

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Gisi, Maria Lourdes

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E
FORMAÇÃO**

Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 11, enero-abril, 2004, pp. 1-10

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117774004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO¹

*Educational Policies for Higher Education:
acces, permanence and process of education*

Maria Lourdes Gisi²

Resumo

A educação superior é analisada, neste texto, a partir de dois pontos principais: o primeiro se refere às dificuldades de acesso e permanência neste nível de ensino e tem relação com o financiamento da educação, com os processos de seleção e com as oportunidades educacionais dos alunos. O segundo ponto se refere à formação proposta para a educação superior, em estreita sintonia com o mercado. Proposta esta que prioriza um conhecimento imediatista e adaptativo, que limita o acesso ao preparo técnico-científico para o mundo do trabalho e a difusão do pensamento crítico na sociedade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Superior; Democratização do Acesso; Formação.

Abstract

This text analyzes the higher education in two main viewpoints: the first one refers to the access and permanence difficulties in this teaching level regarding the education financing, the selection processes and students educational opportunities. The second point refers to the proposed formation for higher education in narrow syntony with the market. This proposal prioritizes an immediate and adaptive knowledge that limits the access to the technical-scientific preparation for the work world and the critical thinking diffusion in the society.

Keywords: Educational Polities; Higher Education; Access Democratization.

¹ Trabalho apresentado no Seminário de Políticas e Gestão da Educação Superior na PUCPR

² Prof.^a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutora em Educação.

Verifica-se atualmente a formação de um grande contingente de jovens com expectativa de ingressar na educação superior em decorrência do aumento de matrículas na educação básica e da importância atribuída a este nível de escolaridade na sociedade atual. Isto poderia significar que em alguns anos teríamos um aumento considerável de jovens com diploma de educação superior se tal afirmativa não comportasse inúmeras questões não resolvidas ou o estabelecimento de políticas que não parecem ter sido formuladas com tal objetivo.

As atuais políticas educacionais para a educação superior, formuladas com base em orientações advindas de organismos internacionais tais como o BM, FMI, OMC, buscam responder às exigências econômicas resultantes da crise que se instaurou em meados da década de 1970. Essa vertente economicista assumida pelas reformas educacionais não favorece o acesso à educação superior e esvazia o processo de formação ao enfatizar um ensino instrumental e imediatista.

Vencer a barreira do acesso à educação superior é um desafio imenso para os jovens, pois embora as vagas em instituições de ensino superior privadas tenham sido ampliadas, isto só beneficia aqueles em condições de pagar mensalidades, muitos não tem esta condição. O Programa de Financiamento Estudantil (FIES) não atende os alunos mais pobres, uma vez que se exige fiador com renda equivalente à, pelo menos, duas vezes o valor da mensalidade e se a renda familiar do candidato for inferior a 60% do valor da mensalidade, exige-se um segundo fiador nas mesmas condições do primeiro (BRASIL, 2003). As instituições de ensino superior públicas não acompanharam esta ampliação de vagas, pois conforme dados do INEP, dois terços das matrículas (69,7%) estão nas instituições particulares e a possibilidade de concorrer a uma vaga em uma instituição pública exige uma preparação que não está ao alcance da maioria dos jovens.

Em relação aos processos de seleção, verifica-se que com a aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), abriu-se a possibilidade de diversificar as formas de ingresso, mas mesmo com esta possibilidade, ainda é difícil a entrada daqueles alunos que não tiveram oportunidades educacionais.

De acordo com Catani e Oliveira (2003, p.123), a LDB não contribuiu em nada para diminuir a seletividade, que privilegia aqueles jovens com maior capital econômico e cultural, em especial para aqueles cursos de maior prestígio social que ainda estão ao alcance apenas da elite.

Assim, poucos chegam efetivamente à educação superior e destes muitos desistem no meio do caminho. Estes são então excluídos por falta de vagas e pela falta de preparo que, por sua vez, tem relação com a qualidade da educação básica e com as condições socioeconômicas dos alunos.

As Desigualdades Sociais e Culturais

O acesso à educação vem assumindo importância cada vez maior na sociedade atual, isto porque o êxito social e profissional está relacionado à forma-

ção escolarizada, significando que há uma crença coletiva no valor social da educação. Os que não têm condições de ingressar e permanecer no ensino superior se percebem e são percebidos como estando em condição de desigualdade.

Lahire a partir de uma análise dos escritos de Bourdieu, propõe uma discussão sobre desigualdade e afirma:

Para que uma diferença se torne uma desigualdade, é preciso que todo mundo (ou pelo menos uma maioria, tanto dos “privilegiados” como dos “lesados”), considere que a privação de tal atividade, isto é, o acesso a dado bem cultural ou serviço constitui uma carência, uma deficiência ou uma injustiça inaceitável” (LAHIRE, 2003, p. 991).

A desejabilidade de bens, serviços ou atividades tem caráter histórico e requer condições simbólicas de existência. O valor social atribuído a estes bens, serviços ou atividades está sujeito a mudanças e depende do que a sociedade considera como sendo de maior valor em diferentes momentos históricos, aquilo que é legitimado e que se constitui como capital (LAHIRE, 2003).

No momento em que a escola se torna um valor social coletivamente compartilhado, por ser ela o meio pelo qual se consegue, entre outras coisas, assumir profissões mais valorizadas, o não acesso à educação e as diferenças nos percursos escolares são interpretáveis em termos de desigualdades escolares.

A diferença nos percursos escolares fica evidente quando o acesso à escola é ampliado e permite a entrada de pessoas de diferentes condições sociais. É a partir deste momento que a desigualdade cultural é percebida e passa a ser motivo de estudos pelos sociólogos da educação da França nos anos 60 e 70 e que, mediante análises macrossociológicas, demonstraram as desigualdades perante a escola.

Entre estes sociólogos cabe destacar os estudos realizados por Bourdieu e Passeron que demonstraram as desigualdades entre os alunos na estrutura de distribuição do capital cultural. Bourdieu, quando se refere ao capital cultural incorporado, demonstra que esta incorporação pressupõe assimilação, é pessoal, leva tempo, é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O capital cultural é, assim, um ter que se tornou ser, é parte integrante da pessoa, é um *habitus*³. Uma vez adquirido este capital cultural, não pode ser transmitido instantaneamente, diferente de um bem material como, por exemplo, uma propriedade mediante compra ou doação (BOURDIEU, 2003).

³ *Habitus* é um termo utilizado por Bourdieu para denominar as estruturas sociais da nossa subjetividade que se constituem inicialmente por meio das nossas primeiras experiências (*habitus* primário) e depois, de nossa vida adulta (*habitus* secundário). É a maneira como as estruturas sociais se imprimem em nossas cabeças e em nossos corpos, pela interiorização da exterioridade e pela exteriorização da interioridade (CORCUFF, 2001, p. 51).

Assim, para Bourdieu (2003, p.297):

...o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los.⁴

Isto é, a apropriação destes bens supõe a posse previa dos instrumentos de apropriação. É nesta perspectiva que o autor se refere aos excluídos do interior, uma exclusão mais dissimulada, conservando no seu interior os excluídos e postergando sua eliminação. É possibilitado o acesso à escola, de alunos de diferentes condições sociais, o que aparentemente demonstra um esforço de propiciar oportunidades iguais a todos, mas que continua perpetuando a desigualdade, pois o acesso ao que é considerado capital cultural é restrito aos que possuem o código que possibilita a sua aquisição.

Como já mencionado, o que é considerado como capital cultural tem caráter histórico e pode desvalorizar-se ou transformar-se em decorrência de mudanças na estrutura dos mercados. Para exemplificar estas mudanças, Bourdieu (2001) faz referência à informática. Nesta área fica evidente a distribuição desigual do capital cultural, por parte da escola e da família. Há uma distância muito grande entre aqueles que fazem operações bancárias pela internet e aqueles que estão distantes destas redes. Percebe-se que ocorrem mudanças naquilo que é considerado capital cultural, mas não nas condições da sua aquisição, ao contrário, o acesso aos bens culturais é ainda privilégio de uma minoria.

Cultura e Educação: Novos Olhares

Ao considerarmos a cultura como o conjunto de bens artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. produzidos pela humanidade, como padrão único e como o melhor para a sociedade, temos não só o problema do acesso a esta cultura, mas também a imposição cultural, já que esta representa a cultura hegemônica da sociedade. Sobre isto, Chauí (1989, p. 49) afirma: "... a

⁴ As análises sobre as desigualdades realizadas por Bourdieu e Passeron não estão isentas de críticas. Derouet (2002); Lahire (2003) apontam alguns aspectos não aprofundados nos estudos como é o caso das diferenças mais sensíveis entre os alunos e da relação entre o sucesso escolar e o fato dos alunos encontrarem sentido nos saberes transmitidos pela escola, o que pode estar associado à origem social, mas também a experiência pessoal como, por exemplo, o hábito da escrita e da leitura.

idéia de padrão cultural único e melhor implica, por um lado, a imposição de uma mesma cultura para todos e, por outro lado, simultaneamente, a interdição do acesso a esta cultura “melhor” por parte de pelo menos uma das classes da sociedade”.

A questão da imposição de uma cultura única e a dificuldade de acesso a esta cultura tem levado muitos educadores a discutir a questão da relação entre cultura e educação e isto ocorre simultaneamente com a discussão sobre a crise dos sistemas explicativos, que davam sustentação às noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade (COSTA, 2003).

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa também a contemplar o gosto das multidões. É nesta perspectiva que Veiga Neto (2003) fala de culturas e não mais de cultura, incorporando novas e diferentes possibilidades de sentido.

A discussão sobre as diferentes culturas e sua relação com a educação ganha centralidade na era contemporânea, mas os debates sobre a cultura nas ciências humanas, segundo Veiga Neto (2003), remontam o início do século 20 e devem-se à Antropologia, à Lingüística, à Filosofia.

A Antropologia teve um papel decisivo em reconhecer que aqueles indivíduos, outrora definidos como camadas inferiores dos povos civilizados, possuíam cultura. Muitos historiadores, por sua vez, também passaram a considerar não só a história vista de cima, mas a história vista de baixo, em outras palavras, considerar as opiniões das pessoas comuns e sua experiência. (BURKE, 1992)

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje é claro não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado “quem construiu Tebas das sete portas? – perguntava o leitor operário de Brecht” As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo o seu peso. (GINSBURG, 1998, p. 15).

Tendo em vista o importante papel da escola no que se refere às desigualdades culturais, faz-se necessário um questionamento sobre a visão monocultural e a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes no seu contexto, abrir espaço para a manifestação e valorização das diferenças. É uma tentativa de atenuar a desigualdade que é reproduzida dentro da escola, na medida em que esta naturaliza a cultura da classe dominante. Existe, no entanto, grande dificuldade para isto, pois a escola sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. (MOREIRA; CANDAU, 2003).

O reconhecimento das diferentes culturas pela academia, numa pers-

pectiva crítica, é um passo importante, pois possibilita desenvolver um processo pedagógico que confere maior sentido aos saberes escolares e com isso a possibilidade de maior aquisição pelos alunos de diferentes culturas. Não se pode esquecer, no entanto, que ao lado destas iniciativas, existem outros interesses que caminham para a priorização de um conhecimento mais instrumental, claramente explicitado nas políticas educacionais. Um conhecimento que está em sintonia com a ideologia de mercado, que busca a homogeneização de uma cultura facilmente comerciável.

Políticas Educacionais e a Instrumentalização do Conhecimento

Na era contemporânea estamos presenciando a imposição, em todos os países, de políticas econômicas, por meio de agências tais como o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Estas políticas econômicas, segundo Gómez (2000) e Bourdieu (2001), buscam minimizar a atuação do Estado no tocante às políticas sociais, convertendo bens públicos como saúde, habitação, segurança, educação, cultura em bens comerciais e os usuários em clientes, renunciando a seu poder de fazer a desigualdade recuar. Aqui entra a atuação da OMC que pretende, atendendo a exigência de certos países, transformar a educação em serviço, obrigando a todos abrirem seus mercados educacionais à competição internacional, tirando dos Estados nacionais a prerrogativa de conferir os diplomas, credenciar instituições etc.

Outros pressupostos destas políticas são: a exaltação da responsabilidade individual, que leva a imputar o desemprego ou o fracasso econômico, em primeiro lugar, aos próprios indivíduos e não à ordem social; o desenvolvimento sem limites do espírito do capitalismo; o culto do individualismo que levam a busca de fins individuais conscientemente determinados, enfraquecimento de sindicatos, associações e o próprio Estado; a atribuição da eficácia e da produtividade a uma forte flexibilidade, cujas consequências mais graves são os contratos de trabalho cada vez mais particularizados, de modo a se ajustarem à empresa (BOURDIEU, 2001).

As políticas educacionais formuladas nos anos 90 foram fortemente influenciadas pelas agências financeiras internacionais que têm produzido documentos em estreita sintonia com as políticas econômicas e com sérias implicações para o processo de formação, o que leva ao questionamento sobre qual formação está sendo proposta? Afinal, como indica Azevedo (2001), a escola se constitui no espaço em que se concretizam as políticas educacionais, o cotidiano escolar é o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude à política entendida como um programa de ação que imprime direção à educação.

De acordo com Miranda (1997), os documentos oriundos dessas agências fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes: centralidade do conhecimento, eqüidade, qualidade e novas formas de gestão. O conhecimento vem adquirindo centralidade porque é cada vez mais necessário para a vida cotidiana, mas é preciso entender que conhecimento é este? Um conhecimento que visa a atender, tão somente, os requisitos dos processos produtivos, compromete o processo de formação e a possibilidade da difusão do pensamento crítico na sociedade, porque é imediatista, pragmático e adaptativo..

Vale observar de imediato que, no geral, já se começa a naturalizar fora, mas possivelmente também dentro das instituições de ensino superior, públicas e privadas, a proposta pragmática de uma educação instrumentalizadora, que visa adaptar o ensino às exigências do mercado, ensino este que enfatiza as competências e desvaloriza a formação (COUTO, 2003).

Um dos principais meios de difusão da ideologia de mercado e da homogeneinização de uma cultura facilmente comerciável é a mídia, responsável por levar todos a considerar tal orientação como a única alternativa válida para a sociedade. Sobre este papel estratégico na disseminação de uma cultura de mercado, desempenhado pela mídia, Bourdieu (2001) faz um alerta

... o poder dos agentes e dos mecanismos que dominam atualmente o mundo econômico e social repousa em uma concentração extraordinária de todos os tipos de capital, econômico, político, militar, cultural, científico, tecnológico, fundamento de uma dominação simbólica sem precedentes, que se exerce sobretudo através do domínio da mídia.

Ainda sobre a importância da mídia na era contemporânea, Setton (2002) considera que a noção de *habitus*, proposta por Bourdieu, pode ser utilizada para analisar a emergência de uma nova configuração cultural em que o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e identitárias. Acrescenta a mídia ao papel tradicional da escola e da família. Considera que estas três instâncias se encontram no mundo contemporâneo, numa intensa relação de interdependência.

Com o importante auxílio da mídia, a ideologia de mercado vem se naturalizando em todos os espaços sociais e a universidade não está isenta da influência desta ideologia, conforme indicado por Chauí (2003) em suas análises sobre a universidade pública. Considera que nos anos 90, esta passa a caracterizar-se como uma universidade operacional em que se constata: a docência entendida como transmissão rápida de conhecimentos, o produtivismo dos docentes pesquisadores; a aceleração do trabalho dos professores; o financiamento de projetos de pesquisa pelas indústrias; a diminuição do

tempo para mestrados e doutorados; a avaliação pela quantidade de publicações, congressos; a multiplicidade de comissões e a imensidão de relatórios a serem feitos.

Como indica Gimeno Sacristan (2002, p.239), se a economia parece ser, hoje, a única razão como a educação poderia escapar desse pensamento único se tem um papel tão decisivo na preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho e na fixação de um novo senso comum, que possa conferir poder simbólico aos seus pressupostos? “(...) como a educação iria resistir e ficar como projeto que se define em um marco de determinações éticas, culturais e pedagógicas?”

Considerações Finais

Ao abordar as desigualdades frente à educação superior, verifica-se que estas se inserem no contexto das transformações econômicas que priorizam o mercado em detrimento das políticas sociais. O pouco investimento na educação e a seletividade nas formas de ingresso dificultam o acesso a este nível de ensino. Há também uma desigualdade de acesso ao conhecimento que se verifica no decorrer da trajetória escolar que resulta das condições socioeconômicas dos alunos.

Em relação ao processo de formação, o que presenciamos hoje, pelas orientações provenientes das políticas educacionais influenciadas pelas agências econômicas, é que estas apontam para um conhecimento instrumental em atendimento às exigências do mercado, que continuam sendo elitistas e esvaziam o papel da universidade na formação humana. Esta instrumentalização do saber é naturalizada, condicionando a busca, pelos jovens, de conhecimentos estritamente voltados para o mercado de trabalho.

Verifica-se, assim, que o acesso à educação superior e a um processo de formação que favoreça a difusão do pensamento crítico na sociedade e a possibilidade de transformação desta mesma sociedade encontra-se, hoje, diante de desafios imensos.

Desafios estes que dizem respeito à busca da qualidade da educação, em todos os níveis de escolarização. Esta, por sua vez, diz respeito ao financiamento da educação e a proposição de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade cultural e propiciem uma aprendizagem efetiva, em especial para aqueles que tiveram menores oportunidades educacionais. Os desafios dizem respeito também a proposição de formas de ingresso que contribuem com a democratização da educação e com a construção da cidadania.

Referências

- AZEVEDO, Janete M Lins. **A educação como política pública.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. In: MICELI, S. _____. (Org.). São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.
- BRASIL. MEC. Informativo INEP. v.1, n. 20, Disponível em: <http://www.informativo@inep.gov.br>. Acessado em 05 jan. 2004.
- _____. MEC. Disponível em: <http://www.mec@.gov.br> Acessado em 5 jan. 2004.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Publicado no **Diário Oficial da União**, dez. 1996.
- BURKE, Peter (Org). **A escrita de história:** novas perspectivas. 2 ed. São Paulo,SP: UNESP, 1992.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I.C. A. **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão.** Campinas: Papirus, 2003. p.113-126.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia.** São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- _____. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? Brasília, 2003. **Anais...** Disponível em: <http://www.jornalmec@mec.gov.br>.
- CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias:** construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. Editorial. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.23, p.3-4, maio/ago. 2003.
- COUTO, Beatriz. **As minorias e a universidade no Brasil:** a ironia de um encontro político. 2003. Disponível em: <http://www.reforma.ufrn.br/>.
- DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.21, p.5-16, out./dez. 2002.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo, SP: Cia das Letras, 1989.

GÓMEZ, Maria José. **Política e democracia em tempos de globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.24, n.84, p.983-995, set. 2003.

MIRANDA, Marília Gouvêa. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p. 37-48, mar. 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 156-168, mai./ago. 2003.

SACRISTAN, Gimeno. J. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.20, p.60-70, maio/ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

Recebido em 29/9/03

Aprovado 6/12/03