

## A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

THE BRAZILIAN UNIVERSITY: CONCEPTIONS OF HIGHER EDUCATION

LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA: CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jean Jeison Führ<sup>1</sup> 0000-0002-4115-6023

<sup>1</sup> Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil; jeansrock4@gmail.com

### RESUMO:

Apresentar de forma comentada algumas concepções do conceito de universidade que tem permeado o pensamento social brasileiro é o objetivo deste artigo. A exposição das concepções com as quais desenvolvemos está estruturada em três momentos distintos do texto: Inicialmente apresentaremos as concepções de universidade que tínhamos desde o decreto da primeira universidade brasileira até o final da Ditadura Militar. Em seguida apresentaremos a concepção de universidade que tivemos após o fim da autocracia passando a década do neoliberalismo. Por fim apontaremos sucintamente a conjuntura que temos da universidade brasileira atual que nos conduz irremediavelmente as conclusões de que universidade merecemos enquanto brasileiros e população socialmente implicada.

**Palavras-chave:** universidade, educação superior, concepções.

### ABSTRACT:

To present in a commented way some conceptions of the university concept that has permeated Brazilian social thought is the objective of this article. The exposition of the conceptions with which we developed is structured in three distinct moments of the text: Initially we will present the university conceptions that we had since the decree of the first Brazilian university until the end of the Military Dictatorship. Then we will present the concept of university that we had after the end of autocracy, passing through the decade of neoliberalism. Finally, we will briefly point out the conjuncture that we have of the current Brazilian university that irremediably leads us to the conclusions that we deserve as Brazilians and socially involved population.

**Keywords:** university, higher education, concepts.

### RESUMEN:

Presentar de forma comentada algunas concepciones del concepto universidad que ha permeado lo pensamiento social brasileño es el objetivo de este artículo. La exposición de las concepciones con que desarrollamos están estructuradas en tres momentos distintos del texto. Inicialmente presentaremos las concepciones de la universidad que tuvimos desde el decreto de la primera universidad brasileña hasta el final de la dictadura militar. A continuación se presenta la concepción de la universidad que tuvimos después del fin de la autocracia que impregna la década de lo neoliberalismo. Por fin señalaremos brevemente la situación que tenemos de la universidad brasileña actual, que nos lleva inevitablemente a las conclusiones de que merecen la universidad mientras implicada socialmente la población brasileña.

**Palabras clave:** universidad, educación superior, concepciones.

## Introdução

A universidade enquanto uma instituição social surgiu aproximadamente por volta dos fins do século XI na Europa. Existem divergências quanto às datas, mas especula-se que a primeira universidade tenha sido a Universidade de Bolonha na Itália por volta do ano de 1088, e que em seguida, tenha surgido a Universidade de Oxford na Inglaterra por volta do ano de 1096.

A primeira exportação do modelo de universidade aconteceu no século XVI quando a Universidade São Tomás de Aquino foi fundada na atual Colômbia, que era então colônia da Espanha. De um modo geral, as fundações de universidades estiveram atreladas aos processos de afirmação nacional dos estados que se tornavam independentes. Durante os processos de independência das antigas colônias africanas, asiáticas e americanas, não raras vezes se seguiam, aos processos de modernização nacional em que a fundação das universidades se vinculava como sendo imprescindível.

No Brasil o processo de implantação da universidade foi mais moroso, apesar de ter havido iniciativas para sua implantação desde as solicitações jesuítas a Coroa Portuguesa em pleno século XVI, perpassando os escritos inconfidentes em fins do século XVIII, e as academias reais criadas e suprimidas durante a permanência da família real portuguesa no Brasil no início do século XIX:

Importante ressaltar ainda que essa Universidade foi para o Brasil um empreendimento educacional, um acontecimento histórico, mas não transcendente. Foi uma organização auspiciada pelo Governo que, por vicissitudes políticas, teve o curso de seu projeto interrompida e posteriormente modificado (FÁVERO, 1977, p. 43).

De fato, a primeira universidade assim considerada na história da educação brasileira é a Universidade do Rio de Janeiro instituída em 1920 pelo Decreto nº.14.343, do então presidente Epitácio Pessoa e referendado pelo então ministro Alfredo Pinto. Tivemos antes dela algumas outras faculdades proeminentes que vieram a se tornar universidade logo em seguida. Importantes também o foram, as fundações das universidades do Distrito Federal e de São Paulo (USP), fundadas em 1935 e 1938 respectivamente, que desde seu início já haviam sido formuladas com a concepção de universidade, e não de escolas superiores que aglutinavam diferentes faculdades, como vinha se constituído a praxe em solo tupiniquim:

Primeiro, a “ideia de universidade” foi, de fato, adulterada. O que se chamou de “universidade” não tinha substância própria, nem ao nível estrutural-funcional, nem ao nível histórico. Era uma mera conglomeração de escolas superiores e um recurso

para preservá-las, fortalece-las e difundi-las, com suas magras virtudes e com seus incontáveis defeitos. (FERNANDES, 1979, p.60).

Entendemos a universidade enquanto uma instituição social, porque assim como Fávero (1977, p.11) percebia há alguns anos, independente de “(...) sua estrutura organizacional, a universidade, antes de mais nada, é parte e fruto de um modelo político-cultural (...)” que reflete o contexto societário na qual está inserida. Em outras palavras, a universidade não é uma realidade em si mesma (apesar de muitos assim a conceberem), mas sim uma instituição social determinada:

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

Cabe aqui realizar uma pequena digressão com o aporte de Lefebvre (1968, p.39), para explicitar que a expressão “historicamente determinada” não significa determinação, mas sim determinismos, e que os mesmos “não excluem nem a iniciativa dos homens que os combatem para liquidá-los, nem os acasos e contingências” dos mesmos. Desse modo existe uma realidade brasileira engendrada por alguns determinismos universitários que se estabelecem:

Frequentemente, ouvimos uma pergunta: “qual é ou qual deve ser a relação da universidade com a sociedade?”. Ou, então, esta outra: “como inserir a universidade na sociedade?”. Essas perguntas são curiosas. De fato, se indagamos pela relação entre universidade e sociedade ou pelo modo de inserção da primeira na segunda, estamos pressupondo que a universidade teria alguma realidade extra-social e política. Em outras palavras, estamos supondo que há duas realidades e que precisamos saber como se relacionam (CHAUÍ, 2001, p.34-35).

Conforme Chauí (2001) nos aponta, muitas das produções teóricas a respeito da universidade em geral, e da universidade brasileira em específico, dicotomizam a universidade da sociedade como se fosse realidades distintas e não como partícipes de um mesmo contexto social. O objetivo deste artigo é apresentar de forma comentada algumas concepções que permearam o pensamento social brasileiro sobre a universidade. Não conseguiremos abranger todos os autores que trataram sobre o tema. Pretendemos propor apenas alguns diálogos entre as diferentes concepções de universidade brasileira que já foram formulados por importantes teóricos brasileiros.

### **A universidade brasileira que tínhamos...**

A universidade brasileira, como já referimos, foi um projeto pressagiado pelos diferentes governos que se seguiram desde quando a família real portuguesa esteve no Brasil.

Projeto inconcluso que mesmo na sequência de governos republicanos, na primeira metade do século XX, não conseguiu efetivar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior de forma democrática e plural de parcelas significativas da população brasileira a este nível de ensino:

Um exame rigoroso, feito sem qualquer compromisso ideológico e sem o nosso convencional farisaísmo em matéria de educação, revelaria que a democratização constitui um objetivo secundário e marginal na política educacional dos sucessivos governos republicanos (FERNANDES, 1979, p.140).

O ensino superior conforme apontam as estatísticas de matrícula do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cresceram de forma muito tímida e paulatina no Brasil, seja durante o período democrático, seja durante o período ditatorial em que o país perpassou no século passado. Apesar dos governos republicanos anteriores a Ditadura Militar terem criados vários estabelecimentos de ensino (de 1890 a 1829 foram criados 64 e de 1930 a 1960 foram criadas outros 338) tais iniciativas não modificaram o caráter estratificado, elitista e oligárquico com que as instituições universitárias se ajustaram.

Segundo Fernandes (1979, p.48) em “(...) virtude da predominância dos interesses econômicos, sociais e políticos de **elites** culturais ralas e egoístas, o ensino superior foi praticamente confinado à função de preparar profissionais liberais (...)” que hegemonizaram o imaginário da boa formação que se relegava predominantemente a titulação de bacharéis nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia:

A “escola superior” só tinha uma função: através do ensino magistral e dogmático, preparar um certo tipo versátil de letrado, mais ou menos apto para o exercício de profissões liberais, relacionadas principalmente com a advocacia, a medicina e a engenharia (FERNANDES, 1979, p.99).

O modelo de universidade a qual Florestan Fernandes denominava de “escola superior” era a praxe institucional brasileira de juntar burocraticamente distintas faculdades que se localizassem próximas umas das outras e denominá-las de universidade.

Na verdade, se tratava apenas de um recurso designativo retórico, já que as distintas faculdades não possuíam na grande maioria dos casos, um real diálogo entre elas. Algi que potencializasse de fato, serem consideradas em conjunto enquanto uma instituição universitária. Na tentativa de superação do modelo brasileiro de escolas superiores no lugar de verdadeiras universidades, começaram a se constituir no início dos anos 1960 o movimento pela Reforma Universitária. O movimento constituído pelas organizações estudantis, círculos de cientistas,

educadores e demais atores sociais começaram a se organizar em termos de pleitos programáticos da universidade brasileira que se esperava constituir:

A reforma universitária não é um exercício de intelectuais. Ela é um movimento histórico-social: traz em seu bojo as configurações de um querer coletivo, que se equaciona atualmente através de fortes frustrações e de grandes esperanças da juventude de círculos de cientistas, educadores e homens de ação (FERNANDES, 1979, p.223).

A União Nacional dos Estudantes (UNE) chegou a organizar 3 seminários nacionais e um encontro regional tratando do tema da Reforma Universitária: a) o 1º Seminário Nacional de Reforma Universitária realizado em Salvador entre 20 e 27 de maio de 1961 em que resultou na chamada Declaração da Bahia; b) o 1º Encontro da Região Sul sobre a Reforma Universitária realizado em Porto Alegre no mês de junho de 1961 em que resultou na Declaração de Diretrizes para a Universidade Sulina; c) o 2º Seminário Nacional da Reforma Universitária realizado em Curitiba de 20 a 27 de março de 1962 em que resultou na Carta Paraná; e d) o 3º Seminário Nacional da Reforma Universitária realizado em Belo Horizonte em 1963. Na iminência do Golpe Militar que se deflagrou em 1º de abril de 1964, a Reforma Universitária veio se somar enquanto movimento político-cultural junto aos outros movimentos sociais que defendiam as Reformas de Base (Reforma Agrária, Reforma Política, Reforma Educacional, Reforma Fiscal e outras reformas) aventadas na gestão do então presidente João Goulart que fora deposto pelos militares.

É interessante observar que nos debates nesses Seminários e, de forma mais explícita, nas declarações deles emanadas sobre a reforma do ensino superior, os estudantes colocam sempre o problema da reforma da sociedade e as questões políticas mais globais. Isto se torna bastante evidente quando, após 1960, integra-se a reforma universitária nas reformas de base (FÁVERO, 1977, p. 50).

Nos documentos formulados em seminários e encontros organizados pela UNE, como na Declaração da Bahia e do Paraná, os estudantes preconizavam uma universidade que fosse antidogmática e imune às discriminações sociais, políticas, econômicas e ideológicas; lógicas que então imperavam nas instituições universitárias.

A Ditadura Militar interrompeu não somente a Reforma Universitária que vinha sendo proposta, mas também as demais Reformas de Base que estavam no bojo do projeto político que se desenhavam nos discursos de João Goulart. A interrupção militar, entretanto, não impediu que a Reforma Universitária se realizasse. A interrupção militar modificou o caráter da reforma universitária, modificando apenas as estruturas administrativas e não modificando de fato as concepções de como ser e se fazer universidade no Brasil:

Esse é o sentido da “reforma no papel”, desencadeada pelo Governo Castelo Branco. Através dos decretos-leis números 53 (de 18/XI/1966) e 252 (de 28/II/67) imprimiu-se nova organização ao ensino superior, criando-se novas unidades integrativas (os departamentos e os institutos), maior plasticidade no funcionamento da universidade, como um todo, e um novo patamar de avaliação de realização de professores, alunos e funcionários. Como o objetivo da “reforma universitária” não era resolver a “crise da escola superior”, mas garantir controle da situação pelo comportamento político conservador, as inovações não operaram, diretamente, ao nível de mobilização, organização e utilização dos fatores educacionais (FERNANDES, 1979, p.63).

Ainda segundo Fernandes (1979, p.171), o “(...) poder político conservador acabava tendo de avançar na direção da reforma universitária (...)” já que se “(...) não o fizesse, ficava sujeito ao descrédito e à desmoralização” até mesmo por parte dos docentes que não foram exilados por suas convicções políticas.

Desse modo a Reforma Universitária que tinha sido concebida como um movimento ambicioso de transformação das instituições universitárias foi ressignificado pelos autocratas. Adotando o mesmo nome e a mesma fundamentação teórica que vinha sendo desenvolvida pelos intelectuais da Reforma Universitária, as estruturas administrativas universitárias foram modificadas não com vistas a modificar as lógicas conservadoras, mas para reforçar seu conservadorismo:

Uma primeira modificação importante foi à departamentalização. No antigo projeto da Universidade de Brasília, concebido por Darcy Ribeiro, a departamentalização tinha por finalidade democratizar a universidade, eliminando o poder das cátedras e transferindo para o corpo docente o direito às decisões. (...) Além de diminuir os gastos, a departamentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos (CHAUÍ, 2001, p.48).

Segundo Chauí (2001, p.48), além “de diminuir os gastos, a departamentalização”, implantada pela Reforma Universitária realizada durante Ditadura Militar “(...) facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos”.

Assim a departamentalização que era percebida por Darcy Ribeiro (1991, p.232) como sendo um processo que iria regular o “(...) diálogo permanente entre docentes e estudantes dentro de cada departamento (...)” e acabar com o poderio catedrático perverso que se instalara nas universidades e nas “escolas superiores”, acabou se tornando uma estratégia destrutiva como o próprio estudioso refletiu alguns anos depois:

A departamentalização, tal qual foi implantada no Brasil, resultou, em grande parte, num igualitarismo destrutivo. Quando a propusemos, anos atrás, na estruturação da Universidade de Brasília, o que tínhamos em vista era superar o isolacionismo entre os professores responsáveis por matérias curriculares e, também, anular o peso do poderio catedrático, que guardava, ainda, ares do antigo sistema de proprietários, que estruturam tudo segundo sua vontade e, às vezes, segundo interesses subalternos próprios. O remédio está matando o doente, porque gerou uma situação de

irresponsabilidade talvez tão grave quanto aquela que pretendeu corrigir (RIBEIRO, 1995, p.228).

Analisando mais detidamente percebemos que os termos administrativos universitários se alteraram antes, durante e após a Reforma Universitária implementada pelo Governo Militar. A nomenclatura departamento inclusive não é mais obrigatória desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituída pela Lei nº. 9394/96. Entretanto, as lógicas atuantes nas relações estabelecidas entre ensino - pesquisa - extensão pouco se modificaram ao longo das várias modificações de nomenclatura realizadas.

Também é interessante observar, comparando documentos, que, nos anos 60, buscava-se a *universidade*. No centro dessa busca, encontrava-se a autonomia docente – criação de departamentos sem o antigo poder de cátedra – e a integração dos campos de pesquisa – formação de institutos a partir do agrupamento interdisciplinar de pesquisas afins. (...). Em contrapartida, quando tomamos as discussões dos anos 80, prevalece a idéia de que a separação de faculdades e institutos em outros menores, ou a divisão *qua* divisão é racionalizadora, desburocratizando e *agilizando* o trabalho universitário. Levada às últimas consequências, essa idéia desemboca exatamente naquilo que se combatia nos anos 60: a dispersão e fragmentação dos trabalhos de docência e pesquisa, uma vez que sua diferença tanto quanto sua integração não eram (e não são) levadas em conta (CHAUÍ, 2001, p.141).

A universidade brasileira que tínhamos desde seu surgimento até o final do período ditatorial não modificou o caráter de privilégio social com que este nível de ensino superior se configurava. Amparado num suposto “milagre econômico” os autocratas no poder conseguiram mitigar os anseios da classe média existente ou em formação com estratégias que estratificavam os níveis de ensino conforme a ascensão socioeconômica que as mesmas possuíam:

As classes médias em formação ou em crescimento compartilham extensamente velhos ou novos privilégios educacionais. A educação escolarizada continua, porém, principalmente ao nível do ensino superior, a possuir o caráter de privilégio social (FERNANDES, 1979, p.49).

Com o desmonte estrutural e paulatino dos níveis fundamentais e médios de ensino por um lado; e por outro lado aportes estruturais estratégicos no nível superior, os sucessivos Governos Militares favoreceram os interesses das classes dominantes brasileiras. Interesses estes que quanto à educação estatal possui apenas dois objetivos. O objetivo primeiro de ter a disposição uma mão-de-obra barata que dominasse um mínimo dos conhecimentos operacionais básicos sem muito questionar suas condições de trabalho, moradia, transporte público e demais questões sociais. E um objetivo segundo que era o de ter a disposição uma formação profissional liberal para os rebentos de suas famílias abastadas de forma elitizada e contingenciada através dos vestibulares.

Feita a proeza, a classe dominante aguardou o resultado esperado: os alunos de primeiro e segundo graus das escolas públicas, quando conseguem ir até o final desse ciclo, porque por suposto estariam “naturalmente” destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada ou a desistir da formação universitária ou fazê-las em universidades particulares que, para lucrar com sua ida, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos de alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita (CHAUÍ, 2001, p.37).

Em outras palavras, as intencionalidades a que se propunha a universidade implementada durante o período ditatorial brasileiro, e que impregnou modelos procedimentais de como ser e se fazer universidade que até hoje ainda servem de baliza, não objetivavam democratizar o acesso ou propiciar uma formação universitária que realmente estivesse preocupada com o contexto social na qual estava vinculada.

Florestan Fernandes em sua obra *Universidade brasileira: Reforma ou Revolução?* (1979, p.267) que reúne vários escritos seus sobre o caráter da universidade brasileira durante o período ditatorial, chega a pontuar que o campo de forças que predominava na universidade era “o mesmo que predomina na sociedade global – ultrarreacionário e contrarrevolucionário, mesmo em confronto com os requisitos legais da democracia representativa”, ou seja, a universidade que tínhamos se propunha a projetos racionais de transformação que de fato pouco ou em nada conduziam a modificações na articulação do ensino, da pesquisa e da extensão; e que em nada tencionavam para além de seus muros ou iniciativas administrativas internas.

### **A universidade brasileira que tivemos...**

Na profusão dessa conjuntura passada do ensino superior brasileiro, com a derrocada da Ditadura Militar e a reestruturação do neoliberalismo democrático na década de 90 do século passado, o Estado Brasileiro através do MEC facilitou de forma desregulamentada a profusão de Instituições de Ensino Superior – IES’s privadas com baixo nível de exigências legais para suas aparições junto ao mercado do ensino superior brasileiro.

O modelo emergente de relação entre os sistemas de ensino superior, as suas instituições e o Estado pode ser mais claramente compreendida se comparada com os modelos anteriores: os modelos do *Estado facilitador* e do *Estado interventor* (MAGALHÃES, 2004, p. 101).

O Estado Brasileiro assume então uma postura que os estados nacionais da Europa e América do Norte já haviam adotado na década de 1960. Ao invés do Estado brasileiro intervir de forma atuante na oferta e regulação do ensino superior ofertado pelas Instituições de Ensino



Superior (IES's) privadas, ele começa a facilitar através de financiamento público o suporte para a rede particular das instituições universitárias. Esta concepção de Estado facilitador se aprimorou durante a vigência do governo FHC, na década 1990, na qual o Estado facilitava a expansão do ensino superior privada, e não intervinha de forma a reestruturar a universidade pública. Tal concepção se coaduna e muito com as postulações que José Arthur Giannotti, influente sociólogo brasileiro havia elucubrado alguns anos antes do mandato neoliberal iniciar sua vigência:

Como a escola privada teria sido avaliada, atestada sua honorabilidade científica, só receberia recursos públicos se continuasse a respeitar as regras acadêmicas do pluralismo ideológico. E a escola confessional que não concordasse com tais normas poderia muito bem seguir seu rumo, tratando de obter recursos através do dízimo dos fiéis ou da mobilização de seu patrimônio (GIANNOTTI, 1987, p.103).

A ironia de Giannotti é claro que não se efetivou e nem se efetiva. Ele próprio na mesma obra citada (1987, p.99) já apontava que “a última expansão da rede de ensino superior no país foi devida ao gigantismo da malha privada. É sabido que isto também foi feito com recursos públicos”, ou seja, que as escolas superiores confessionais de distintos matizes dependiam todas de recursos públicos diretos ou indiretos na forma de isenção fiscal e correlatas vantagens.

A rede privada de ensino superior se expandiu consideravelmente no mandato do Governo Federal de FHC. Segundo dados do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1994 existiam 218 IES's públicas e 633 IES's privadas; enquanto que em 2002 existiam 195 IES's públicas e 1.442 IES's privadas. Em resumo, enquanto que a iniciativa privada mais que duplicou seu tamanho, a rede pública de ensino superior inclusive diminuiu seu tamanho. O papel do Estado Brasileiro parecia desanuviado no que lhe cabia em termos de expansão pública do ensino superior brasileiro. Seu papel parecia ser o de justamente facilitar a corrosão do conceito de universidade aceitando o isolamento das “escolas superiores” e de suas pesquisas conforme havia postulado Giannotti alguns anos antes:

É sob este aspecto que cabe enfrentar a difícil questão do entrelaçamento entre o ensino superior público e o privado. Antes, porém, convém lembrar que o próprio conceito de universidade foi praticamente corroído. Não só pela diversidade de institutos que designa, mas ainda porque a pesquisa e a docência de cunho universitário podem ser realizadas numa escola isolada. O conceito ainda implica o esforço de integrar num único espaço os vários ramos do saber, mas é inútil esperar que tal integração se faça por via administrativa (GIANNOTTI, 1987, p.98).

Durante o mandato FHC surgiram instrumentos de avaliação estatal das IES's tais como o Exame Nacional de Cursos (Provão), realizado anualmente pelo INEP de 1996 até 2003. Tal

instrumento estatal de avaliação das IES's, que posteriormente foi aprimorado, tinha como intenção promover justamente aquilo que Giannotti havia postulado na década de 1980: atestar a “honorabilidade científica” das escolas privadas e determinar se as mesmas continuariam ou não a receber os recursos públicos destinados. Esta posição ideológica que o Governo FHC adotava, perante as relações entre a universidade e o estado, reforça ainda mais o caráter neoliberal de seus postulados na gestão da máquina pública federal. A posição que o próprio sociólogo e professor de FHC, Florestan Fernandes, já criticava ao analisar a adaptabilidade do ensino privado ao cenário de exploração educacional e cultural em que a sociedade brasileira se encontrava estando vigente a condição capitalista:

A própria sociedade restringe, assim a diferenciação do ensino superior ou limita a intensidade dentro da qual ela é explorada educacional e culturalmente. Doutro lado, é patente que a contribuição da iniciativa privada não concorre para atenuar as consequências negativas dessa situação. Ao contrário, como o ensino privado adapta-se mais facilmente às tendências da procura, ele agrava as referidas consequências (FERNANDES, 1979, p.46).

A desregulamentação na implantação de IES's em seus diferentes níveis (campis, faculdades e universidades) foi facilitada por parte do aparato estatal do MEC e de suas instâncias de chancela e aprovação do surgimento das mesmas.

Na aparente concepção que se propunha de universidade o mercado iria regular a permanência ou extinção das “universidades de esquina”, ou “unesquinas”, como o Movimento Estudantil (ME) popularmente veio a alcunhar de modo pejorativo, as IES's que se constituíram naquele período, que não ofereciam um mínimo de condições estruturais para operarem sequer como campi avançado de outra sede universitária, centro universitário ou como faculdade em formação. Mesmo que tenham florescido o surgimento de “unesquinas”, o crescimento da malha privada de oferta do ensino superior não promoveu de fato uma democratização do acesso à universidade. As matrículas junto à iniciativa cresceram quase na mesma proporção em que a quantidade de IES's privadas vieram a ser constituídas. A iniciativa pública apesar de ter diminuído o número de instituições, obteve pequeno incremento no número de matrículas, mas que não chegou a impactar de modo considerável o acesso ao ensino universitário.

A concepção de universidade brasileira de fato é corroída na década de 1990. Além da expansão desregulamentada das universidades (ou das IES's, residindo já aí a própria corrosão do conceito de universidade, que se esfaca também nas suas possibilidades de existência tergiversada em faculdades, centros ou campis), também a indissociabilidade entre pesquisa – ensino – extensão não é levada a cabo em toda a sua magnitude por várias das instituições

universitárias, ou seja, a formação acadêmica começa a ser considerada como uma mercadoria a ser comprada num supermercado:

A universidade contemporânea não é um templo de saber, mas uma espécie de supermercado onde as classes médias e aqueles que nela pretendem entrar lutam por um título que lhes garanta o monopólio duma profissão ou lustros subsidiários. É inevitável que sua estrutura seja adequada a essa condição, diferenciando cursos e diplomas, permitindo a composição dos mais variados currículos e preparando mecanismos capazes de pinçar aqueles que vão se dedicar à docência e à investigação (GIANNOTTI, 1987, p.37).

Giannotti em sua obra *Universidade em ritmo de barbárie* (1987), traz algumas reflexões sobre a conjuntura da universidade brasileira após o findar do Regime Militar. A obra e a influência do autor serviram de embasamento para várias práticas que se estabeleceram entre o Estado e as IES's:

A universidade é o paraíso das classes médias, o lugar por excelência de suas práticas, o terreno onde se articulam seus ideais. Duma maneira muito peculiar combina o fazer e o fazer de conta, tanto a prática do conhecimento como o conhecimento da prática. Escapando de procedimentos socialmente objetivos de mensuração, transforma a docência, o aprendizado e a pesquisa numa dança ao mesmo tempo inútil e formadora, vazia e cheia de significados sociais. (GIANNOTTI, 1987, p.46-47).

Emblemática e contraditória é a saída em 1997 de Giannotti do Conselho Nacional e Educação alegando que o então ministro da Educação Paulo Renato Souza no final do primeiro mandato federal de FHC estava aceitando o lobby que 5 diferentes centros e faculdades estava realizando para se tornarem universidade sem terem condições para isso. Mesmo com a saída de Giannotti, a concepção de universidade que se continuou engendrando com o aporte do Estado no segundo mandato de FHC não obteve mudanças consideráveis.

Na verdade, a concepção de universidade promovida com aporte do Governo Federal na era FHC não dependia apenas das elucubrações teóricas de Giannotti. Ela já estava presente no projeto político e programático que o Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), intitulado *Mãos à obra*, e refletia a concepção neoliberal meritocrática que o grupo partidário e que o próprio FHC possui, conforme mesmo expôs em entrevista ao Jornal Zero Hora: “Tenho duas preocupações: não transformar a raça num critério negativo e não acabar com a idéia de que universidade é mérito (FERNANDO, 2012). A universidade que tivemos acrescentou alguns ingredientes neoliberais aos ingredientes estratificadores que já se encontravam na universidade que tínhamos. Ingredientes que de fato pouco alteraram a correlação de forças atuante junto as concepções e práticas nefastas de ser e se fazer universidade.

## **A universidade que temos...**

Em 2003, com o início do governo Lula, até os dias de hoje, a universidade brasileira ainda não superou gargalos existentes em várias questões da indissociabilidade do ensino – pesquisa – extensão e das funções que estes eixos possuem com o contexto social nos quais estão inseridos socialmente. Entretanto, algumas intervenções estatais quanto à avaliação, o acesso e até mesmo a permanência universitária alteraram substancialmente a realidade do ensino superior.

Quanto à avaliação das instituições universitárias, o antigo Exame Nacional de Cursos (Provão) foi modificado em 2004 para abranger outros aspectos dos cursos universitários, passando a se chamar de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O referido exame passou a compor os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que direta ou indiretamente forneceram e fornecem dados para o Censo Universitário, a Avaliação Institucional e a Avaliação dos Cursos de Graduação. Todos eles instrumentos estatais realizados pela INEP para aferição da qualidade do ensino superior.

As medidas estatais de intervenção que de fato programaram específicas modificações no acesso à universidade foram as formulações das seguintes ações: do Programa Universidade para Todos (PROUNI) formulado em 2004, do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) formulado em 2007, e do Sistema Integrado de Seleção Universitária (SISU) formulado em 2009.

Através do PROUNI mais de 1,2 milhões de estudantes adentraram 1.116 instituições universitárias privadas participantes do programa. As universidades partícipes do PROUNI ao receberem isenção fiscal do Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e do Programa de Integração Social (PIS) concedem bolsas integrais ou parciais a estudantes bolsistas (chamados de “prounistas”) aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na proporção de que para cada estudante prounista existam outros dez estudantes pagantes. Desde 2004 quando o programa surgiu, foram integradas outras políticas de permanência dos estudantes prounistas junto ao meio universitário.

As universidades federais por meio do REUNI sofreram reestruturações importantes tais como: ampliação das vagas nos cursos de graduação; aumento das vagas de ingresso especialmente no período noturno; redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas na rede federal; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos cursos de graduação;

mobilidade intra e interinstitucional para os estudantes; interiorização dos campi universitários passando de 114 em 2003 para 237 municípios em 2011 a contarem com sede universitária federal; e a destinação de cotas para ingressantes do ensino superior público advindos das escolas de ensino fundamental e médio públicas.

Por fim, o SISU, através de sua plataforma online unificou o processo de seleção dos estudantes junto as universidades federais que aderiram total ou parcialmente as notas de avaliação ENEM em substituição dos antigos vestibulares. Mesmo que funcionando em caráter meritocrático pelas maiores notas de corte auferidas no ENEM, a plataforma disponibiliza mobilidade universitária para que os estudantes de diversas localidades brasileiras possam se graduar em cursos de seu interesse em qualquer universidade federal que tenha aderido à sistemática. Poderíamos ainda citar inúmeros outros programas e iniciativas do Governo Federal para com a universidade brasileira que temos hoje em iminência. Mas para tanto, teríamos que aprofundar a análise dos dados estatísticos disponíveis e formular uma produção específica sobre o tema, o que não é o objetivo deste artigo.

Todavia ao discorrermos sobre a universidade que temos não podemos deixar de apontar que as intervenções estatais acima citadas, possibilitaram o acesso de significativas parcelas da população em idade universitária que até então não tinha participação e acesso a este nível de ensino. Segundo os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, divulgado em 2011, que utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), já chega a 17,8% da população entre 18 a 24 anos que está cursando graduação. Os percentuais alcançados ainda são baixos, mesmo se comparados com as realidades sul-americanas vizinhas. Mesmo que exultemos os percentuais e números alcançados será que o conhecimento que se obtém frequentando a universidade brasileira que temos é o conhecimento que a universidade almeja? Ou é justamente um conhecimento que não se almeja que de fato se alcança, tal como Giannotti (1987, p.66) já afirmava em plena redemocratização da sociedade e universidade brasileira?

## Conclusões

Ao realizarmos nossas considerações finais gostaríamos de ainda confrontar algumas concepções de universidade que foram formuladas por Giannotti (1987) com algumas proposições de Chauí (2001), que sendo contraditórias em suas fundamentações, poderão elucidar que universidade brasileira mereceríamos, pois conforme Fernandes (1979, p.29) nos apontava, cada “nação e cada povo possuem a universidade que merecem”. Se não soubermos

enquanto nação ou povo que concepção de universidade queremos, não saberemos também por qual concepção de universidade devemos lutar.

A conjuntura atual da universidade brasileira, até mesmo da universidade federal pública, não foge a constatação que Chauí (2001, p.56) nos apresenta de que “(...) a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição”.

Em plena era de redemocratização da sociedade e universidade brasileira, Giannotti (1987) já elucubrava a universidade como sendo um “supermercado enquanto paraíso das classes médias em ritmo de barbárie”, ou seja, gestava-se a vigência da concepção neoliberal e sua aplicação junto as instituições universitárias. Mesmo aparentando uma roupagem crítica da suposta barbárie em que a universidade brasileira se encontrava, a concepção de universidade brasileira que foi implementada na década do neoliberalismo aprofundou o caráter vilipendiador das regras do mercado ávido por lucros.

Se Giannotti (1987) parece ainda estar correto em suas postulações passadas sobre a universidade, endossada por Chauí (2001, p.112-113), de que a “a universidade não é o templo do saber, mas ‘uma espécie de supermercado de bens simbólicos ou culturais’ procurados pela classe média” teríamos a “resposta para os critérios de produtividade” de mercado que tanto são exigidos e cobrados de discentes, docentes e gestores.

A produtividade universitária serve a que propósito? Parece uma pergunta banal e simplória, mas sua resposta realmente dialoga com as necessidades que a sociedade espera de suas instituições universitárias? A produtividade universitária atual é realmente relevante em termos dos campos sociais, políticos, econômicos, culturais e outros com os quais a sociedade opera? A resposta poderia conduzir a novas concepções de ensino superior e de universidade que de fato dialoguem com as necessidades da sociedade brasileira.

### Referências

- CARDOSO, Fernando Henrique. **O Modelo Político Brasileiro: e outros ensaios**. 5. ed. São Paulo: Bertrand, 1993. 211 p.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo:UNESP, 2001.205 p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes. 1977, p.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: Reforma ou Revolução?** 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega. 1979. 272 p.
- GIANNOTTI, José Arthur. **Universidade em ritmo de barbárie**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 113 p.
- LEFEBVRE, Henry. **Sociologia de Marx**. 1 ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968. 145 p.

MAGALHÃES, António M. **A identidade do ensino superior**: política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 411 p. ISBN 972-31-1087-3

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como Problema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

### **SOBRE O AUTOR**

Jean Jeison Führ. Mestre licenciado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Sociólogo graduado bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista pós-graduado em Saúde Pública (AVM Faculdades Integradas). Graduando em Ciências Jurídicas – Direito pela Universidade Feevale. Assessor Administrativo - funcionário público do município de Nova Hartz - RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6501036111635219>

### **Como citar este artigo:**

FÜHR, Jean Jeison; Universidade Brasileira: Concepções de Educação Superior. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 01, e11517, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.1111517>