como: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante, artefatos físicos, entre outros”. O pesquisador deve, então, utilizar as diversas fontes de evidência, criar um banco de dados para o estudo e manter o encadeamento das evidências. Deve, ainda, organizar, classificar ou categorizar as evidências, considerando as proposições iniciais do estudo de caso. Para o levantamento de dados da

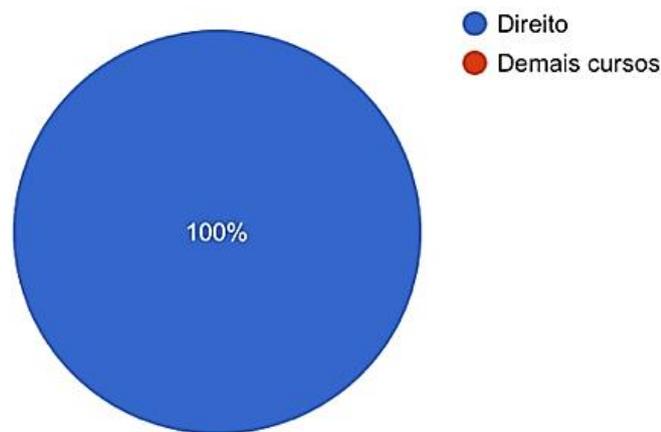
presente pesquisa, conforme explicitado, utilizamos de entrevistas e do grupo focal, cujas informações serão analisadas a seguir.

4.2.1 Entrevistas

A partir da aplicação dos formulários e da coleta dos dados, passamos a analisar os resultados, considerando as dez questões objetivas do formulário aplicado, no tocante ao perfil socioeconômico dos entrevistados. A seguir, apresentaremos as principais informações sobre o contexto pesquisado. Vale reiterar que o formulário eletrônico foi aplicado aos alunos do curso de Direito, de vários semestres, em diferentes unidades da Instituição, inclusive, para verificar os possíveis “perfis” a partir do local dos estudos.

Gráfico 4 – Percentual de alunos na Graduação em Direito

90 respostas

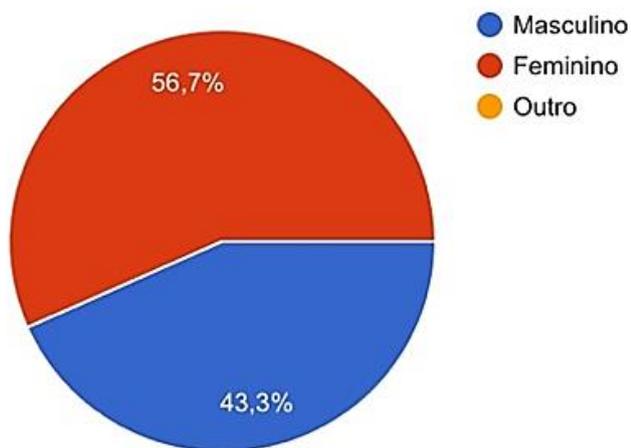


Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

Como se observa no gráfico 4, considerando o universo de participantes da pesquisa, verificou-se que 100% dos(as) alunos(as) que responderam o formulário são da Graduação em Direito da Universidade Nove de Julho. Apresentamos esse dado apenas para demonstrar que se trata de uma análise a respeito de um caso específico, formado por um conjunto de alunos de um mesmo curso de uma mesma universidade.

Gráfico 5 – Gêneros que os alunos se identificam

90 respostas

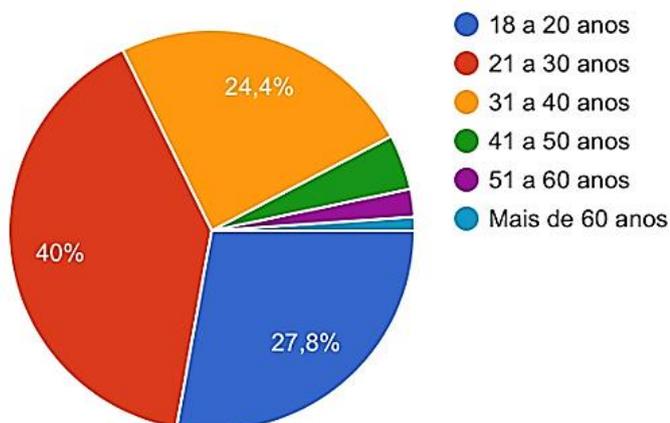


Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

O gráfico 5 diz respeito ao gênero dos participantes. Considerando o gênero dos(as) alunos(as) que responderam o formulário, 56,7% são do gênero feminino e 43,3% são do gênero masculino. Logo, verifica-se que a maioria dos estudantes analisados é de mulheres. Estes números refletem uma realidade nacional, apontada pelo Censo da Educação de 2018, que mostrou haver mais mulheres que homens na educação superior.

Gráfico 6 – Faixa etária dos alunos entrevistados

90 respostas

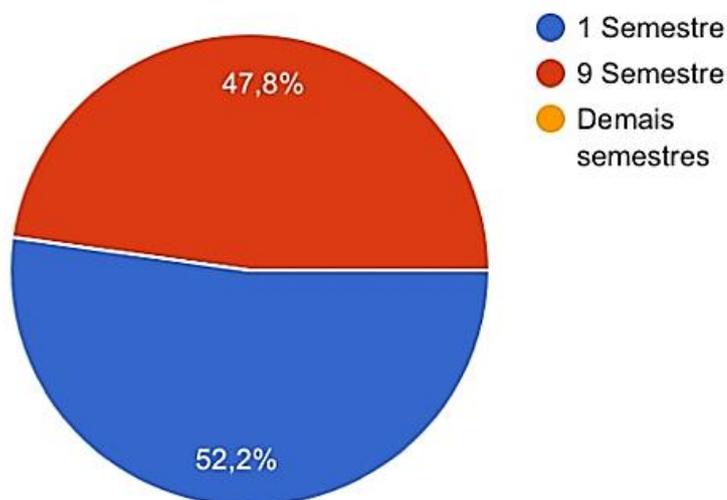


Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

O gráfico 6 diz respeito à faixa etária dos participantes. De acordo com o levantamento, 40% estão entre 21 e 30 anos; 24,4% estão entre 31 e 40 anos; 27,8% estão entre 18 e 20 anos; 4,4% estão entre 41 e 50 anos; 2,2% estão entre 51 e 60 anos; e 1,1% possui mais de 60 anos de idade. Como é possível ver, a maioria dos alunos entrevistados é composta por jovens, o que nos indica que esta, provavelmente, é a primeira graduação da maioria dos entrevistados.

Gráfico 7 – Semestres no curso dos alunos entrevistados

90 respostas

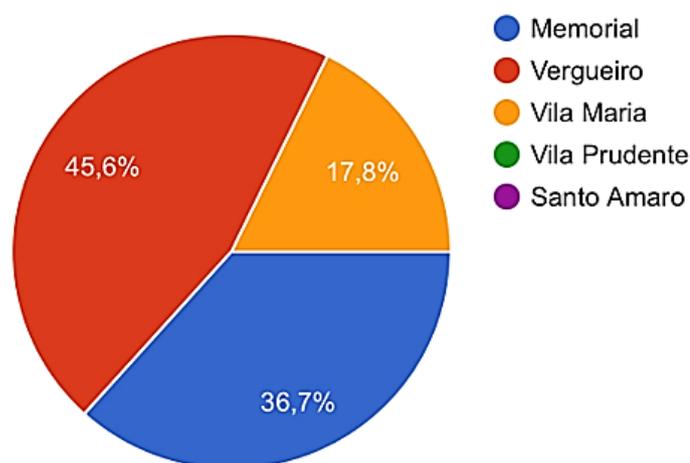


Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

O gráfico 7 se relaciona ao tempo de permanência dos alunos no curso. De acordo com os dados, 52,2% dos alunos são do 1º semestre do curso e 47,8%, do penúltimo semestre. O formulário foi aplicado para alunos calouros e concluintes para que se fosse feita uma comparação entre a perspectiva que eles têm quanto ao curso, bem quanto ao futuro profissional, no início da graduação e se essa perspectiva se confirma no final do curso.

Esta perspectiva está associada à utopia, ao sentimento de esperança e realização, enquanto profissional em formação. Entrevistar alunos e alunos de semestres iniciantes e concluintes nos trouxe uma ideia mais concreta do objeto desta pesquisa: perceber como eles idealizam uma vida futura, a partir da formação, e as oportunidades que ela trará.

Gráfico 8 – Unidade em que os entrevistados estudam
90 respostas



Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

O oitavo gráfico se refere aos *campi* em que esses alunos estão alocados. Conforme levantamento, 45,6% são da Unidade Vergueiro (centro de São Paulo), 36,7% são da Unidade Memorial (Zona Oeste de São Paulo) e 17,8% são da Unidade Vila Maria (Zona Norte de São Paulo). Vale ressaltar que muitos alunos que estudam na unidade Vergueiro, que se localiza no centro da cidade de São Paulo, ali estudam porque também trabalham nas proximidades da Universidade. Ou seja, não significa, necessariamente, que estes alunos moram na região central, vista como a região de maior custo de vida para os moradores de São Paulo.

Outro detalhe importante sobre a unidade Vergueiro é que ela concentra a maior parte dos alunos que estão cursando uma segunda graduação. Ela também concentra a maioria dos alunos que não utilizam programas de financiamento, exatamente por não se enquadrarem no requisito de baixa renda, normalmente exigido. Esta informação ganha relevância, na medida em que a presente análise leva em consideração o perfil socioeconômico dos entrevistados.

De acordo com o gráfico 9, fez-se um levantamento a respeito dos beneficiários de financiamento. Como se observa, 34,4% são beneficiários do Priuni; 30% são beneficiários do Prouni; 23,3% não são beneficiários de programas de incentivo à Educação Superior; e 12,2% são beneficiários do Fies. Logo, dos 90 entrevistados, apenas 1/4, aproximadamente, não é beneficiário de qualquer programa de financiamento estudantil.

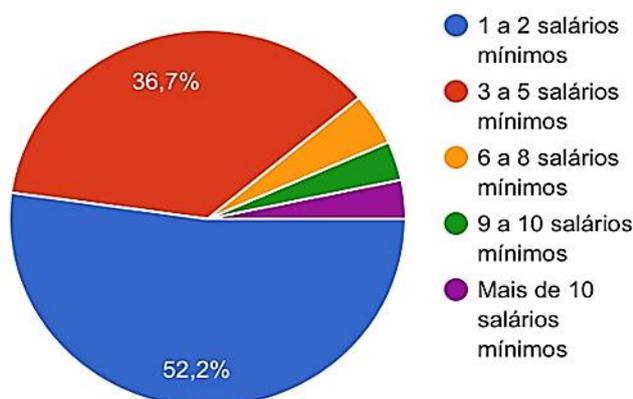
Gráfico 9 – Programas de financiamento à Educação Superior
90 respostas



Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

Esses números demonstram a importância, a relevância social desses programas, e a necessidade de proteção, ampliação e manutenção desses programas. Esses números, considerando o contexto do país, ainda revelam que, para muitos alunos e alunas, o acesso ao ensino superior só seria possível mediante estes programas. E essa constatação é ainda maior quando se observam os motivos sobre a presença dos alunos no ensino superior, expostos nas questões discursivas.

Gráfico 10 – Renda familiar dos entrevistados
90 respostas



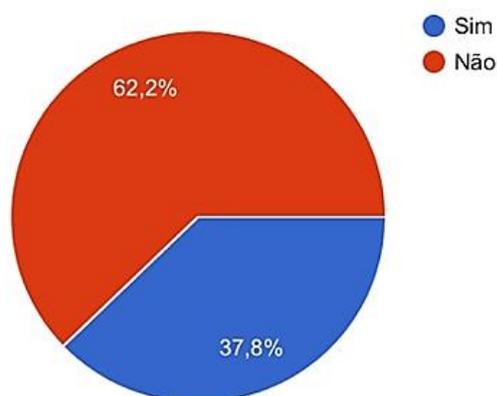
Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

No quesito sobre recursos financeiros da família, conforme gráfico 10, 52,2% possuem renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos; 36,7% possuem renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos; 4,4% possuem renda familiar entre 6 e 8 salários mínimos; 3,3% possuem renda familiar entre 9 e 10 salários mínimos; e 3,3% possuem renda familiar superior a 10 salários mínimos.

Logo, metade dos entrevistados vem de famílias de baixa renda, que concentram entre 1 e 2 salários mínimos como renda familiar. Vale lembrar que a baixa renda é um dos critérios para a concessão de alguns programas que financiam a educação superior no Brasil, como é o caso do financiamento concedido pelo Fies.

Gráfico 11 – Se os entrevistados são a primeira pessoa na família a ter acesso ao curso superior

90 respostas



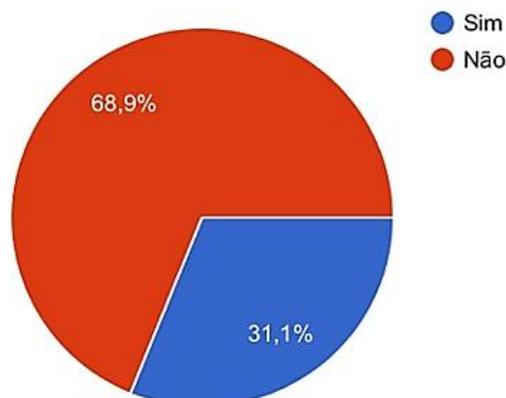
Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

O gráfico 11 diz respeito ao acesso da família ao ensino superior. Nesse aspecto, 62,2% não são os primeiros em suas famílias a terem acesso a um curso superior e 37,8% são os primeiros em suas famílias a chegarem à universidade. Observa-se que mais de 1/3 dos entrevistados representam famílias que não tiveram acesso à educação superior por várias gerações. Esse fato corrobora a tese de que o acesso só foi possível graças aos programas que financiam o curso de graduação.

Esses números ratificam a ideia de uma distorção social quanto ao acesso à educação superior, historicamente vivenciado por aqueles das classes economicamente mais desfavorecidas, realidade a ser gradativamente superada pelas políticas públicas que possibilitam este acesso.

Gráfico 12 – Se seria possível aos entrevistados cursarem sem o respectivo incentivo financeiro

90 respostas



Fonte: Google form, elaborado pelo pesquisador.

O gráfico 12 espelha as respostas dos participantes sobre a importância do financiamento de seus estudos. Conforme se observa, 68,9% acreditam não ser possível cursar a graduação sem o financiamento recebido; 31,1% acreditam que seria possível cursar a graduação sem financiamento. Logo, para quase 70% dos entrevistados, o acesso à educação superior só foi possível graças aos programas de financiamento estudantil.

Este número relevante demonstra a importância desses programas, seu aspecto social, que garante o acesso e, por meio deste acesso, uma expectativa de melhoria de vida, o que já chamamos, aqui, de utopia.

A partir da aplicação dos formulários, da coleta dos dados e da realização do grupo focal, passamos a analisar os resultados inicialmente colhidos, considerando as três questões discursivas do formulário aplicado e os diálogos ocorridos no grupo focal, bem como os dados comentados acima, dos perfis socioeconômicos dos alunos participantes.

4.3 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E SONHOS

A partir da aplicação dos formulários e da coleta dos dados, passamos a analisar, neste momento, os resultados inicialmente colhidos, considerando as três questões discursivas do formulário aplicado.

A primeira pergunta discursiva aplicada foi “Se você é aluno(a) dos primeiros semestres, qual a sua expectativa para o seu futuro profissional, com esta Graduação?”

Das respostas colhidas, podemos destacar:

- a) “Conseguir um bom emprego”. Muitos esperam que, com o curso, consigam melhores posições no mercado de trabalho, bem como salários melhores. Os alunos e alunas acreditam que a formação acadêmica possibilitará o ingresso e permanência no mercado de trabalho formal, alguns como profissionais autônomos, outros como profissionais empregados;
- b) “Oferecer uma vida melhor para a família”. Muitos são os primeiros a terem acesso à educação superior. Portanto, boa parte dos alunos e alunas vêm de famílias humildes e pretendem, com a formação, oferecer aos pais uma vida mais confortável, mais digna. Eles acreditam que esta seria uma forma de compensar uma vida sacrificada dos pais na tentativa de garantir aos filhos a oportunidade dos estudos e da formação profissional;
- c) “Realizar o sonho de ser formado em um Curso Superior”. No mesmo sentido de comparar as suas próprias histórias de vida com as dos seus pais, muitos esperam realizar um sonho que, às vezes, é também dos pais, que não tiveram as mesmas oportunidades. Muitos projetam, nesta realização, uma dupla satisfação de expectativas.

A segunda pergunta discursiva aplicada foi: “Se você é aluno(a) dos últimos semestres, qual a sua expectativa para o seu futuro profissional, com esta Graduação?”

O objetivo de se aplicar a mesma pergunta aos alunos concluintes era permitir a comparação das suas respostas e, conseqüentemente, das suas expectativas. Das respostas colhidas pelos alunos concluintes, muitas foram bem parecidas com as dos alunos ingressantes. Isso ocorre por vários motivos: o primeiro é que o perfil dos alunos da Universidade (universo da pesquisa) é bem parecido. A grande maioria é formada por pessoas de classes econômicas menos favorecidas. Isso é visível quando eles retratam suas histórias de vida, seus contextos familiares, suas expectativas, seus sonhos. A utopia transita entre os alunos e alunas de forma muito próxima. Eles possuem sonhos compartilhados, a esperança é a mesma ali. Ou seja, a passagem pelo curso, via de regra, não muda as suas expectativas. Muitos mudam de objetivos profissionais. Alguns decidem prestar concursos públicos, outros acabam indo para a docência. Mas vejamos, apesar do caminho mudar, o objetivo permanece o mesmo: o sucesso, a realização profissional, a satisfação pessoal. Tornar os sonhos uma realidade. A esperança continua presente e, neste momento, a utopia se concretiza. Dentre as respostas, podemos destacar:

- a) “Conseguir uma boa colocação no mercado de trabalho”. Da mesma forma dos alunos e alunas ingressantes, os concluintes ainda desejam uma melhor colocação

no mercado, não apenas o ingresso, mas a sua permanência. Muitos desejam se especializar para ter um lugar relevante em um mercado já saturado. São muitos os profissionais do Direito no Brasil. E os estudantes sabem disso. Portanto, reconhecem a necessidade da formação continuada, para a constante reciclagem dos seus conhecimentos. Isto é o que permitirá a sua posição no mercado, entre os concorrentes;

- b) “Oferecer uma vida mais confortável para a família”. Como boa parte dos alunos e alunas vêm de famílias mais humildes, eles reconhecem a importância de retribuir aos pais o investimento, o sacrifício financeiro, a ajuda no dia a dia, muitas vezes, até cuidando dos netos para que os filhos consigam estudar e trabalhar. Todos esses relatos de vida são muito presentes entre os estudantes. Essas experiências os tornam mais batalhadores por esta conquista. São movidos por essa história familiar, que em muitos casos, repete-se de geração a geração, mas desejam um desfecho diferente para eles. Isso demonstra o desejo pela emancipação;
- c) “Realizar o sonho de ter concluído um Curso Superior”. No mesmo sentido, muitos projetam, no diploma, a ilustração da realização deste sonho. É como se a colação de grau representasse o sonho sendo realizado. É na formatura que eles percebem que o ciclo foi fechado. Que aquela fase termina para que outra se inicie. É o que representa a sua caminhada, a sua jornada acadêmica;
- d) “Se especializar, se tornar referência na área profissional”. Muitos entendem que, apenas o curso superior não é suficiente. É importante seguir na formação, por meio das especializações e pós-graduações. É durante o curso que os estudantes percebem o quão competitivo é o mercado de trabalho para o profissional do Direito. Então, faz-se necessária uma educação continuada. Isso acontece por meio dos cursos de especialização, para que aquele profissional se torne uma referência em uma determinada área de atuação. Isto faz com que o profissional se destaque e consiga mais oportunidades de trabalho e, com isso, uma segurança financeira maior.

A terceira pergunta discursiva aplicada foi: “Você considera que o acesso à Educação Superior deveria ser um direito de todos(as)? Por quê?”

A resposta foi unânime. Todos concordaram que o acesso à educação é um direito de todos. E, por se tratar de um direito constitucional e, portanto, uma garantia fundamental, ou seja, um direito básico, o Estado, o poder público, por meio das suas políticas públicas, deve assegurar não apenas o acesso, mas a permanência das pessoas nos cursos desejados.

Aqui mora a relação público-privado. Os estudantes destacam que esse é um interesse particular, mas que deve ser assumido pelo Estado, garantindo condições possíveis de realização. A educação é de corresponsabilidade do Estado. Portanto, ele não pode se eximir ou ainda relativizar esta responsabilidade, garantindo parcialmente o acesso e a permanência de alunos e alunas, principalmente os mais vulneráveis economicamente. Daí a importância da educação pública. É ela que, de fato, permite esta concretização: educação para todos e todas.

Foi colocado, também, que muitas pessoas não possuem condições de arcar com as despesas dos cursos particulares. E, portanto, os programas de bolsas e financiamento são a única forma de acesso à Universidade, principalmente às privadas.

Passamos a analisar, neste momento, os dados colhidos pela observação participante no grupo focal, realizado com nove alunos do curso de Direito da unidade Vila Maria da Universidade Nove de Julho. Muitas perguntas propostas no formulário eletrônico se repetiram no grupo focal, por serem unidades, semestres e, portanto, alunos e alunas diferentes. Isto nos permite comparar as abordagens e críticas feitas por eles(as).

Considerando que o grupo focal é conduzido por meio de um diálogo orientado por questões semiestruturadas sobre uma determinada temática, entre um moderador e pessoas que compõem um determinado grupo, para fins de análise, organizamos as perguntas em blocos de discussão, ou seja, uma reunião de perguntas interligadas, a serem respondidas pelos alunos e alunas que participaram do grupo focal.

Os diálogos estão transcritos integralmente no Apêndice B desta tese. Com base neles, apontamos algumas categorias a serem analisadas a seguir, a fim de demonstrar e compreender como o acesso à educação se constitui em um elemento de emancipação das classes oprimidas, por meio do acesso e permanência ao curso superior, e como as categorias esperança e utopia se fazem tão presentes nesse processo, na busca pela satisfação pessoal e profissional, um plano de vida digna.

4.3.1 A educação como um direito humano

Também no grupo focal, o primeiro bloco de perguntas girava em torno da temática “educação como um direito de todos”. Foi questionado aos alunos se eles acreditam que todas as pessoas deveriam ter acesso à educação.

As respostas também foram unânimes. Todos concordaram que a educação, por se tratar de um direito básico, deve ser assegurada a todas as pessoas. E esta conclusão só é possível se

considerarmos, então, a educação como um direito humano. Essa é a relação da educação com o Direito, enquanto ciência. Aqui mora o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento. Reconhecemos o acesso à educação como uma garantia básica, que deve ser oportunizada a todas as pessoas, independentemente da classe social, da etnia, do gênero e da orientação sexual, entre tantas outras questões que nos diferenciam em sociedade. Esta crítica é muito presente nos debates jurídicos e ficou claro entre os alunos e alunas participantes do grupo focal que não há dúvidas quanto a este direito humano.

Não é possível pensar a educação como utopia sem levar em conta o princípio de que esse bem se constitui, acima de tudo, como um direito humano. Numa compreensão mais profunda, observamos que todo direito expressa uma dimensão utópica. Isso porque o direito, mesmo quando se expressa numa garantia constitucional, só se efetiva na prática.

As discussões envolvendo direito e educação, desde que se estabeleceram no século XX, nunca mais saíram de debate. A necessidade de vinculação desses temas está presente em razão do papel que ocupa a educação em uma democracia.

A intersecção entre o exercício da cidadania e o Estado democrático ou democracia, tem-se apresentado recorrente da doutrina jurídica, o que significa dizer que o titular dos direitos políticos é o mesmo titular dos direitos fundamentais. Vale lembrar as palavras de Ingo Wolfgang Sarlet (2011, p. 62):

[...] há como sustentar que, além da íntima vinculação entre as noções de Estado de Direito, Constituição e direitos fundamentais, este sob o aspecto de concretizações do princípio da dignidade humana, bem como dos valores da igualdade, liberdade e justiça, constituem condição de existência e medida de legitimidade de um autêntico Estado democrático e social de Direito, tal qual o consagrado também em nosso direito constitucional positivo vigente.

Então, a ideia de cidadania atrelada à dignidade da pessoa humana é que irá fortalecer o ideal de democracia:

A cidadania constitui um dos princípios fundamentais do Estado democrático de direito, consoante dispõe o artigo 1º da Constituição Federal. Assim, atrelada ao princípio da dignidade da pessoa humana, também fundamental no Estado democrático brasileiro, é de se inferir que estes conceitos abrigam, necessariamente, os direitos fundamentais como vértice e fundamento do Estado. (MATOS; OLIVEIRA, 2016, p. 199).

Logo, a ideia de educação como um direito humano se encontra diretamente relacionada ao exercício da cidadania e ao acesso aos direitos e garantias básicas fundamentais a serem protegidos pelo Estado, por meio das suas atribuições institucionais. Não se trata de favor, boa vontade, mas, sim, direito. É o olhar sensível que o poder público precisa ter sobre as diferentes

necessidades dos diversos grupos que compõem a sociedade e, assim, atender às expectativas de cada indivíduo.

4.3.2 A educação como um dever do Estado

O segundo bloco de perguntas e respostas teve por objeto a responsabilidade do poder público em criar políticas que garantam o acesso à educação. Se partimos do princípio de que a educação é um direito de todos, e o Estado deve ser responsável pelo bem social, logo, é de responsabilidade do poder público assegurar o acesso à educação.

As respostas também confluíram para um mesmo ponto. Todos afirmaram que o acesso à educação deve ser uma responsabilidade do Estado. Que o direito à educação deva ser assegurado pelo poder público. E por isso a necessidade e a importância dos programas de financiamento, cotas e demais incentivos à educação superior. Mas os alunos vão além, ao compreenderem, também, o protagonismo do Estado na transformação social. É o que se observa na fala do aluno a seguir:

Sim, eu acredito que além de estar na lei, a gente pode observar que a educação é a principal arma transformadora numa sociedade, pois quando o Estado, ele propicia educação, faz com que crie cidadãos conscientes e, assim, gerando riqueza para o Estado. (Rafael, Apêndice B).

Também me chamou atenção o argumento de que o Estado possui uma verba própria a ser investida em educação, ou seja, isso já faz parte de um planejamento de governo, entre suas prioridades, principalmente, quanto ao investimento dos recursos, ao uso do dinheiro público.

Sim, porque além de ser vantajoso pro indivíduo, mais ainda para o Estado, quanto mais educação o Estado tem, mais desenvolvimento ele gera. (Diego, Apêndice B).

Outro elemento apresentado nas respostas foi que nem todas as pessoas possuem condições financeiras de arcar com as despesas dos estudos. Portanto, o governo deve ser responsabilizado, principalmente, nesses casos, em garantir que estas pessoas, socialmente mais vulneráveis, tenham acesso à educação.

Sim. Eu acredito. A educação é fundamental, ela é emancipadora. Mas também cabe ao Estado gerar riqueza. Dar oportunidade de educação aqui, mas por outro lado, o governo gerando riqueza e fazendo com que essas pessoas, esses recém-formados, tenham com o que trabalhar. Por exemplo... Ah, tem o Prouni que vai formar determinados engenheiros... cabe ao governo investir em infraestrutura para poder contratar, gerar oferta para essas pessoas trabalharem. Eu acredito que o Estado é fundamental nesses dois aspectos, de

gerar riqueza e também educação. Uma complementa a outra. (Rafael, Apêndice B).

De uma forma geral, observa-se que essas considerações discentes convergem para a ideia de que o acesso à educação, além de se constituir como dever do Estado, é um dos elementos capazes de emancipar as pessoas, principalmente aquelas historicamente apartadas dos benefícios e direitos sociais básicos. Em outros termos, mesmo cientes de que a sociedade é historicamente desigual por conta de determinadas estruturas, a educação é uma perspectiva de enfrentamento à opressão e, por sua vez, de esperança de uma vida melhor.

4.3.3 A educação como ação afirmativa

O terceiro bloco de perguntas e respostas teve por objeto os programas de financiamento da educação superior, destacando a sua importância para assegurar o acesso à educação. A partir das respostas apresentadas, destacamos alguns aspectos que consideramos relevantes sobre esse tema.

O primeiro é que, para as pessoas que não possuem condições de arcar com as despesas de um curso superior, esses programas de financiamento são a única forma de ingresso nas universidades privadas. Sobre isso, alunas e alunos observaram que os programas de bolsas parciais e integrais são destinados a pessoas de baixa renda, e que, a partir da análise da sua fonte de renda, e da renda familiar, passam a ter direito a esses benefícios. Nesse aspecto, manifestaram que a bolsa não é um privilégio, mas um processo de busca de justiça social às populações tradicionalmente marginalizadas.

Outro elemento importante para esta discussão é a questão da receita pública, dos recursos destinados à educação e como essa preocupação evoluiu historicamente. Com base nesta previsão orçamentária é que nascem, futuramente, os programas de financiamento da educação superior.

Destaca-se, ainda, a inclusão do artigo que disciplina recursos públicos também para instituições educacionais confessionais e comunitárias sem fins lucrativos. As instituições confessionais, sobretudo as católicas, sempre tiveram acesso aos recursos do Estado, tanto para subsidiar o ensino, mediante a concessão do crédito educativo, como no caso das universidades católicas mais antigas, para desenvolverem a pesquisa e a pós-graduação, participando, em igualdade de condições com as universidades públicas, tanto do financiamento de programas de pós-graduação mediante os programas de quotas de bolsas adotados pela CAPES, como do apoio institucional de agências como o CNPq. (SAMPAIO, 2000, p. 128).

Há um movimento, então, de participação das instituições privadas nos recursos públicos. E, claramente, este é um movimento político.

Ressalte-se, todavia, que, no caso específico da pesquisa, os recursos públicos destinados a essas universidades privadas católicas pautaram-se por critérios acadêmicos e não pelo da garantia constitucional. Entretanto, o fato de o acesso das instituições de ensino superior privadas aos recursos públicos constar como um princípio constitucional demonstra, no mínimo, a força política do grupo católico no processo constituinte. (SAMPAIO, 2000, p. 128).

O princípio da autonomia universitária foi, ao lado do declínio da demanda por ensino superior, a partir de meados dos anos de 1980, um dos principais fatores propulsores do movimento dos estabelecimentos privados para buscarem sua transformação em universidades (SAMPAIO, 2000, p. 128).

A partir de 1988, os vários segmentos do setor privado, confessionais e/ou comunitários (laicos), não comunitários laicos, vêm mobilizando-se e organizando-se em novos grupos de interesses. A identidade dessas novas associações é constituída, basicamente, em torno de dois elementos: o caráter não lucrativo de sua finalidade educativa e a organização interna do poder, baseada na participação da comunidade. Da perspectiva dessas associações, esses dois elementos são fundamentais para estabelecer as diferenças entre suas instituições e as demais instituições privadas de ensino superior no país, em que predomina o caráter lucrativo da prestação do serviço e a subordinação dos assuntos acadêmicos e administrativos às mantenedoras, proprietárias dos estabelecimentos. No limite, o que essas novas associações estão pleiteando é acesso aos recursos públicos segundo o princípio constitucional de 1988 [...]. (SAMPAIO, 2000, p. 129).

Ao longo do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, que se seguiu à Constituição de 1988, essas três grandes diretrizes disciplinadas na Carta viriam a se tornar o eixo das questões afetas ao setor privado na nova moldura legal para o ensino superior no país (SAMPAIO, 2000, p. 129).

A gente sabe que uma coisa que limita muito o oferecimento de vagas na faculdade é o recurso do Estado, que ele é finito. Só que, eu acho, que com uma administração mais bem feita você poderia tá melhorando não só a quantidade de pessoas que se beneficiariam com esse programa, com a educação pública, por exemplo, não ser tão necessário você ter, por exemplo, até mesmo o nosso sistema aqui do Priuni, por exemplo. Não seria tão necessário se a gente tivesse uma resposta melhor do Estado, por exemplo. (Luciano, Apêndice B).

A base histórica dos programas que financiam a educação superior – já apresentada e comentada em tópicos anteriores desta tese – nos ajuda a compreender como tais políticas públicas foram aplicadas, principalmente, nos governos Lula e Dilma, nas duas últimas décadas,

neste processo de expansão da educação superior no Brasil, movimento acompanhado pela criação de novas faculdades privadas, além dos programas públicos e privados de financiamento estudantil, sistemas de quotas para parcelas mais vulneráveis da população, programas de bolsas, entre tantas outras políticas de incentivo ao ingresso e permanência dos estudantes ao ensino superior.

4.3.4 O Estado como restaurador das distorções histórico-sociais

O primeiro aspecto, conforme relatou um dos estudantes, diz respeito à “desigualdade social, que é uma realidade no Brasil, onde mais de 40% da população vivem apenas com um salário mínimo”, o que faz com que muitas pessoas, de fato, não possuam condições de financiar seus estudos. De uma forma ou de outra, grande parte dos participantes da pesquisa destacam a problemática social como um dos condicionantes necessários à política de financiamento da educação superior.

Outro aspecto destacado pelo grupo diz respeito às dificuldades que se impõem à efetivação desse direito, dentre as quais as exigências da “burocracia para se ter acesso a esses programas”. Segundo afirmaram, ao mesmo tempo em que o Estado promove esse direito de inclusão, estabelece um conjunto de exigências para se constituir um perfil socioeconômico que lhes garanta estes benefícios. De uma forma ou de outra, quando um direito não se universaliza, busca-se estruturar condições de exclusão dentro da inclusão, de forma a justificar os limites da política pública. A percepção do grupo é de que o horizonte do Estado deve ser o de garantir a universalização desse direito, conforme pode ser observado na fala a seguir.

Sim, eu acredito que a gente tem que ter educação e ela tem que ser pública e para todos. A gente vive em um país muito desigual, onde mais de 40 milhões de pessoas sobrevivem com menos de um salário mínimo. O governo, como um todo, tem que ajudar essas pessoas a ter esse acesso, pois a gente pode ver que uma pequena parcela tem acesso à educação de qualidade. O Estado tem que visar corrigir isso. (Rafael, Apêndice B).

E para contextualizar a questão do financiamento da educação superior como forma de o Estado restaurar as distorções histórico-sociais, vale, também, a discussão sobre a gratuidade do ensino, e a forma como o poder público se tornou responsável por isso, considerando as legislações que tratam da matéria.

A questão da gratuidade do ensino nas instituições de ensino superior oficiais, por exemplo, vem ao encontro de uma reivindicação dos movimentos estudantil e docente, que se arrasta, no mínimo, desde os anos 50. Embora o

ensino nas instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, seja gratuito de fato, até a Constituição de 1988 não o era de direito. A gratuidade do ensino oficial tornou-se um dos temas principais do debate sobre a interação Estado e ensino superior nos anos 90. Em torno dele, organizam-se os mais diferentes argumentos e justificativas para a manutenção ou supressão desse princípio constitucional nas instituições de ensino superior oficiais. (SAMPAIO, 2000, p. 127).

Sampaio ainda destaca a questão da autonomia para as universidades como fruto de uma luta dos movimentos estudantis.

Também o princípio da autonomia para as universidades resulta de uma luta antiga do movimento docente e estudantil, localizado sobretudo no setor público de ensino superior contra a ingerência do governo federal sobre a organização de poder interna das universidades federais e na escolha de seus dirigentes durante a vigência do regime militar. A inclusão da autonomia universitária na Constituição Federal era, nesse sentido, questão muito mais afeta à luta dos movimentos docentes e discentes pela redemocratização do país, portanto, uma luta datada, do que uma demanda oriunda de amplos segmentos do sistema de ensino superior. (SAMPAIO, 2000, p. 127).

Em muitos casos, este acesso à universidade só é possível a partir dos programas que financiam a educação superior, por meio das bolsas, reserva de vagas (quotas) e financiamentos, propriamente ditos, tanto públicos quanto privados.

Outro ponto importante que se destacou nas falas se refere, como expressou um dos estudantes, ao “sonho em cursar a faculdade”, e este é um ponto evidente quando encaramos o acesso à educação como uma forma de combater as distorções histórico-sociais. Trata-se de um sonho não realizado pelos pais dos alunos, via de regra, por não terem tido, à época, esta oportunidade, mas que está se concretizando na vida dos filhos.

Essa ideia, que se exprime em outras falas dos participantes da pesquisa, revela não apenas a consciência do direito à educação, mas uma perspectiva utópica de um futuro melhor, com base nas experiências familiares anteriores. Isso fica evidente à medida que esses jovens e adultos compararam a vida que levam hoje com a vida dos pais, no passado. Cientes de que esse direito estava fora do alcance de seus familiares, reconhecem que ele deve ser cada vez mais ampliado a toda a população, mesmo considerando os atuais limites dos planos de inclusão no ensino superior.

Mas precisamos ir além. Pois tão importante como trabalhar com os conceitos e teorias é entender como eles são aplicados na prática, como de fato atingem a vida das pessoas, e como os resultados (até aqui almejados) são conquistados.

4.3.5 A educação como competência profissional

O quinto bloco de perguntas e respostas tratou da relação entre a formação acadêmica e a vida profissional, a construção de uma carreira e a relação com o mercado de trabalho. Foi questionado aos alunos e alunas o que eles achavam sobre a importância da profissionalização técnica, ou seja, do conhecimento técnico específico para a execução de determinadas tarefas e como o mercado reage a isso. É o que muitos chamam de *expertise* e bem colocado pelo depoimento a seguir:

Sim, porque através do ensino superior você adquire conhecimentos e isso que o mercado, hoje em dia, tá exigindo. Porque se, pra nós, que já tem um conhecimento, “tamo” aprendendo, tá cada vez mais difícil, imagina aquelas pessoas que não tem um ensino, não tem um conhecimento e ainda mais com o mercado que, hoje em dia, a gente tá vendo que tá muito exigente, tipo, tá quase impossível de arrumar um trabalho de qualidade ou até mesmo aqueles trabalhos mesmo que não é muito, que não tem muita relevância. Então é importante sim o estudo. (Joseph, Apêndice B).

Vejamos que muitos reconhecem a necessidade da profissionalização, do aprimoramento técnico para a execução de uma atividade laboral. É o conhecimento aliado à experiência que nos garante a excelência, que nos torna diferenciados quando comparados a outros profissionais da mesma categoria. A competitividade no mercado repercute assim: selecionando aqueles considerados mais aptos ao cargo.

Dentre os argumentos apresentados pelos alunos, podemos destacar o que segue abaixo.

Para alguns, “o mercado de trabalho tem sido cada vez mais exigente e competitivo” e, que, portanto, uma formação superior agrega, sim, valor a uma carreira profissional. Eles acreditam que se trata de um processo, uma construção que se inicia com o acesso à formação superior; em seguida, os estágios e, logo após a conclusão dos cursos, estão aptos a ocupar um lugar no mercado de trabalho.

Outro argumento apontado é a necessidade de reciclar os conhecimentos e se manter atualizados. Para outros, não apenas a formação superior, mas “o mercado exige uma constante atualização”, um aprimoramento do profissional, que deve seguir se especializando.

Dentre os depoimentos, destacamos:

Sim, porque, hoje, ter uma formação no currículo é um diferencial no mercado de trabalho e é de extrema importância. Até porque o nosso conhecimento é o que a gente vai aplicar na nossa área, que nós escolhemos no mercado. Então tem muita importância sim, super relevante. (Dayana, Apêndice B).

Outro estudante ainda contribuiu com suas palavras:

No meu caso, acho que vai impactar diretamente. Eu pretendo seguir alguma ramificação que tá ligado ao Direito e eu acho que ele também transforma você como pessoa. Eu acho que quando você tem contato a essa gama, acho que o Direito dá esse tipo de oportunidade de você ganhar, dá de encontro com uma gama enorme de conhecimento. Que o Direito tá ligado a todo o ramo de conhecimento, direta ou indiretamente. Eu acho que além de ser útil em frente ao mercado de trabalho, essas questões práticas, é, de carreira, esse tipo de coisa, ainda engrandece e aumenta a nossa visão de mundo. (Luciano, Apêndice B).

Ficou claro, entre os argumentos colocados, o quão importante é a formação acadêmica para a colocação no mercado formal de trabalho, ou seja, para o acesso aos empregos formais, com carreira que, em muitos casos, exige dos trabalhadores formação, titulação, cursos de reciclagem e atualização.

Os alunos e alunas ouvidos neste grupo focal apresentaram esta preocupação com a formação continuada e quase todos já elegeram uma área, no Direito, da sua preferência. E é nesta área que pretendem se especializar e atuar profissionalmente. Acreditam que, desta forma, driblariam a saturação do mercado jurídico, considerando a quantidade expressiva de profissionais existentes.

4.3.6 A educação como fator de ganho financeiro

O sexto bloco de perguntas e respostas tratou da questão financeira e como a formação acadêmica impacta na remuneração, principalmente nos empregos formais. Percebemos que há uma busca por oportunidades profissionais que ofereçam uma remuneração melhor. E, normalmente, essas oportunidades, por serem concorridas, exigem dos candidatos formação, experiência, disponibilidade, entre outros elementos exigidos na corrida profissional. Aqui, as respostas foram as mais diversas. Para alguns alunos, o curso superior trará um rendimento maior ao seu trabalho, no que tange à remuneração. Ou seja, empresas que exigem uma titulação para um determinado cargo e pagam bônus salariais por isso. Há empresas que oferecem um plano de carreira, ou seja, uma pirâmide hierárquica entre cargos que exigem alguns elementos específicos, como: tempo de trabalho, produtividade, cursos de atualização etc. Desta forma, os títulos contam como pontos no currículo. Estes pontos são considerados nas contratações ou, ainda, nos processos seletivos internos nas empresas, entre os seus colaboradores.

Para outros participantes do grupo, o título, em si, não é certeza de um melhor salário. Eles destacaram que muitas empresas, no momento da contratação, focam na experiência do

candidato, ou seja, no conhecimento prático, na vivência, em experiências anteriores, deixando a questão da formação para um segundo plano. Essas empresas analisam o currículo do candidato a partir das experiências, exigindo um portfólio, com trabalhos já executados, cartela de clientes consolidada. Ou seja, a empresa está interessada na *expertise* do trabalhador, deixando a titulação de lado.

Ouvimos, ainda, o argumento de que a formação não impacta diretamente na remuneração, pois há empresas que pagam muito bem pessoas sem formação e há empresas que pagam muito mal, mesmo para os colaboradores com formação. Ou seja, essa discussão envolvendo a relação formação-remuneração é muito relativa, pois há inúmeros perfis de empresas, cada uma com requisitos próprios de contratação e remuneração dos seus colaboradores.

Para alguns alunos, a questão envolvendo a remuneração depende do curso superior escolhido. Há cursos mais valorizados no mercado, que outros. E, portanto, ao escolher a formação em determinadas áreas, a chance de ser melhor remunerado é maior. Esta é, inclusive, a motivação de muitos estudantes ao escolherem o curso de Direito. Eles possuem essa ideia de que o curso, em si, já abre boas portas de trabalho no mercado.

Há, ainda, o argumento de que a questão salarial depende unicamente do faturamento da empresa. Ou seja, empresas grandes pagam bem. Empresas pequenas oferecem salários menores. E, nesses casos, a formação não seria tão relevante. Logo, seria necessário, buscar uma oportunidade em empresas de grande porte, com boa arrecadação e posição no mercado de trabalho. Essa é a ideia de muitos: começar em pequenos escritórios, para adquirir experiência e depois migrar para grandes corporações.

O último argumento, não menos importante, foi que o mercado tem se modificado com o tempo, ou seja, novas profissões e funções estão surgindo, o mercado tem se diversificado e, para estas novas profissões, nem sempre se exige uma formação acadêmica. Muitas pessoas têm encontrado excelentes oportunidades trabalhando com a própria imagem, com as redes sociais, com questões envolvendo as novas tecnologias, ou questões relacionadas às causas ambientais, como a proteção animal etc. Há os profissionais da filantropia, que atuam angariando fundos para determinadas causas sociais. Há, ainda, os profissionais que trabalham motivando outros profissionais, como os *coachings*. Portanto, o mercado se modifica, novas profissões surgem, e nem sempre há a exigência de uma formação profissional, uma titulação.

Dentre alguns depoimentos, destacamos:

Eu acredito que não, não tenha tanta relevância uma formação em questão salarial. Porque foi, como os colegas disseram, hoje o mercado valoriza muito essa questão de experiência e conhecimento prático. Eu vejo que a formação superior ela vai mais uma questão de *status* dentro de uma empresa e depende muito também da empresa que você tá entrando. Se é uma empresa que tem nome no mercado, talvez você vai ser bem remunerado, independente do seu cargo que você seja lá, agora se é uma empresa de pequeno porte, não tem tanto conhecimento, ele vai te pagar de acordo com que ele recebe. Então, independente se você for advogado, se você for contador, você vai receber de acordo com que a empresa tem de fechamento final, né? Então eu acho que essa questão de salário é irrelevante o curso superior. (Dayana, Apêndice B).

Outra fala que merece destaque:

Eu acho que é tudo isso que os colegas falaram. Eu acho que, hoje, o mercado está bem diversificado, as atividades que você tinha há 10, 15 anos, não são mais as mesmas que você tem hoje. Uma multiplicação de funções, uma multiplicação de profissões que estão aparecendo novas e, às vezes, até mesmo o sistema de formação não acompanha. É o caso que o pessoal falou de muitas coisas que você faz hoje, que você é bem remunerado e às vezes, você não tem uma formação técnica, nem um curso que te dê essa formação. Eu acho que em alguns casos, sim, a formação é importante, é a porta de entrada, sem ela você não consegue. É lógico que você, não ter profissão nenhuma e, a partir do momento, ter uma profissão, ter uma formação, vai agregar, sim, um valor no seu ganho, mas eu acho que não basta só isso. Eu acho que você tem que ter atitude, e depende do seu comportamento. Lógico que a experiência agregada a isso, mais o seu comportamento, da sua atitude, no dia a dia de uma empresa, nas atividades que você se propor, tudo isso vai agregando cada vez mais, mas em alguns casos eu acho que é imprescindível ainda a formação. Como ela falou, por exemplo, do caso de um advogado. Você não vai sair advogado sem a formação, se é isso que você pretende. E você só vai ser um melhor advogado e vai ganhar mais, a partir do momento que você buscar conhecimento, como disse o colega, a partir do momento que você se propor a crescer, a melhorar, a oferecer mais para a empresa que você tiver, ou até mesmo se você trabalhar por conta própria, uma banca própria, né? Eu acho que isso aí também passa pela parte comportamental, além da experiência e, também, da formação. Mas é lógico, cada vez mais a gente tem aquela divisão: a experiência é necessária mesmo sem a formação e a formação é importante para você criar experiência. Ainda tem essa dualidade. (Luciano, Apêndice B).

Como se observa, as expectativas utópicas não se apartam da realidade do mercado. Ao contrário, na visão da maioria desses jovens, é a afirmação profissional que poderá lhes garantir a tão sonhada realização social. Com base em todos esses argumentos apresentados, a partir das expectativas dos alunos, embora considerando a melhor remuneração uma condição de emancipação, os sonhos vão além disso. Vão, sobretudo, na perspectiva de uma realização existencial que, em relação à profissão, impõe a exigência de que o trabalho esteja relacionado com o prazer e o sentido social e humano mais profundo.

Quando relacionamos os argumentos apontados, verificamos a complexidade das discussões aqui propostas. São muitas histórias de vida que geram sonhos, dos mais diversos. Sobre esses sonhos, os estudantes realizam aquilo que é possível nas suas limitações de tempo, de dinheiro, de saúde etc. E, por isso, verificamos que, apesar da esperança, muitos não conseguem atingir seus propósitos. Na caminhada da vida, alguns perdem seus empregos, outras engravidam, outros perdem entes queridos, outros adoecem. São muitos os fatores que nos tiram o foco, a possibilidade concreta do ser-mais, do realizar. E esta incompletude do ser humano, que o motiva na busca pela utopia, o resta prejudicado.

Portanto, assim como os argumentos, as categorias também se comunicam na pesquisa. Passamos a analisar, a seguir, o último bloco de perguntas feitas ao grupo focal e os argumentos e críticas apresentados. Vejamos.

4.3.7 A educação para além do capital

O último bloco de perguntas e respostas teve por objeto a emancipação, em si, gerada pelo acesso à educação e se, de fato, os estudantes acreditam que terão uma vida mais digna a partir da formação superior. Logo, trabalhamos com os fatores de realização pessoal, que vai além da discussão financeira. Trata, na verdade, de conquistar um lugar de respeito, de visibilidade, de dignidade, perante uma sociedade discriminatória e opressora. Dentre os argumentos colocados, destacamos os que seguem.

Para alguns estudantes, esses programas que incentivam e garantem o acesso ao ensino superior oferecem uma opção a mais às pessoas. Ou seja, se, ao concluírem o ensino médio, elas quiserem trabalhar, não há problema. Mas se quiserem continuar seus estudos, esta opção também estará disponível. Para as pessoas de baixa renda, esta opção não existiria sem o fomento dessas políticas públicas. Portanto, há sim uma emancipação social, principalmente, para aqueles mais vulneráveis, ao garantirmos a possibilidade da escolha sobre qual caminho trilhar.

Muitos alunos e alunas afirmaram serem os primeiros nas suas famílias a terem acesso à universidade. E isto já gera uma expectativa nos familiares, nos amigos, na comunidade em que estão inseridos. Ou seja, é a utopia novamente se fazendo presente. Estas pessoas, até então invisíveis socialmente, já passam a ter algum destaque apenas por acessarem a universidade.

Para outros, a emancipação se inicia com a formação, mas só se concretiza quando as pessoas conseguem o retorno daquilo investido. Ou seja, as pessoas se formam e precisam trabalhar, precisam se encaixar no mercado. E gerar empregos também seria uma

responsabilidade do Estado. Então, o pensamento sobre a participação do poder público seria ainda mais complexo: este deveria garantir o acesso e a permanência na educação superior, no tocante aos mais vulneráveis e, ainda, assegurar as oportunidades de emprego assim que concluíssem suas formações.

Para outros, a formação superior é emancipadora porque permite às pessoas terem melhores empregos, trabalhos mais dignos, construírem um plano de carreira nas empresas etc. Ou seja, é a formação que permite o acesso aos empregos formais, com contratos de trabalho e carteiras assinadas, com tributos recolhidos para garantir uma eventual pensão, ou ainda, a futura aposentadoria etc. Muitos nunca tiveram acesso a um trabalho formal. Boa parte começou a trabalhar ainda na adolescência, em subempregos, e sonham em ter um crachá de funcionário de uma grande empresa.

Para alguns estudantes, a educação está ligada ao próprio desenvolvimento humano. Ou seja, ela emancipa porque forma pessoas melhores, mais conscientes, mais críticas etc. É por meio da leitura, das discussões, das análises, que se constrói o ser consciente. A educação nos transforma em pessoas críticas, que podem fazer esta análise do que é correto, ou coerente, ou na tomada de decisões mais acertadas. Portanto, se somos melhores quando estudamos, temos maiores chances de nos libertar das opressões sociais, muitas vezes fundadas no preconceito relacionado ao analfabetismo ou na baixa escolarização das pessoas. E, por esta razão, o Estado precisa garantir o acesso à educação, que nos tira de um lugar de opressão social e nos coloca em uma posição de tomada de decisões, de escolhas e visibilidade.

Para outros alunos, a educação emancipa toda a sociedade, pois impacta como um todo, ou seja, todas as pessoas são beneficiadas de alguma forma. E, neste momento, eles destacam o impacto da educação nas suas famílias, ao refletirem sobre seus pais, irmãos, cônjuges, filhos, colegas de trabalho. Todos são tocados com a transformação que a educação nos proporciona.

E o último e o mais importante argumento, para mim, enquanto pessoa negra, nordestina, LGBT, estudante bolsista, entre tantas outras questões que me motivaram a ter a utopia como objeto desta pesquisa, é que a educação representa a quebra de um ciclo de vulnerabilidade e sofrimento nas famílias. Ou seja, quando os pais conseguem formar seus filhos, eles sabem que as chances de uma vida mais digna aos filhos, aos netos e às próximas gerações, são mais concretas, mais possíveis. Logo, a educação é como um divisor de águas para a história de uma família que, de uma geração para a outra, passa a ter esperança de uma vida melhor.

Os depoimentos foram muito tocantes. Entraram em questões íntimas, ligadas ao sonho, à esperança, não só dos estudantes, mas de suas famílias. Aqui mora o cerne desta pesquisa e, por isso, vale destacar algumas falas.

A Letícia Ferreira nos fala sobre o poder escolher ser quem quiser, diante das opções que a educação oferece a ela:

Sim, totalmente. Antigamente, quando não tinha essa oportunidade, você estava limitada. Então, você vai fazer o ensino médio, porque é obrigatório ou não, depende da sua criação até. E aí a faculdade geralmente você não faria. Se você não tem dinheiro você não vai fazer. Hoje não. Hoje você dá uma oportunidade para a pessoa escolher, de escolha realmente, - Ah, não tenho dinheiro, então eu não vou fazer. Assim, então, não vai ser”. Hoje, então, acredito sim que a pessoa pode sonhar em fazer. Você dá essa oportunidade. (Letícia Ferreira, Apêndice B).

A Amanda nos cita como a educação é um elemento de esperança para ela e a sua família:

Eu, assim como os anteriores, sou uma das primeiras da família a ingressar no ensino superior. Eu acredito que isso seja, sim, imprescindível. É algo que abre portas tanto para mim quanto para os meus familiares. Porque para mim, a meu ver, é impossível, então o programa é algo que chegou na minha vida para realmente me mostrar que é possível ingressar no ensino superior mesmo sendo de baixa renda. (Amanda, Apêndice B).

O Diego, filho de pedreiro, enxerga como há uma quebra neste ciclo opressor que se repete na sua família, e como os seus pais já se sentem realizados só em observar o filho tendo a oportunidade de estudar:

Acho que sim, gera um impacto na minha, principalmente, porque eu também sou o primeiro da minha família, sou filho de pedreiro, né? E a minha família também nunca tiveram oportunidade de estudar. Então acho que o meu ciclo, acho que quebra esse rompimento da minha família de tá vindo sem estudar e eu, daqui para baixo, meu filho, vai ter uma outra realidade do que a minha família. Só de ser aluno já tem, já vejo tio, tia, dizendo... “- olha, o Diego está estudando Direito...”. Então, só de ser aluno já gera um impacto na família. Então gera muito impacto. (Diego, Apêndice B).

Como os alunos disseram, muitos são a primeira geração nas suas famílias a terem acesso à universidade. E para quase todos isto só foi possível graças aos programas que incentivam, por meio de bolsas ou financiamento, o acesso ao ensino superior. E, a partir da expectativa de uma vida mais digna, com mais oportunidades, graças à formação acadêmica, temos o elemento “utopia”, demonstrado pelos estudantes, enquanto hipótese desta tese.

Pois, conjugando os dados quantitativos com os qualitativos extraídos dos formulários, das entrevistas e do grupo focal, desenvolvemos o núcleo central desta tese, qual seja, demonstrar que o acesso e a permanência no ensino superior são uma condição para produzir a dimensão utópica nos estudantes que, de uma determinada forma, apostam nessa modalidade para construir processos de emancipação.

Vimos que, juntamente com a utopia, caracterizam-se: a incompletude, quando buscam uma oportunidade de ser-mais; a esperança, por acreditarem que esta decisão pode mudar as suas vidas; a emancipação, por se libertarem dos ciclos opressores já experimentados pelas gerações anteriores em suas famílias, entre tantas outras categorias que dialogam no processo de desenvolvimento humano. Esta é a dialética que Paulo Freire nos ensina sobre todos os aspectos que temos dentro das nossas vidas. Somos um, somos muitos e todos queremos e merecemos ser felizes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objeto a relação entre a perspectiva utópica e o acesso e permanência no ensino superior de jovens e adultos dos segmentos socialmente oprimidos, tendo em vista o acesso à educação nesse nível como um fator de possibilidades de segurança social, econômica e cultural às pessoas. Uma vez que a busca por conhecimento acadêmico se mostrou fundamental para uma vida mais digna, esta pesquisa se justificou na medida em que procurou contribuir para o entendimento e explicação desse processo social. A pesquisa partiu da hipótese que o ensino superior representa, para os jovens das classes mais oprimidas, não apenas um fator concreto de ascensão social, por meio da profissão, mas um horizonte existencial mais amplo, por isso mesmo utópico, em que a noção de dignidade e de cidadania se efetiva na permanente busca do ser mais. Alguns argumentos nos levaram a concluir isso.

O primeiro é de que a educação se constitui em um direito humano em construção, visto que, tornando-se reconhecida como um bem geral nas sociedades contemporâneas, ainda não se efetivou plenamente, na prática. Partimos do pressuposto de que todas as pessoas devem ter acesso à educação, independentemente da classe social, etnia, idade, orientação sexual ou qualquer outro elemento que nos diferencie em sociedade. Durante as entrevistas e o grupo focal, uma das primeiras perguntas feitas aos participantes era se eles consideravam o acesso à educação como um direito de todos. Neste aspecto, revelou-se um consenso no grupo. Todos concordaram que a educação, por se tratar de um direito constitucional e, portanto, uma garantia fundamental, um direito básico, deve ser assegurada a todas as pessoas. E esta conclusão só é possível se considerarmos, então, a educação, como um direito humano.

Não é possível pensar a educação como utopia sem levar em conta o princípio de que esse bem se constitui, acima de tudo, como um direito humano. Numa compreensão mais profunda, observamos que todo direito expressa uma dimensão utópica. Isso porque o direito, mesmo quando se expressa numa garantia constitucional, só se efetiva realmente na prática. As discussões envolvendo direito e educação, desde que se estabeleceram no século XX, nunca mais saíram de debate. A necessidade de vinculação desses temas está presente em razão do papel que ocupa a educação em uma democracia.

A intersecção entre o exercício da cidadania e o Estado democrático se tem apresentado recorrente da doutrina jurídica, o que significa dizer que o titular dos direitos políticos é o mesmo titular dos direitos fundamentais. Logo, a ideia de cidadania atrelada à dignidade da pessoa humana é que irá fortalecer o ideal de democracia.

O segundo argumento é de que, na realidade brasileira, a educação se constitui em ação afirmativa por meio dos programas de financiamento ou bolsas, que garantem a uma parte da população mais vulnerável o acesso à educação superior. Nas entrevistas, bem como no grupo focal, foi sugerido aos participantes refletirem sobre a responsabilidade do poder público em prover este acesso à educação. Se partimos do princípio que a educação é um direito de todos, alguém deve ser responsável pelo bem social, logo, é de responsabilidade do poder público assegurar o acesso à educação. Sob esse aspecto, as alunas e os alunos consideraram que o acesso à educação deve ser uma responsabilidade do Estado. Para esse grupo, a educação deve ser assegurada pelo poder público. E, por isso, disseram sobre a necessidade e a importância dos programas de financiamento, cotas e demais incentivos à educação superior. Ao analisar essas respostas, também me chamou atenção o argumento de que o Estado possui uma verba própria a ser investida em educação, ou seja, isso já faz parte de um planejamento de governo, entre suas prioridades, principalmente, quanto ao investimento dos recursos, ao uso do dinheiro público.

Outro elemento apresentado nas respostas, ainda sobre esse tema, diz respeito ao fato de que nem todas as pessoas possuem condições financeiras de arcar com as despesas dos estudos. Segundo as pessoas pesquisadas, o governo deve ser responsabilizado, principalmente, nesses casos, em garantir que estas pessoas, socialmente mais vulneráveis, tenham acesso à educação. Essas informações se confirmam, também, pelos números apontados pelo Censo da Educação, analisado anteriormente nesta tese.

O terceiro argumento é que a educação se constitui em um dever do Estado e que deve ser objeto das políticas públicas, no exercício da responsabilidade estatal em assegurar a todos o acesso à educação. Para compreender a questão do financiamento da educação superior, abordamos, também, a discussão sobre a gratuidade do ensino, e a forma como o Estado se tornou responsável por isso, considerando as legislações que tratam da matéria. Outro ponto importante nesse aspecto é a questão da autonomia para as universidades como fruto de uma luta dos movimentos estudantis. A questão da receita pública, dos recursos destinados à educação e como essa preocupação evoluiu historicamente também deve ser considerada. Com base nesta previsão orçamentária é que nasceram os programas de financiamento da educação superior que temos hoje.

A análise histórica, em atenção aos movimentos políticos e sociais democráticos, que geraram as políticas públicas de incentivo à educação superior, por meio dos programas de financiamento, sistemas de quotas, entre outros, implementados nas últimas duas décadas, demonstram a importância de assegurar a educação como um direito de todas e todos e, que,

mesmo sofrendo duros cortes e “contingenciamentos” no atual governo, persistem como a luz no fim do túnel para muitos estudantes que dependem, exclusivamente, desses incentivos.

O impacto social que estes programas geram ficou muito claro quando analisamos as respostas apresentadas pelos alunos e alunas que se utilizam de algum incentivo para a educação superior. E a situação parece ser mais grave, pois, para muitos, mesmo com os programas que financiam o curso superior, manter-se nos estudos é muito difícil, considerando as demais despesas, como transporte, alimentação, compra de livros e demais materiais necessários à permanência nos estudos.

O quarto argumento diz respeito à ideia do Estado como restaurador das distorções sociais históricas, promovendo a inclusão por meio das ações que atinjam os mais oprimidos. Em muitos casos, o acesso à universidade só é possível a partir dos programas que financiam a educação superior, por meio das bolsas, reserva de vagas (quotas) e financiamentos, propriamente ditos, tanto públicos quanto privados.

A fundamentação teórica da presente tese, pautada na concepção de utopia, em Paulo Freire, sobre a perspectiva que geram esses programas que incentivam o acesso e permanência na universidade, foi fundamental para a construção do ideal de emancipação, que é o elemento projetado a partir da utopia. Acreditamos que o sentimento utópico oferece uma base concreta para a realização dos sonhos. É a partir do sonhar que construímos o realizar. E aquilo que surge como um desejo se torna uma realidade.

Mas foi preciso ir além. Pois tão importante como trabalhar com os conceitos e teorias é entender como eles são aplicados na prática, como de fato atingem a vida das pessoas, e como os resultados foram conquistados. Foi necessário, então, considerar a diversidade dos estudantes para compreender que eles possuem necessidades distintas. E, a partir dessas diferenças, os programas que permitem o acesso e permanência nas universidades, oportunizando as mesmas condições a todos e todas, como prega a que por muitos autores é conhecida como Universidade Popular.

Pensando neste processo de reconhecimento de direitos, assegurar o acesso e permanência nas universidades, é que passamos a enxergar o maior objetivo da educação: emancipação pelo poder do pensamento crítico. Ao acreditarmos nisso, o que inicialmente é um sonho, uma utopia, passamos a ter condições de projetar um futuro digno, por meio do exercício da cidadania, da formação profissional, oportunidades de trabalho formal no mercado, remuneração que supra as necessidades materiais de sustento, uma vida digna principalmente àqueles e àquelas que carregam um histórico familiar de pobreza e abandono social.

O papel restaurador das distorções sociais ficou muito evidente quando muitos alunos e alunas que participaram desta pesquisa afirmaram serem os primeiros, em suas famílias, a terem acesso à educação superior. E como isso é visto como a realização de um sonho, não apenas deles, mas dos seus pais, de toda a família. Aí dialogamos com a utopia e, portanto, com a esperança implícita a ela. Esses resultados também estão refletidos no Censo da Educação, que mostrou o aumento, nos últimos anos, de alunos negros, pardos, indígenas e quilombolas, bem como aqueles de baixa renda e de escolas públicas a terem acesso à universidade.

O quinto argumento é a educação como competência profissional, por meio do aprimoramento, da formação intelectual e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho em empregos formais mais dignos. Proposta esta questão aos participantes da pesquisa, muitos se mostraram preocupados com os rumos que o mercado de trabalho está tomando: cada dia mais exigente e competitivo, a formação superior se tornou um requisito básico para o acesso aos empregos formais, aqueles com carteira de trabalho assinada e com contrato de trabalho. Esse é o objetivo de muitos estudantes: sair da informalidade, dos subempregos e constituírem uma carreira profissional.

Dá a importância da formação. As empresas, em sua grande maioria, exigem o conhecimento técnico dos seus colaboradores para exercerem determinadas funções, e este conhecimento é presumido a partir dos cursos realizados e dos certificados e diplomas apresentados. Claro que não se sustentam sozinhos. Os profissionais precisam demonstrar essas habilidades na prática, o que se conquista com outro elemento: a experiência. Portanto, a formação associada à experiência nos pareceram ser os requisitos mínimos para se conquistar uma oportunidade digna no mercado. E esta preocupação ficou muito clara pelas respostas apresentadas pelos alunos e alunas ouvidos.

O sexto argumento é a educação como fator de ganho financeiro. Sem dúvidas, a questão financeira se mostrou uma preocupação entre os participantes. Como já demonstrado, esse “novo” grupo de pessoas que passaram a ter acesso à educação superior nos últimos anos é formado por alunos e alunas de baixa renda, vindos de famílias carentes, carregando um histórico de muita dificuldade financeira. São alunos e alunas que às vezes não têm sequer o dinheiro da passagem do transporte público até a universidade. Essa é uma realidade que eu acompanho na prática, todos os dias, enquanto professor.

E, por uma questão lógica, essas pessoas desejam uma ascensão financeira, uma vida com o mínimo de conforto e segurança, menos preocupação se terão o que comer no dia seguinte, ou como pagarão o aluguel do próximo mês. As pessoas, normalmente, têm esse desejo, e é legítimo. Todo mundo quer viver bem, e principalmente quem já conhece a pobreza

de perto deseja uma vida com mais tranquilidade. E como um resultado natural, ao terem os requisitos que os melhores empregos exigem, a remuneração acaba acompanhando proporcionalmente.

O sétimo e último argumento é a educação para além do capital, a partir das expectativas dos estudantes, para quem, embora considerem a melhor remuneração uma condição de emancipação, os seus sonhos vão além disso. Vão, sobretudo, na perspectiva de uma realização existencial que, em relação à profissão, impõe a exigência de que o trabalho esteja relacionado com o sentido social e humano mais profundo.

Os depoimentos dos alunos e alunas foram tocantes. Entraram em questões íntimas, ligadas ao sonho, à esperança, não só dos estudantes, mas de suas famílias. E é exatamente aqui que mora o cerne desta pesquisa. Como os alunos disseram, muitos são a primeira geração nas suas famílias a terem acesso à universidade. E isto só foi possível, graças aos programas que incentivam, por meio de bolsas ou financiamento, o ensino superior. E, a partir da expectativa de uma vida mais digna, com mais oportunidades, graças à formação acadêmica, temos o fator utopia, demonstrado pelos estudantes, enquanto hipótese desta tese.

A presente pesquisa se situou, portanto, no contexto das mudanças promovidas nas vidas de muitos brasileiros que foram oportunizados, incentivados e apoiados a estudar em nível superior, permitindo uma melhor formação acadêmica e cultural, com consequências diretas nas questões relativas ao emprego e a uma vida com mais dignidade.

As fontes empregadas na pesquisa foram de caráter empírico-documental e bibliográfico. A primeira se refere ao estudo de caso, por meio do material colhido em entrevistas, formulários, grupo focal, dados quantitativos, gravações de áudio, entre outros. A segunda se estrutura em três níveis: a) livros, teses, dissertações e artigos que tratam da educação superior no Brasil e a emancipação social; b) autores dos direitos humanos e da educação; c) livros, teses, dissertações e artigos que tratam das categorias em Paulo Freire, em especial, a utopia. Esta é uma pesquisa de caráter empírico-teórico, por isso, os procedimentos básicos foram a reflexão crítica sobre a análise dos dados levantados e a pesquisa bibliográfica direcionada na perspectiva de diálogos críticos com os autores, livros, teses, entre outros. Como procedimento de coleta, foi estruturado um grupo focal, com nove alunos, do curso de Direito da Uninove, considerando que utilizam alguma forma de incentivo ao curso, como sistema de bolsas ou financiamento.

A pesquisa foi organizada em três momentos de desenvolvimento. O primeiro se referiu ao cenário do tema. Foram apresentados, ao leitor, os fundamentos teóricos e os estudos da área, referentes à temática da utopia e o acesso à educação superior. Nele destacamos, entre as

teorias e autores que fundamentaram o trabalho, a sociologia marxista, especialmente no que diz respeito à abordagem do materialismo histórico, e a pedagogia freiriana, corrente do pensamento educacional que, na tradição do materialismo, propôs uma epistemologia da educação, ressignificando, dentre outras, as noções de utopia, esperança, incompletude do ser humano.

Naquele primeiro momento, tratamos, ainda, da revisão de literatura, com vistas a levantar as pesquisas acadêmicas que giram em torno da inclusão na educação superior e da emancipação social. Foram trabalhos distribuídos em teses e dissertações, catalogadas em bancos de dados das universidades brasileiras. A revisão de literatura esteve delimitada espacialmente no âmbito do Brasil e cronologicamente demarcada entre os anos de 2008 e 2018.

O segundo momento do desenvolvimento abordou o acesso à educação superior como um direito humano e uma política pública. Discutimos, ali, o direito a ser garantido e tutelado pelo Estado, a fim de contribuir para a formação das pessoas-cidadãs. Naquele momento demonstramos a origem dos direitos humanos e como eles foram recepcionados na ordem jurídica interna brasileira, pela Constituição Federal de 1988, entrelaçando os conceitos de justiça, democracia e cidadania, considerando a educação como uma garantia fundamental.

Uma segunda abordagem naquele momento foi a que tratou da educação como uma política pública. Então, traçamos uma visão geral sobre a rede de educação superior brasileira e analisamos as políticas de incentivo ao acesso da educação superior, por meio dos programas públicos e privados de financiamento estudantil, das universidades públicas e privadas. Dentre os programas de fomento ao acesso às universidades, destacamos, para esta pesquisa: o Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior (Fies), o Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid), o Programa Universidade para todos (Prouni) e o Programa de inclusão universitária (Priuni).

O terceiro tópico de desenvolvimento da tese se destinou a analisar a educação como um processo utópico. Utilizamos uma pesquisa empírica com um grupo de estudantes da Universidade Nove de Julho, do curso de Direito, em diversas unidades. A metodologia quanti-qualitativa foi empregada com a coleta de dados em um estudo de caso, com 90 entrevistas que se desenvolveram por formulários eletrônicos e, também, por um grupo focal. O objetivo desse estudo de caso era analisar o impacto do acesso à educação superior na vida dos estudantes participantes. O desenvolvimento desta pesquisa e o emprego das metodologias foi explicado no tópico Caminho Metodológico, fundamentado nos estudos de Bernardete Gatti e Robert Yin, autores que se dedicam às metodologias da pesquisa científica.

Com base nas teorias que fundamentaram esta pesquisa, com a análise dos demais trabalhos acadêmicos que versam sobre a temática, bem como com os dados coletados a partir das entrevistas e do grupo focal, os argumentos aqui apresentados nos fizeram chegar aos resultados, a seguir apontados, considerando as perspectivas manifestas pelo público estudantil que participou deste trabalho.

A educação deve ser promovida e garantida subsidiariamente pelo Estado, ou seja, uma parceria entre o público e o privado, por ser um direito humano, inerente a qualquer pessoa, independentemente da idade, gênero, orientação sexual ou classe social, em se tratando de uma garantia fundamental, um direito indisponível. E no que tange à educação superior, daí a importância da agenda e políticas públicas voltadas ao seu acesso, principalmente em atenção aos grupos sociais mais vulneráveis.

O acesso à educação promove a expectativa de uma vida mais digna e a possibilidade de ascensão social por meio da qualificação profissional das pessoas, num contexto de mercado de trabalho cada dia mais competitivo e exigente. E, por meio desta qualificação profissional, as chances de se obter um emprego formal são maiores.

O acesso à educação superior, bem até recentemente negado à imensa maioria da população socialmente pobre, produz um sentimento de utopia, de esperança, por representar a concretização de um sonho não apenas do estudante, mas de sua família. Representa a possibilidade de um futuro melhor para todos no seu contexto familiar.

A educação, mesmo numa sociedade de classes tão desigual quanto à brasileira, promove uma melhoria de vida, não apenas no aspecto profissional e financeiro, mas como um todo, pois agrega valor social, cultural, e permite, às pessoas, uma tomada de posição autônoma, a possibilidade de escolha sobre o rumo almejado. Ou seja, retira das pessoas o fardo de replicar para as suas vidas a realidade familiar que foi passada de geração em geração, e projetada para a presente geração, como os subempregos, a fome, a exclusão social, a frustração pela falta de oportunidades.

Por fim, esta pesquisa nos permitiu entender que a vida é mais digna quando se tem acesso à educação. A educação que traz possibilidade de escolha sobre o futuro, sobre a construção de uma carreira, sobre a possibilidade de uma renda própria, que traz valor pessoal, de cidadania e de dignidade. E, assim como iniciamos esta tese com uma apresentação pessoal do autor, tomo o discurso em primeira pessoa para finalizá-la, ratificando a importância da educação na minha vida: assim como para os alunos e alunas ouvidos no estudo de caso, na minha vida não foi diferente. Fui aluno da graduação em uma Universidade Federal. Fui aluno bolsista na Pós-graduação, e chegar até aqui, sem esses incentivos, não seria possível. E a minha

vida profissional, enquanto docente, pautou-se nessa caminhada acadêmica. Portanto, não apenas a utopia, mas a concretização dela, é possível quando nos é oportunizada a realização dos nossos sonhos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALGEBAILLE, M. E. B. Expansão da educação superior: traços de uma inclusão seletiva no cenário educacional brasileiro. *In*: VIEITZ, C. G.; BARONE, R. E. M. (org.). **Educação e políticas públicas**: tópicos para o debate. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 93-119.

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: estado X mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Unimep, 2003.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1973.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C., 1995. (Serie El desarrollo en la práctica).

BARROSO, L. R. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BASÍLIO, A. L. Paulo Freire em seu devido lugar. **GGN**, 14 abr. 2015. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/educacao/paulo-freire-em-seu-devido-lugar/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BENINCÁ, D.; SANTOS, E. O caráter popular da educação superior. *In*: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. (org.). **Universidade Popular**: teorias, práticas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 51-79.

BERLIN, I. **Two concepts of liberty**. Oxford: Clarendon Press, 1958.

BITTAR, E. C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri: Manole, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil**. Aprovada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992**. Institucionaliza o programa de crédito educativo para estudantes carentes. Brasília, DF, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8436.htm. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 dev. 2019.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante de ensino superior – FIES. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Comitê Nacional em Direitos Humanos, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o programa universidade para todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso: 10 jan. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de direitos humanos da presidência da república. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. (Caderno de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 9 nov. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopses estatísticas do censo da educação superior: 1995; 2002; 2003; 2010; 2014**. [Documentos eletrônicos]. Brasília: Inep: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. **Portal do ministério da educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. **Plataforma lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 ago. 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRASIL. **Portal de periódicos CAPES/MEC**. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez345.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2019c.

BRASIL. **Portal do FIES**. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019d.

BRASIL. **Portal do FNDE**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/o-fies/sobre-o-fies>. Acesso em: 10 nov. 2019e.

BRASIL. **Portal do PIBID**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 jan. 2019f.

BRASIL. **Portal do PROUNI**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>. Acesso em: 10 jun. 2019g.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 5. ed. Coimbra: Almedina, 1991.

CARVALHO, C. H. A. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CARVALHO, C. H. A. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 51-76, jan./mar. 2015.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CHAVES, V. L. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas (SP), v. 17, n. 2, p. 427-441, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8635212>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – O PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COGGIOLA, O. **A crise do capitalismo mundial**: de Nova York a Pequim, com escala em Atenas. Porto Alegre: Pradense, 2011.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DONCEEL, J. **Antropología filosófica**. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé, 1987.

FARIA, J. E. **Ensino jurídico**: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. *In*: CONSELHO FEDERAL DA OAB. OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993. p. 51-59.

FERRAZ, A. C. da C. Educação em Direitos Humanos: pressuposto para o exercício da cidadania. *In*: SILVEIRA, V. O. da; SANCHES, S. H. Dal F. N.; COUTO, M. B. (coord.). **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 48-58.

FONSECA, D. M. **O pensamento privatista em educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Curso jornada pedagógica** – a escola dos meus sonhos, disponível em: <https://www.eadfreiriana.org.br/jornadapedagogica>. Acesso em: 8 ago. 2018.

GADOTTI, M. **Saber aprender**: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. 14 maio 2011. Disponível em: <http://jomariadoria.blogspot.com/2011/05/moacir-gadotti-sobre-paulo-freire-iii.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HERKENHOFF, J. B. **Direito e utopia**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílio - 2014**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/default.shtm. Acesso em: 20 jan. 2016.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEFEBVRE, H. **Marxismo: uma breve introdução**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2016.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatizações das universidades públicas. *In*: GENTILI, P. (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-187.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento**. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, G. **Histoire et consciente de classe**. Paris: Éd. de Minuit, 1923.

MAFRA, J. F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. 262 f. Tese de Doutorado em Educação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

MAFRA, J. F. Paulo Freire e o mestrado profissional. *In*: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; SANTOS, E. (org.). **Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 185-206.

MAFRA, J. F. **Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador**. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília: Liber Livro, 2016.

MAFRA, J. F.; CAMACHO, C. M. P. Paulo Freire e o materialismo histórico: um estudo de “Extensão ou comunicação?”. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 118-136, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3800>. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/3800/2211>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MALISKA, M. A. **Pluralismo jurídico e direito moderno: notas para pensar a racionalidade jurídica na modernidade**. Curitiba: Juruá, 2000.

MARINGONI, G. (org.). **O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr.

2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MATOS, L. R. C. de; OLIVEIRA, A. N. O. O ensino jurídico no Brasil e a emancipação social pela educação. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 193-213, jan./jun. 2016. Disponível em: <file:///Users/leonardomatos/Downloads/191-2602-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. A Política Governamental de Ciência e Tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, L. M. W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 65-84.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1 dez. 2015.

PAULANI, L. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 2. reimp. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. p. 67-107. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf. Acesso em: 26 fev. 2013.

PECES-BARBA, G. **Derecho positivo de los derechos humanos**. Madrid: Debate, 1987.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

QUEIROZ, V. Fundo de financiamento estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 55, p. 44-57, fev. 2015.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROMÃO, J. E. Multiculturalidade na educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Portugal, n. 23, p. 125-135, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Romao.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

SAMPAIO, H. M. S. **Ensino superior no Brasil: O setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

SILVEIRA, V. O. da; ROCASOLANO, M. M. **Direitos humanos: conceitos, significados e funções**. São Paulo: Saraiva, 2010.

TASSIGNY, M. M.; MAIA, I. C. A. Perfil do estudante de direito, utilização de metodologias ativas e reestruturação pedagógica dos currículos acadêmicos. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 817-838, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/29655>. Acesso em: 14 nov. 2019.

TRINDADE, A. A. C. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

UNESCO. **Portal da UNESCO**. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso em: 1 dez. 2015.

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO. **Portal do PRIUNI**. Disponível em: <http://www.priuni.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação** [online], Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>. Acesso em: 14 nov. 2019.

VERDÚ, P. L. **O sentimento constitucional**: aproximação ao estudo do sentir constitucional como modo de integração política. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

WARAT, L. A. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

XAVIER, D. dos S. R. **Uma análise dos programas de acesso à educação superior nos governos Lula e Dilma**. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia Política) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Questionário eletrônico aplicado nas entrevistas

Levantamento de dados

Este formulário foi criado por Leonardo Raphael Carvalho de Matos, com a finalidade de coletar informações sobre a Educação Superior no Brasil.

Aplicado aos alunos(as) do Curso de Direito da Universidade Nove de Julho, tem como objetivo levantar informações que serão examinadas na Tese de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho.

A participação é voluntária e a identidade das pessoas será preservada nesta pesquisa.

Link: goo.gl/YmDVuk

***Obrigatório**

1. Nome completo: *

Sua resposta

2. Gênero: *

Masculino

Feminino

Outro

3. Faixa etária: *

- 18 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Mais de 60 anos

4. Aluno(a) na Graduação em: *

- Direito
- Demais cursos

5. Semestre atual: *

- 1 Semestre
- 9 Semestre
- Demais semestres

6. Unidade: *

- Memorial
- Vergueiro
- Vila Maria
- Vila Prudente
- Santo Amaro

7. Beneficiário(a) de programa de financiamento ou incentivo à Educação Superior: *

- PROUNI
- FIES
- PRIUNI
- Sistema de quotas raciais ou para alunos(as) de escolas públicas
- Não beneficiário

8. Renda familiar: *

- 1 a 2 salários mínimos
- 3 a 5 salários mínimos
- 6 a 8 salários mínimos
- 9 a 10 salários mínimos
- Mais de 10 salários mínimos

9. Você é a primeira pessoa na sua família a ter acesso a um curso superior? *

- Sim
- Não

10. Quantas pessoas na sua família fizeram curso de Graduação? *

- Somente eu, em curso
- 1 a 2 pessoas
- 3 a 5 pessoas
- Mais de 5 pessoas

11. Seria possível para você cursar a Educação Superior, sem financiamento? *

- Sim
- Não

12. Se você é aluno(a) dos primeiros semestres, qual a sua expectativa para o seu futuro profissional, com esta Graduação?

Sua resposta

13. Se você é aluno(a) dos últimos semestres, qual a sua expectativa para o seu futuro profissional, com esta Graduação?

Sua resposta

14. Você considera que o acesso à Educação Superior deveria ser um direito de todos(as)? Por quê?

APÊNDICE B – Transcrição do grupo focal

Transcrição do Grupo Focal realizado no dia 27 de agosto de 2019 com os alunos do 6º Semestre Noturno do Curso de Direito da Universidade Nove de Julho, Campus Vila Maria, Zona Norte de São Paulo (SP).

Moderador	Bom pessoal, boa noite. Eu me chamo Leonardo Matos. Eu sou doutorando em Educação e eu vou desenvolver com vocês hoje um grupo focal a respeito dos programas de financiamento da Educação Superior no Brasil. Temos o Prouni, temos o Fies e temos o Priuni e, que todos vocês aqui são, via de regra, usuários desses programas. Muito bem. Eu gostaria, inicialmente, de perguntar a vocês se vocês acreditam que a educação é um direito de todas as pessoas. Se todas as pessoas deveriam ter acesso à educação?
Leticia Ferreira	Sim.
Joseph	Sim, claro.
Letícia Silva	Sim.
Rafael	Com certeza.
Nayara	Sim.
Dayana	Sim.
Luciano	Claro, com certeza.
Amanda	Sim, com certeza.
Diego	Sim.

Moderador	Vocês acreditam que o poder público deve se responsabilizar pelas políticas que garantem esse acesso? Ou seja, vocês acham que isso é responsabilidade do Estado assegurar educação ao maior número possível de pessoas no país? Podem falar mais do que sim ou não! Podem justificar as respostas de vocês.
Leticia Ferreira	Sim, até porque o direito à educação né, está na Constituição, por isso, então, o Estado é uma garantia.

Joseph	Sim, porque hoje em dia a gente vive em um país que, tipo, é muito sedento da educação pública, tipo, é muito escasso né, na verdade.
Letícia Silva	Sim, é um dever do Estado, está na lei, é uma garantia.
Rafael	Sim, eu acredito que além de estar na lei, a gente pode observar que a educação é a principal arma transformadora numa sociedade, pois quando o Estado, ele propicia educação, faz com que crie cidadãos conscientes e, assim, gerando riqueza para o Estado.
Nayara	Sim, porque a educação é uma garantia de todos.
Dayana	Sim, porque se trata de um direito líquido e certo, então, o Estado tem que dar um fácil acesso dele a todos.
Luciano	Eu acho que, na verdade, você investir educação cria um ciclo virtuoso ao invés do ciclo vicioso que a gente tem hoje.
Amanda	Sim, porque é um direito constitucional e afeta principalmente a economia do Brasil.
Diego	Sim, porque além de ser vantajoso pro indivíduo, mais ainda para o Estado, quanto mais educação o Estado tem, mais desenvolvimento ele gera.
Moderador	E assim, todo mundo sai ganhando, não é isso?

Moderador	Gente, eu gostaria de saber se vocês acreditam que esses programas de financiamento são importantes, principalmente para uma parcela de baixa renda no Brasil? Ou seja, é importante, principalmente para as pessoas que estão em algum setor de vulnerabilidade social terem a oportunidade de chegar à Universidade? Vocês acham que esses programas, eles, de alguma forma facilitam esse acesso? Eles oportunizam esse acesso ou não seriam relevantes?
Leticia Ferreira	Acredito que sim, porque muitas pessoas não têm a oportunidade. Se você dá uma chance dela de pagar depois, como o Fies, ou você fazer uma prova e conseguir um desconto, te dá a possibilidade de você escolher fazer a faculdade.
Joseph	Sim, até mesmo porque eu fazia parte de um programa do Estado, que seria o Escola da Família que, com esse novo governo que entrou, muita gente foi prejudicada, porque tinha muita gente de baixa renda que sonha com

	<p>estudo, que sonha em entrar numa Universidade e não tem condição de vida, não tem capital para investir no estudo. Infelizmente esse programa foi extinto pelo nosso Governador e o Secretário da Educação. Não tem mais. E tinha muita gente que sonhava, até mesmo nas escolas onde a gente trabalhava, a gente tinha muitas crianças que, a gente estava ali educando eles, desenvolvendo alguma atividade, eles sonhavam em chegar, em ter oportunidade que a gente teve, de ter um programa que investisse no futuro deles.</p>
Letícia Silva	<p>Sim, porque nem todo mundo tem a condição de pagar uma faculdade e essas bolsas facilitam muito.</p>
Rafael	<p>Sim, eu acredito que a gente tem que ter educação e ela tem que ser pública e para todos. A gente vive em um país muito desigual, onde mais de 40 milhões de pessoas sobrevivem com menos de um salário mínimo. O governo, como um todo, tem que ajudar essas pessoas a ter esse acesso, pois a gente pode ver que uma pequena parcela tem acesso à educação de qualidade. O Estado tem que visar corrigir isso.</p>
Nayara	<p>Sim, porque o programa ajuda a pessoas de baixa renda, que não têm condições de pagar uma faculdade, a ingressar no ensino superior.</p>
Dayana	<p>Sim. Eu entendo ser de extrema importância, uma ajuda sim absurda, principalmente para quem tem baixa renda, mas eu entendo que eles poderiam diminuir o grau de dificuldade para essas pessoas poderem ingressar, a burocracia, exatamente, porque eu, por exemplo, sempre estudei em escola pública, o ensino em escola pública é escasso, e eu demorei 5 anos para conseguir uma bolsa 100% numa faculdade. Então para um aluno que realmente tem uma situação de renda, uma situação financeira muito baixa, 50% de bolsa não vai ajudar, ele precisa realmente dos 100% da bolsa através desses programas. Então deveria ser um pouco mais fácil o acesso, porque são programas do governo, o governo tem que ajudar. Quando, na verdade, eu vejo que, talvez, eles dificultam um pouco mais.</p>
Luciano	<p>A gente que uma coisa que limita muito o oferecimento de vagas na faculdade é o recurso do Estado, que ele é finito. Só que, eu acho, que com uma administração mais bem feita você poderia tá melhorando não só a</p>

	quantidade de pessoas que se beneficiariam com esse programa, com a educação pública, por exemplo, não ser tão necessário você ter, por exemplo, até mesmo o nosso sistema aqui do PriUni, por exemplo. Não seria tão necessário se a gente tivesse uma resposta melhor do Estado, por exemplo.
Amanda	Sim, imprescindível, principalmente quando nós pensamos na questão da desigualdade social, quando nós temos muitas pessoas de baixa renda que acabam conseguindo atingir a universidade. Algo que, anteriormente, era totalmente impossível. Só pessoas da elite que conseguiam atingir a universidade e hoje nós temos uma visão muito diferente disso através dos programas de incentivo ao estudo.
Diego	Sim, porque possibilita a maior quantidade de pessoas no desenvolvimento social, da sociedade.

Moderador	Muito bom. Bom, gente, eu gostaria de saber um pouco da opinião de vocês, se essa formação superior que vocês estão tendo acesso agora, ela vai ser relevante para a carreira profissional de vocês? Vocês conseguem enxergar uma conexão entre a formação, você passar pelo curso, se formar, ter um título de Bacharel, e isso agregar algum valor na sua carreira profissional? A relação que vocês veem disso com o mercado de trabalho, por exemplo, será que está diretamente relacionado?
Leticia Ferreira	Sim, completamente. Não só pelo Direito, enfim, mas porque hoje em dia, o mercado está exigindo muito. E hoje, se você não tem pelo menos um curso técnico ou superior, você não consegue nada, nem um salário mínimo. Então, é essencial hoje, você ter sim para conseguir algo melhor.
Joseph	Sim, porque através do ensino superior você adquire conhecimentos e isso que o mercado, hoje em dia, tá exigindo. Porque se, pra nós, que já tem um conhecimento, “tamo” aprendendo, tá cada vez mais difícil, imagina aquelas pessoas que não têm um ensino, não têm um conhecimento e ainda mais com o mercado que, hoje em dia, a gente tá vendo que tá muito exigente, tipo, tá quase impossível de arrumar um trabalho de qualidade ou

	até mesmo aqueles trabalhos mesmo que não é muito, que não têm muita relevância. Então é importante sim o estudo.
Letícia Silva	Com certeza, porque, hoje em dia, o mercado de trabalho está exigindo muito, né? Então se nós, que já estamos estudando, fazendo um curso superior, está difícil, imagina quem não tem nada.
Rafael	Sim, eu acredito que é a porta inicial, mas com isso, a gente precisa se especializar. Como hoje o mercado de trabalho está muito competitivo, exige que a pessoa cada vez mais se atualizando. O Bacharel não basta, mas contanto que você se especialize, você aprenda o inglês, você terá grandes chances de ter um futuro próspero.
Nayara	Sim, porque o mercado de trabalho hoje tá muito exigente e concorrido, então, uma formação agrega muito.
Dayana	Sim, porque, hoje, ter uma formação no currículo é um diferencial no mercado de trabalho e é de extrema importância. Até porque o nosso conhecimento é o que a gente vai aplicar na nossa área, que nós escolhemos no mercado. Então tem muita importância sim, super relevante.
Luciano	No meu caso, acho que vai impactar diretamente. Eu pretendo seguir alguma ramificação que tá ligado ao Direito e eu acho que ele também transforma você como pessoa. Eu acho que quando você tem contato a essa gama, acho que o Direito dá esse tipo de oportunidade de você ganhar, dá de encontro com uma gama enorme de conhecimento. Que o Direito tá ligado a todo o ramo de conhecimento, direta ou indiretamente. Eu acho que além de ser útil em frente ao mercado de trabalho, essas questões práticas, é, de carreira, esse tipo de coisa, ainda engrandece e aumenta a nossa visão de mundo.
Amanda	Sim, o mercado de trabalho tem sido cada vez mais exigente e nós vemos a imprescindibilidade de que o aluno, ele tenha, de que o concorrente, ele tenha um ensino superior, um ensino técnico. E isso tem abrangido cada vez mais pessoas.
Diego	Sim, porque não só, além do mercado de trabalho, mas o conhecimento também né? O mercado não exige só um curso superior, mas, sim, conhecimento. Não adianta nada, você vai numa entrevista, todo mundo formado, o que tiver mente, o melhor argumento que vai ganhar.

Moderador	Muito bom. E aí é o valor que agrega a formação pessoal, né? Não apenas a profissional, mas a pessoal. Você poder construir melhores argumentos, se posicionar melhor, ter uma postura mais adequada.
Moderador	Muito bom. Eu gostaria, gente, de saber o seguinte: ter uma formação superior agrega valor financeiro à sua remuneração? Ou seja, a partir do curso superior a possibilidade de ganhar mais, ela é mais viável, ela é mais acessível ou vocês acham que o mercado hoje não tem tanta preocupação com a formação para poder te dar, por exemplo, um bom salário? Por que há, por exemplo, uma crescente na questão de experiência, né? O mercado ele quer muito a experiência. Então ele vai ter que, teoricamente, pagar mais para aquelas pessoas que têm mais experiência, mais conhecimento daquilo, mas, não necessariamente, mais títulos e certificados, mais diplomas. O que vocês acham? Que essa formação ela vai agregar valor a uma remuneração maior no futuro ou é possível você ter um bom salário, uma boa remuneração, mesmo sem esta formação?
Leticia Ferreira	Acho que tudo depende até do curso que você faz. Porque eu conheço pessoas que são formadas, que hoje em dia vivem com um salário mínimo, tendo um vasto conhecimento, mas porque, por exemplo, não tem um inglês ou uma coisa, uma exigência fora do curso superior. Então, eu acredito que depende. Mas, sim, tem cursos que você, independente, se você tiver um curso superior, pronto, o seu nível salarial vai aumentar de forma substancial.
Joseph	Eu também acho que depende. Porque, também, hoje em dia o mercado também não tá “tipo” valorizando o esforço das pessoas correr atrás dos estudos, se dedicar muito, um curso acadêmico, um curso superior, o conhecimento. Porque também com conhecimento você consegue muita coisa, só que o mercado não valoriza, não tá valorizando, infelizmente.
Letícia Silva	Então, depende, porque o mercado trabalho, hoje em dia, não valoriza muito nem os profissionais, né? Então, tendo curso superior, depende muito do curso que você vai fazer.

Moderador	É por isso, talvez, que estejam crescendo outras carreiras, né? Carreiras tradicionais estão ficando mais para o lado, e estão surgindo um monte de coisa nova, né? Coach, blogueiro e youtuber... uma série de profissões novas, que ganham bem e, às vezes, sem formação, mas atingem, ali, um público-alvo que dá retorno.
Rafael	No que tange a isso, eu acho relativo. Porque eu conheço pessoas que hoje, eu tenho um amigo que é diretor de arte da Livraria Cultura, sem ter uma formação, mas uma pessoa que, ele busca conhecimento, ele não tem uma formação, mas uma pessoa que busca conhecimento. Eu acho que a gente tem que quebrar esse paradigma de relação de formação e dinheiro. Isso depende do que a pessoa quer seguir. Tem gente não quer fazer uma faculdade, quer gastar esse período estudando para um concurso e vai ser bem remunerado. Tem pessoas que querem empreender. Não necessariamente ter relação de efeito da sua formação e o salário que você vai receber. Enfim, isso tudo depende da motivação da pessoa. Acho que cada caso é um caso, mas acho que não necessariamente tá ligado.
Nayara	Para mim, também, depende, via de regra a era para contar a formação, porém hoje, eu acho que o que pesa mais é a experiência.
Dayana	Eu acredito que não, não tenha tanta relevância uma formação em questão salarial. Porque foi, como os colegas disseram, hoje o mercado valoriza muito essa questão de experiência e conhecimento prático. Eu vejo que a formação superior ela vai mais uma questão de status dentro de uma empresa e depende muito também da empresa que você tá entrando. Se é uma empresa que tem nome no mercado, talvez você vai ser bem remunerado, independente do seu cargo que você seja lá, agora se é uma empresa de pequeno porte, não tem tanto conhecimento, ele vai te pagar de acordo com que ele recebe. Então, independente se você for advogado, se você for contador, você vai receber de acordo com que a empresa tem de fechamento final, né? Então eu acho que essa questão de salário é irrelevante o curso superior.
Luciano	Eu acho que é tudo isso que os colegas falaram. Eu acho que, hoje, o mercado está bem diversificado, as atividades que você tinha há 10, 15 anos, não são mais as mesmas que você tem hoje. Uma multiplicação de

	<p>funções, uma multiplicação de profissões que estão aparecendo novas e, às vezes, até mesmo o sistema de formação não acompanha. É o caso que o pessoal falou de muitas coisas que você faz hoje, que você é bem remunerado e às vezes, você não tem uma formação técnica, nem um curso que te dê essa formação. Eu acho que, em alguns casos, sim, a formação é importante, é a porta de entrada, sem ela você não consegue. É lógico que você, não ter profissão nenhuma e, a partir do momento, ter uma profissão, ter uma formação, vai agregar, sim, um valor no seu ganho, mas eu acho que não basta só isso. Eu acho que você tem que ter atitude, e depende do seu comportamento. Lógico que a experiência agregada a isso, mais o seu comportamento, da sua atitude, no dia a dia de uma empresa, nas atividades que você se propor, tudo isso vai agregando cada vez mais, mas em alguns casos eu acho que é imprescindível ainda a formação. Como ela falou, por exemplo, do caso de um advogado. Você não vai sair advogado sem a formação, se é isso que você pretende. E você só vai ser um melhor advogado e vai ganhar mais, a partir do momento que você buscar conhecimento, como disse o colega, a partir do momento que você se propor a crescer, a melhorar, a oferecer mais para a empresa que você tiver, ou até mesmo se você trabalhar por conta própria, uma banca própria, né? Eu acho que isso aí também passa pela parte comportamental, além da experiência e, também, da formação. Mas é lógico, cada vez mais a gente tem aquela divisão: a experiência é necessária mesma sem a formação e a formação é importante para você criar experiência. Ainda tem essa dualidade.</p>
Amanda	<p>Eu acredito que a formação, ela seja, sim, muito importante, porque se o mercado, ele já tem sido concorrente pra quem é formado, pra quem já tem um currículo um pouco maior, imagine para quem já não tem acesso a toda essa formação, a todas essas oportunidades. Então, para que o mercado, ele tenha uma concorrência ainda maior, é necessário, sim, que os concorrentes eles tenham esse ensino superior, esse acesso à informação, ao estudo.</p>
Diego	<p>Eu também acho relevante. Hoje eu conheço pessoas advogadas, mas que não atuam na área e ganham muito mais que advogados, ou seja, gerentes de logística que ganham muito mais que um advogado. E também tem</p>

	aquela parte que, hoje, o mercado de trabalho, às vezes para contratar um auxiliar administrativo, exige faculdade de administração, sendo que não é necessário. Então acho bem relativo.
--	---

Moderador	<p>Gente, só para encerrar, então, as últimas perguntas. Eu já agradeço a contribuição de vocês, a participação de vocês vai ser fundamental. Eu fiquei surpreso com um monte de perguntas, com algumas respostas, que eu ainda não tinha parado para pensar sob essa ótica. Esses programas todos, eles são programas de governo. Eles foram pensados no final dos anos 90 pelo governo Fernando Henrique Cardoso. O primeiro plano foi dele, mas só virou realidade, eles só foram implementados, a partir dos anos 2000, no primeiro Governo Lula. E de lá pra cá, os programas foram sofrendo modificações. Foram, alguns sendo criados, outros sendo extintos, os números também de bolsas e vagas foram se modificando, né? E aí passaram dois governos Lula, dois governos Dilma, um inteiro e outro, interrompido. E hoje, nós estamos no governo Bolsonaro. Eu gostaria que vocês analisassem o seguinte: independente da fase, independente do governo ou do período de cada um dos governos, sem dúvidas, a gente pôde observar que muitas pessoas que, teoricamente, estão numa classe de vulnerabilidade social e que não possuem recursos só conseguiram ter acesso à Universidade por conta de qualquer um desses programas. Eu ouço muita gente dizendo: “- Ah, Leonardo, eu sou o primeiro na minha família a ter acesso a uma faculdade, a conseguir me formar, a sentar no banco de Universidade. Sou o primeiro na minha família que estou tendo essa oportunidade”. Vocês acreditam que esses programas, eles consigam gerar uma emancipação dessas pessoas no aspecto social, ou seja, elas consigam alcançar posições, socialmente falando, superiores, tanto no mercado de trabalho, quanto nas suas famílias, na comunidade em que vivem? Será que esses cursos, eles impactam na vida das pessoas no intuito de trazer a elas um lugar de fala que até então eram pessoas que estavam ali, às margens, às vezes, no mercado de trabalho. Enfim, tendo subempregos e agora, com</p>
-----------	--

	acesso a esses programas e o acesso ao curso superior, elas têm outras oportunidades. Vocês acham que isso é relevante ou não?
Leticia Ferreira	Sim, totalmente. Antigamente, quando não tinha essa oportunidade, você estava limitada. Então, você vai fazer o ensino médio, porque é obrigatório ou não, depende da sua criação até. E aí a faculdade geralmente você não faria. Se você não tem dinheiro você não vai fazer. Hoje não. Hoje você dá uma oportunidade para a pessoa escolher, de escolha realmente. - Ah, não tenho dinheiro, então eu não vou fazer. Assim, então, não vai ser”. Hoje, então, acredito sim que a pessoa pode sonhar em fazer. Você dá essa oportunidade.
Joseph	Sim. Eu sou o primeiro da minha família a fazer um curso superior. Não, não sou petista, não, sou contra “tipo” política, prefiro não falar. Mas querendo ou não o PT abriu muitas portas para comunidade mais de baixa renda como, até mesmo a faculdade, conseguir trazer pessoas de renda baixa a um ensino superior, ao conhecimento que antes não era possível ter isso, só quem tinha condições financeiras mesmo, chegava e... é isso.
Letícia Silva	Sim, acho que dá uma liberdade, uma autoconfiança, né? Até, hoje em dia, para a pessoa escolher o que ela quer. Se ela quer cursar o superior. Se ela não quer, se quer ficar só com o ensino médio. Então facilitou bastante.
Rafael	Sim. Eu acredito. A educação é fundamental, ela é emancipadora. Mas também cabe ao Estado gerar riqueza. Dar oportunidade de educação aqui, mas por outro lado, o governo gerando riqueza e fazendo com que essas pessoas, esses recém-formados, tenham com o que trabalhar. Por exemplo... Ah, tem o Prouni que vai formar determinados engenheiros... cabe ao governo investir em infraestrutura para poder contratar, gerar oferta para essas pessoas trabalharem. Eu acredito que o Estado é fundamental nesses dois aspectos, de gerar riqueza e também educação. Uma complementa a outra.
Nayara	Sim, acredito que sim. Também sou uma das primeiras na família e eu acho que gera também uma expectativa nos nossos familiares de ver uma visão lá na frente, uma esperança que as coisas melhorem através da educação, do ensino superior.

Dayana	<p>Sim, eu concordo com a opinião dos meus colegas também, porque abre portas, né, do mercado e é um diferencial. Assim, algo pessoal nosso também, uma realização nossa e dos nossos pais. Porque, normalmente, nós estarmos dentro de uma faculdade é um sonho não realizado pelos nossos pais, porque eles vêm da era em que não tinham essas oportunidades. Então eu acredito que é de extrema importância e relevância.</p>
Luciano	<p>Bom... eu me considero uma pessoa que tem muitos casos não só na minha família, como amigos, muita gente mesmo que se beneficiou. Eu tenho pessoas que trabalhavam antes como estoquistas e hoje trabalham em empresas de TI e que gostam, amam muito o que fazem. As pessoas que se formaram nas mais diversas áreas e transformaram a vida delas e das outras pessoas. Eu acho que não só no núcleo familiar que isso acontece. Eu acho que quanto mais as pessoas têm acesso à educação é mais um meio em que a nossa sociedade, em si, pode se desenvolver. Eu acho que a educação está ligada a qualquer aspecto do desenvolvimento humano, social. A educação, ela está envolvida com a economia, com a sociedade em si, com a própria saúde e em todos os aspectos de um país, todos os aspectos de uma sociedade, ela tá envolvida. E começa da nossa família, começa individualmente, na vizinhança, na sociedade, na comunidade. Eu acho que não tem nada que você pode dizer que a educação atrapalhe, ou seja, ela só tem a edificar e quanto mais pessoas tiverem acesso, mais condições de se tornar um país plenamente, verdadeiramente desenvolvido, a gente vai ter.</p>
Amanda	<p>Eu, assim como os anteriores, sou uma das primeiras da família a ingressar no ensino superior. Eu acredito que isso seja, sim, imprescindível. É algo que abre portas tanto para mim quanto para os meus familiares. Porque para mim, a meu ver, é impossível, então o programa é algo que chegou na minha vida para realmente me mostrar que é possível ingressar no ensino superior mesmo sendo de baixa renda.</p>
Diego	<p>Acho que sim, gera um impacto na minha, principalmente, porque eu também sou o primeiro da minha família, sou filho de pedreiro, né? E a minha família também nunca tiveram oportunidade de estudar. Então acho que o meu ciclo, acho que quebra esse rompimento da minha família de tá vindo sem estudar e eu, daqui para baixo, meu filho, vai ter uma outra</p>

	realidade do que a minha família. Só de ser aluno já tem, já vejo tio, tia, dizendo... “- olha, o Diego está estudando Direito...”. Então, só de ser aluno já gera um impacto na família. Então gera muito impacto.
Moderador	Gente, muito obrigado pela participação de todos vocês.