



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Wessler Boneti, Lindomar; Gisi, Maria Lourdes; Filipak, Sirley Terezinha
Do direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos
Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 39, mayo-agosto, 2013, pp. 521-540
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189128924005>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Do direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos¹

From the right to higher education to the challenge of access for all

Lindomar Wessler Boneti^[a], Maria Lourdes Gisi^[b], Sirley Terezinha Filipak^[c]

^[a] Doutor em Sociologia pela Université Laval, Canadá, professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: lindomar@boneti.com

^[b] Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: maria.gisi@pucpr.br

^[c] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: sirley.filipak@pucpr.br

Resumo

Analisa como as significações conceituais e os fins da Educação Superior se expressam nas políticas educacionais nos diferentes momentos da história brasileira, de um projeto tipicamente burguês ao acesso para todos. Argumenta-se que, além do arcabouço

¹ O acesso à Educação Superior é entendido, neste trabalho, não apenas como oportunidade de ingresso, mas de acesso ao conhecimento, logo, de permanência e conclusão.

institucional (regras, normas, valores etc.) que rege o fazer educacional superior — o qual se mantém imutável durante todo o período histórico das políticas educacionais brasileiras, continuando afinado à ética burguesa —, diferentes eventos (políticos, econômicos, culturais etc.), nos diferentes momentos históricos, contribuíram com alterações significativas da feição das políticas de Educação Superior no que se refere aos seus fins e significações conceituais, tais como: Educação Superior associada à ideia da evolução social, utilizando-se da cultura burguesa como parâmetro/fim, antes da chamada “Revolução Burguesa” no Brasil; o enfoque na coletividade, Educação Superior como instrumento de construção de um projeto de nação, após a “Revolução Burguesa”; a volta ao enfoque no indivíduo e na competitividade a partir do discurso da cidadania e da inclusão social, com o início nas últimas duas décadas do século XX, caminhando para o seu principal desafio: o acesso para todos.

Palavras-chave: Educação Superior. Acesso à educação. Direito à educação.

Abstract

Analyze how the conceptual meanings and purposes of higher education in educational policies are expressed at different times in Brazilian history, a project typically bourgeois to the access for all. It is argued that beyond the institutional framework (rules, norms, values etc.) governing the making of higher education — which has remained unchanged throughout the historical period of the Brazilian educational policies, continuing to be tuned to bourgeois ethics —, different events (political, economic, cultural etc.), in different historical moments, they have contributed to significant changes on the feature of higher education policies in relation to its purpose and conceptual meanings, such as: higher education associated with the idea of social evolution, using the bourgeois culture as a parameter order, before calling "Bourgeois Revolution" in Brazil; the focus on community has higher education as a tool for building a national project, after the "Bourgeois Revolution"; the return to the focus on the individual and on competitiveness from the discourse of citizenship and social inclusion, beginning with the last two decades of the twentieth century, moving towards its main challenge: access for all.

Keywords: Higher education. Access to education. Right to education.

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar as particularidades de um processo que se apresenta contraditório: o direito à educação e as dificuldades ainda resistentes em relação à plenitude do acesso, especialmente no que diz respeito à Educação Superior. Ou seja, a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos², no Brasil, significa um importante avanço, uma vez que a agenda educacional passa a ser associada aos direitos humanos, entendendo, assim, que o acesso à educação constitui-se um direito do indivíduo, como instrumento primeiro de construção da cidadania. Mas, por outro lado, é indiscutível o distanciamento ainda presente entre o direito à educação e a plenitude do acesso. Portanto, neste texto, busca-se construir uma explicação do distanciamento do direito à educação ao “acesso para todos”.

A construção da análise desse texto faz-se com base em dois caminhos. Primeiramente, evidencia-se a problemática do acesso ao Ensino Superior no Brasil, o que se poderia chamar de “não acesso para todos”, enfocando, inicialmente, o acesso à Educação Superior no Brasil em termos de políticas educacionais e de condições sociais, econômicas e étnicas.

Num segundo momento, dedica-se a analisar o que se entende como a explicação do distanciamento entre o “acesso para todos” e a efetividade desse acesso. Argumenta-se que, além do arcabouço institucional (regras, normas, valores etc.) que regem o fazer educacional superior — o qual se mantém imutável durante todo o período histórico das políticas educacionais brasileiras, continuando afinado à ética burguesa —, em diferentes eventos (políticos, econômicos, culturais etc.), nos diferentes momentos históricos, contribuíram com alterações significativas da feição das políticas de educação superior. Isso se refere, principalmente, aos seus fins e significações conceituais, tendo emergência o princípio do

² O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos “[...] surgiu como resultado do movimento internacional e nacional em defesa e ampliação de direitos humanos, do fortalecimento da democracia e está referendado na Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948” (SILVA, 2010).

“acesso para todos” e o direito à educação. Isto é, o argumento central de análise é o de que a explicação do distanciamento entre o princípio do “acesso para todos” e o real acesso e permanência pode constituir-se no distanciamento entre a rigidez institucional da escola e o advento de novas significações conceituais da educação no âmbito de novos processos sociais; daí emerge o princípio da “educação para todos”. Em outros termos, o projeto do acesso à educação superior por todos no Brasil é recente e o seu principal desafio pode ser considerado o conjunto de normas, regras e valores assentado sobre o preceito de homogeneidade, ao mesmo tempo em que busca receber a singularidade e a diferença em termos de condições socioeconômicas, étnicas, entre outras.

O desafio do projeto de acesso à Educação Superior

Conseguir uma vaga na Educação Superior ainda consiste em uma grande dificuldade para a maioria dos jovens que buscam essa modalidade de ensino. Embora tenham sido introduzidas mudanças nos processos de seleção, e o número de vagas tenha aumentado, em especial, nos últimos anos, o acesso ainda é restrito, em especial nas instituições e nos cursos mais requisitados. Essa constatação remete a uma reflexão sobre a democratização da educação: se resolvida a questão do acesso mediante ampliação de vagas, seria possível a igualdade de oportunidades no que tange ao acesso à Educação Superior? Segundo Ristoff (2008, p. 42), não, pois a expansão não pode ser confundida com democratização.

Para atingir esse objetivo, seriam necessárias condições de acesso, permanência e formação profissional condizentes com os requisitos de uma sociedade democrática. Sobre isso, Zainko, Michelotto e Coelho (2006, p. 195) afirmam:

[...] Tanto a expansão, sem um projeto pedagógico inovador, carece de qualidade e desperdiça a oportunidade de expandir o acesso com a garantia da permanência e da pertinência dos processos de formação do

cidadão e do profissional demandado pela sociedade contemporânea, quanto a redução da ociosidade nas instituições privadas por meio da destinação de vagas ao PROUNI, representam um incremento no número de universitários, mas não avançam no que concerne à democratização do acesso ao ensino superior e à tão almejada justiça social.

Conforme o Censo da Educação Superior no ano de 2011, ingressaram na Educação Superior 2.346.695 novos alunos, totalizando 6.739.689 matriculados nessa modalidade de ensino. Sem dúvida, a quantidade absoluta dos estudantes universitários hoje matriculados é significativa, mas um simples cálculo do que isso representa em termos percentuais da população brasileira, que para os jovens de 18 a 24 anos é inferior a 15%, o significado torna-se diferente, concluindo que grande parte da população deste país está apartada desse nível de ensino. Cabe destacar, ainda, que o aumento das vagas deu-se majoritariamente em IES privadas, conforme Censo 2011, com 2081 instituições (88%), sobrando apenas 284 (12%) para o ensino público, sendo 103 instituições federais, 110 estaduais e 71 municipais. Tal fato contribui com a dificuldade de acesso no que tange especificamente às condições econômicas dos estudantes (BRASIL, 2012).

É importante considerar que várias questões têm relação com o acesso e a permanência na Educação Superior, assim, nem mesmo a gratuidade é critério suficiente para o preenchimento das vagas. Existem dificuldades de aprendizagem para a aprovação em processo seletivo nos cursos ofertados, pois as questões relacionadas ao acesso têm relação direta com a Educação Básica, uma vez que esta consiste em um elemento explicativo das particularidades do acesso e as possibilidades de permanência. Observam-se também dificuldades econômico-financeiras, altos índices de desistência ocasionados por diferentes causas, sendo uma dessas os projetos pedagógicos, que não contemplam a diversidade cultural.

O acesso em sua vinculação com a diferença e com a qualidade da educação tem sido tema central na pauta de Conferências Mundiais e Regionais que tratam da Educação Superior, sempre com a preocupação em se criar as condições para a sua viabilidade. A Conferência Regional de

Educação Superior (CRES), por exemplo, realizada na Colômbia, em 2008, segundo Peixoto (2010, p. 30), indica a “[...] educação superior como um direito humano e bem público, efetivado mediante a garantia real de acesso”. Em um dos itens da Declaração, destaca-se a necessidade de contemplar a diversidade cultural e a interculturalidade:

A diversidade cultural e a interculturalidade devem ser promovidas em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não se refere apenas a incluir indígenas, afrodescendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições, tal como existem na atualidade. Antes de tudo urge transformar as instituições para que sejam mais pertinentes com a diversidade cultural. É necessário incorporar o diálogo de saberes como elementos centrais das políticas, planos e programas do setor a ela para todos os indivíduos com qualidade e pertinência (INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – IESALC, 2008).

Para entender como o acesso para todos apresenta-se no atual contexto no país, cabe inicialmente retomar a legislação de ensino definida para a Educação Superior nas últimas décadas e buscar identificar como é tratada essa questão nos aspectos normativos. Partindo da década de 1980, que representa uma nova fase no que concerne aos aspectos da legislação de ensino no Brasil, observa-se no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que a:

[...] educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que 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.

Já em seu Artigo 206, ao tratar dos princípios da educação, a Constituição refere-se à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem fazer uma diferenciação entre Educação Básica e Superior. Mas, em seguida, no Artigo 208, quando trata do dever do Estado para com a educação, indica que este deve garantir o Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito e menciona a progressiva extensão dessa

gratuidade ao Ensino Médio. Em relação à Educação Superior, consta apenas que o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, dar-se-á com base na capacidade de cada um (BRASIL, 1988). Fica evidente, assim, que o acesso à Educação Superior dar-se-á pelo mérito e que não há obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso a todos quando se trata desse nível de ensino. Sobre isso, destacam Oliveira e Catani (2011, p. 28) o fato de que a Constituição de 1988, ao se referir ao acesso a partir das capacidades de cada um, justifica em certa medida a diversificação e a diferenciação das IES e do processo seletivo; ambas têm relação estreita com o acesso.

A Lei n. 9394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior — segue, por sua vez, as mesmas indicações da Constituição Federal no que se refere ao acesso à educação. Mas o Plano Nacional de Educação — Lei n. 10.172/2001 —, estabelecido para o período de 2001-2010, embora não explicitasse obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso à Educação Superior, já indicava a necessidade de ampliar sua oferta para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; isso porque, conforme consta no diagnóstico do referido Plano, na época da sua elaboração somente 12% de jovens nessa faixa etária se encontravam matriculados na Educação Superior (BRASIL, 1996, 2001).

Observa-se, assim, que existe, por parte dos governantes, uma preocupação com a ampliação do acesso, o que vem se concretizando com iniciativas, tais como: a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), além do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), cotas para afrodescendentes, indígenas, pessoas com necessidades especiais e aqueles oriundos de escolas públicas. Cabe ainda mencionar a criação de novas universidades públicas e institutos federais de educação e mesmo a ampliação de vagas nas universidades federais como objetivo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De acordo com o artigo 2º da Lei n. 6.096/2007, o Programa tem como uma das suas metas: “Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente, no período noturno” (BRASIL, 2007a).

O ProUni, aprovado pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005, regulamentou o disposto na Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, destinando bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais para estudantes de cursos de graduação, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos, que tenham aderido ao programa. Desde a sua implantação, em 2005, até 2010, houve um aumento de 114,89% na oferta de bolsas. Em 2005, foram ofertadas 112.275 bolsas; em 2006, 138.668 (aumento de 23,5%); em 2007, 163.854 (aumento de 18,1%); em 2008, 225.005 (aumento de 37,3%); e em 2010; 241.273 bolsas (aumento de 9,14%) (BRASIL, 2005).

O projeto do novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020 em relação à Educação Superior propõe a elevação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade da oferta. Indica, ainda, formas de acesso para grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas (ANPED, 2011). Observa-se que o discurso da necessidade de oportunizar o acesso a todos na Educação Superior é cada vez mais enfatizado.

Tedesco (2004) faz referência ainda às mudanças sociais que envolvem os âmbitos econômicos, políticos, sociais, culturais e que incidem também no âmbito educativo, modificando o cenário educacional, nos quais os docentes atuam e alteram o aluno que está diante dele, o próprio docente e as ferramentas que utiliza para sua tarefa de ensino. Pode-se dizer que os docentes passam a assumir maior responsabilidade no que se refere ao conhecimento pedagógico em razão da presença cada vez maior de alunos com distintas capacidades de aprendizagens. No entanto, esta não é uma tarefa simples, pois a estrutura organizacional e o planejamento curricular seguem modelos rígidos, que engessam o trabalho docente.

Romper com os modelos seria talvez a necessidade mais urgente para instituir uma nova prática que pudesse acolher a diversidade e a diferença. Sobre isso, cabe citar Ramos (2011, p. 197-198) que, ao discutir a educação em direitos humanos, refere-se ao rompimento com a noção dos modelos em diferentes aspectos:

[...] o professor como modelo a ser seguido pelos alunos; o processo de construção do conhecimento científico como modelo para a constituição das metodologias de ensino; as áreas da ciência como modelo de organização curricular disciplinarizada da escola; o saber sistematizado como modelo de conhecimento válido.

Isso, segundo a autora, é necessário para que o diálogo intercultural não seja apenas mais uma estratégia de conformação da diferença. Outro aspecto apontado por Ramos (2011, p. 198) refere-se à “tendência prescritiva dos discursos” relacionados ao currículo, à didática, à formação de professores e, podemos acrescentar, aos documentos oficiais que tratam das diretrizes curriculares como aqueles que avaliam os alunos, os cursos e as instituições.

Além dos modelos salientados que se tornam entraves ao acesso e permanência no Ensino Superior, existem construções socio-culturais históricas que se constituem em condicionantes do acesso e permanência no sistema escolar. Como bem salienta Dubet (2003), o primeiro fator de produção das desigualdades, o qual se pode considerar como condicionante do acesso, dá-se ao nascer, no que se refere a: gênero, raça e condição socioeconômica. O autor citado alerta que existe diferença entre a pura igualdade real das condições de vida e os princípios da igualdade dos indivíduos. “Dito de outra forma, na modernidade os indivíduos são considerados como cada vez mais iguais e suas desigualdades ‘empíricas’ não podem basear-se nem no nascimento, nem na raça, nem na tradição” (DUBET, 2003, p. 24), podendo os indivíduos considerarem-se fundamentalmente iguais e com condições, legitimamente, de reivindicar a igualdade de oportunidades e de direitos. Isso significa dizer que as sociedades modernas são igualitárias à medida que elas estendem o direito à igualdade em termos normativos, jurídicos e políticos. Mas, na vida real, a desigualdade apresenta-se ou constrói-se na individualidade ou no coletivo. Ao nascer, a desigualdade e a igualdade apresentam-se ao indivíduo como fato consumado por meio de mecanismos de pertencimentos, como o da classe social, do gênero e o da etnia. A superação desse preceito

constituiu-se de uma premissa iluminista para a modernidade, mas, ao contrário, no capitalismo, a igualdade e a desigualdade continuam sendo definidas no nascimento do indivíduo, mesmo que estas não sejam legitimadas institucionalmente, como ainda se faz nos regimes estamentais, em que os mecanismos de definição da condição social encarregam-se de estabelecer os limites da igualdade com a desigualdade social.

Outro condicionamento do acesso igualitário é o da “herança cultural”, segundo aparece na obra de Bourdieu. Em *Les Héritiers* (BOURDIEU; PASSERON, 1985), analisam-se resultados de estudos sobre a influência da herança cultural e social no “sucesso” ou “insucesso” do indivíduo enquanto uma construção social, dedicando especial atenção ao caso escolar. *Les Héritiers*, portanto, trata da desigualdade escolar, da desigualdade do acesso ao processo escolar, o que permite às classes dominantes constituir monopólio na utilização do sistema escolar e de ver, pelo sucesso profissional e social, a confirmação dos seus dons “naturais” e sociais. Assim, o sistema escolar estaria legitimando o “sucesso” do indivíduo a partir de um processo de construção coletiva.

Na teoria do *Habitus*, de Bourdieu (1985), os condicionantes do acesso também estão contemplados. A ideia central que aparece em *Habitus* está associada à tese dos herdeiros. Ou seja, *Habitus*, para o autor, seria a apropriação de esquemas cognitivos e avaliativos transmitidos e incorporados de modo pré-reflexivo e automático no ambiente familiar, desde a infância, permitindo a constituição de redes sociais, também pré-reflexivas e automáticas, que cimentam a solidariedade e a identificação por um lado, e a antipatia e preconceito por outro. De forma mais geral, *habitus* seria certa capacidade do indivíduo, adquirida socialmente, que lhe permite jogar no bom momento e sem se perguntar se está jogando corretamente, de forma natural, de forma imediata (METER, 1994, p. 987).

Portanto, a constatação desses condicionamentos ao acesso e permanência da Educação Superior remete a uma reflexão sobre a verdadeira democratização da educação, especialmente considerando a rigidez do arcabouço institucional da educação, o que será analisado na seção seguinte.

Da rigidez do arcabouço institucional da educação ao “acesso para todos”

O arcabouço institucional da educação fundamentada nas normas, regras e valores da educação foi construído historicamente, tomando-se como parâmetro ao que se poderia intitular de um “modelo civilizatório” ou de “civilidade”. Esse “modelo civilizatório”, o qual foi utilizado como parâmetro na construção do caráter institucional da Educação Superior no Brasil tem origem especialmente em dois movimentos históricos, os quais se apresentam sincronizados e sintonizados com o fortalecimento da dinâmica capitalista de produção: a construção histórica das bases do conceito de cientificidade (ou de racionalidade) e o movimento burguês de consolidação da classe dominante.

No processo histórico da consolidação do pensamento científico dominante de hoje, foram sendo liberados ingredientes na formação do conceito de cientificidade, originados especialmente nas ciências da natureza, e apropriados pela classe burguesa como mecanismos de distinção de classe. Tais ingredientes, como é o caso da noção de cientificidade, evolução e homogeneidade, traduzem a ideia de “normalidade” e “civilidade”, enfocando sempre o indivíduo como elemento central de análise. Além disso, uma sociedade racional pressupõe adotar um entendimento de ciência a partir de parâmetros universais, refutando a possibilidade da existência de diferentes verdades científicas a partir dos diferentes contextos sociais.

Esses ingredientes permanecem constantes no arcabouço institucional da Educação Superior. Isso é um elemento importante quando se fala em um “modelo civilizatório”. Em outras palavras, o movimento que busca a construção de uma sociedade com base na “razão” científica, inicialmente pela construção de um método científico, estipula parâmetros universais de ciência e de verdade, nos quais encontramos a origem da concepção etnocêntrica de sociedade.

Como o “modelo civilizatório” tem base na razão científica, a concepção etnocêntrica é o primeiro ingrediente a se constituir como parâmetro para se medir o grau de racionalidade de uma organização

social. Existe uma tendência de alguns países, sobretudo os considerados desenvolvidos, adotarem o entendimento segundo o qual as suas sociedades centralizam a verdade em termos de costumes culturais, desenvolvimento social e econômico etc. Essas sociedades têm dificuldade de compreender como verdade as diferenças culturais se não as suas. Isso é etnocentrismo. Segundo a concepção etnocêntrica, portanto, existe uma verdade única e universal, entendida como o centro, e é a partir dela que se instituem as atribuições do certo e do errado. O etnocentrismo tem origem justamente da razão científica, do entendimento de que a ciência é única e universal, que a verdade científica guarda requisitos universais que a distinguem como ciência.

Com o avanço da ciência do domínio da natureza, a partir do método experimental, a física parece ser o primeiro ingrediente a se integrar no processo da formação das ciências humanas. A economia política foi constituída na Inglaterra no decorrer da Revolução Industrial e da glória de Newton, quando se tinha uma influência considerável da epistemologia positivista. A partir de então, grandes teóricos das ciências do desenvolvimento econômico, como Adam Smith, Walras, Pareto e Saint-Simon, desejavam ser o Newton da mecânica social da produção e do consumo de riquezas (GRINEVALD, 1975, p. 40).

A construção das ideias das ciências humanas a partir das ciências da natureza fez com que esta, a ciência do homem, fosse assumindo elementos típicos das ciências naturais. O primeiro ingrediente que vem da física e que aparece claramente nos fundamentos das políticas públicas de hoje diz respeito à ideia que associa o progresso da humanidade à força e à energia. Em síntese, o pensamento de Newton cruzou as fronteiras do mundo natural para o social. Assim, os teóricos precursores da chamada “ciência do desenvolvimento humano”, como foi o caso de Saint-Simon, Augusto Comte etc., passaram a associar o “progresso humano” à ideia do movimento, da força e da energia.

Essa interpretação dava origem não apenas à ideia segundo a qual o desenvolvimento social está condicionado ao desenvolvimento industrial (o sinônimo do capitalismo), mas a que não existe

singularidade no que se refere ao desenvolvimento social, ele é único e universal. Como no caso da indústria, a força que impulsiona o desenvolvimento não nasce do mesmo corpo (comunidade, por exemplo), mas de uma força externa. É o mesmo que dizer que existe um centro no qual as ideias, ditas científicas, encontram-se e dele nascem e impõem um padrão homogêneo a partir do qual devem se adaptar às singularidades. Isso é o mesmo que dizer que comunidades ou pessoas que utilizam modelos singulares de produção da vida material e/ou social jamais podem se desenvolver socialmente a partir das suas próprias experiências, mas dependem do impulso da força de ideias e de tecnologias de comunidades externas. Essa é a razão pela qual as políticas públicas caracterizam-se como antidiferencialistas. Isso faz com que se tenha a concepção de que existe alguém cujo comportamento, condição social, cultural etc. contenha mais verdade que a outra, e que carece de ajuda, que por si só não sai da estagnação. Isto é, todo corpo imóvel precisa de um corpo em movimento para ser impulsionado.

No âmbito do processo de construção das ciências do domínio da natureza, especialmente no século XVIII, a ideia do movimento, sem ser na perspectiva do real como essencialmente contraditório, como ensina a dialética, mas na perspectiva da evolução, originado especialmente da física e da biologia, faz com que se estipule como “normalidade” o comportamento individual e social associado ao movimento linear, progressivo.

Construíram-se, assim, historicamente, alguns pressupostos que estariam diretamente relacionados ao processo educativo, enfocando, por exemplo, o processo educativo na perspectiva da construção da individualidade, não da coletividade, valorização do movimento progressivo e evolução como sinônimos de “civilidade”. Mas, historicamente, essa noção foi sendo ampliada, assumindo novos ingredientes, como é o caso do modo de viver tipicamente burguês. O estilo de vida tipicamente burguês constituiu-se em parâmetro de “normalidade” de comportamento individual e social especialmente a partir de um movimento que começa após a Revolução Industrial unindo dois aspectos importantes: ingredientes originados na

evolução histórica do conhecimento científico, especialmente os advindos das ciências do domínio da natureza e a apropriação da noção de cultura como mecanismo de distinção da classe burguesa. Busca-se construir um estilo de viver com base na ideia da cientificidade, do racionalismo clássico e da cultura. Assim, construiu-se um estilo de viver associado ao esmero no comportamento, no vestuário e na ornamentação do lar, o que passa a ideia do sucesso, da evolução e do progresso. Assim se constrói o preceito de que o SER está associado ao TER – ideia e espírito dependem da MATÉRIA.

O Brasil, assim, adotou um modelo educacional cujos fundamentos teóricos foram derivados de duas vertentes, com repercussões sobre a Educação Superior: racionalismo clássico e o modelo de vida burguês, fazendo com que a prática da Educação Superior fosse regida por alguns princípios básicos, tais como: um conceito científico de cultura, mecanismos institucionais de acesso à cultura restrito à classe dominante e minimização da diversidade e adoção da noção de temporalidade e evolução. Assim, até esse momento, a Educação Superior não era associada a um projeto político e social brasileiro, mas sim à formação “cultural” das elites. A forte conotação sobre a erudição no que se refere aos conteúdos ministrados na Educação Superior nessa época é um elemento de confirmação desse argumento.

Da rigidez do arcabouço institucional da escola ao aparecimento do debate sobre o direito da educação para todos

No Brasil, em diferentes momentos históricos, ocorreram eventos envolvendo o mundo social, político, produtivo e cultural, o que repercutiu sobre as políticas educacionais, alterando-as em termos dos fins e significados da educação, de onde emerge o debate da “educação para todos” ou o “Direito à Educação”. Delineia-se a seguir o entrelaçamento de eventos significantes na história brasileira com o aparecimento de diferentes fins e significados educacionais expressos nas políticas educacionais de cada período histórico:

a) Período anterior à “Revolução burguesa” no Brasil: Educação associada à ideia da evolução social, que se utiliza da cultura burguesa como parâmetro-fim educacional

No período anterior à chamada “Revolução Burguesa” no Brasil, nos moldes como Florestan Fernandes (1976) a denomina, o que se compreende como sendo antes da década de 1930, a educação apresentava-se como mecanismo repassador da cultura, tomando como parâmetro o modelo burguês e racional europeu importado pelas oligarquias rurais. Nesse período, vê-se um modelo educacional que adotava um conceito científico de cultura, mecanismos institucionais de acesso à cultura restritos à classe dominante, e a minimização da diversidade. Com isso, na educação, adotava-se o preceito de homogeneização, temporalidade e evolução, tomando-se a cultura burguesa parâmetro-fim das tarefas educacionais e seus significados.

Em decorrência da “tardia revolução burguesa”, a representação inicial de classe dominante fazia-se por meio das oligarquias rurais. Foram certamente as oligarquias rurais que importaram o modelo formal de viver da burguesia europeia expressa na maneira de se vestir, na prática da erudição expressa pela música e pela arte, na divisão social do trabalho entre o homem e a mulher etc. As oligarquias rurais assumiram a condição de “europeus no Brasil”, isolando-se em relação ao restante da população (estabelecendo relações frequentes com a Europa mesmo em relação à educação dos filhos) e fortalecendo uma visão negativa e discriminatória em relação ao povo brasileiro.

b) O enfoque na preparação para a vida produtiva tendo como base o conhecimento técnico

No Brasil, com a passagem do modelo agroexportador para o urbano-industrial, por volta dos anos 1930, grandes acontecimentos trouxeram novas perspectivas para o Brasil e para os

brasileiros e, com isso, novos significados conceituais à educação. Os fins educacionais expressos nas políticas educacionais são alterados mesmo sem alterar o arcabouço institucional descrito anteriormente. Da transmissão da cultura enquanto requisito de evolução social para a preparação para a vida produtiva, acentuando o conhecimento técnico como parâmetro dos objetivos educacionais.

O Estado passou a se apresentar como o articulador central das questões educacionais no Brasil. A presença do Estado como articulador central das questões educacionais já se evidencia com a própria criação do Ministério dos Negócios de Educação e Saúde; essa presença também fica clara em 1934 com a promulgação da Constituição estabelecendo necessidade de um Plano Nacional de Educação, da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. O novo enfoque da educação, enquanto uma política pública e voltada para o mundo produtivo, apresentou-se, por exemplo, com a reforma do ensino secundário de Francisco Campos — ministro da Educação e Saúde, em 1931 — e posteriormente com sua ampliação durante a gestão de Gustavo Capanema.

c) A educação no contexto da pluralidade de saberes, traços culturais e étnicos e o advento do preceito do Direito à Educação e o da “educação para todos”

Especialmente nas últimas duas décadas do século XX, o Brasil, aos poucos, inseriu-se numa dinâmica de globalidade. Derivaram dessa dinâmica, novos processos sociais, o que originou alterações substanciais que envolveram a coletividade, determinando o aparecimento de novas práticas sociais, novos saberes e novas aprendizagens. Esse contexto deu origem a uma nova significação do conceito de cidadania e ao aparecimento do debate sobre as diferenças, desigualdades sociais na educação e preceito do Direito à Educação. Trata-se de um debate originado de uma

dinâmica contraditória entre a construção de um processo de homogeneização (da cultura, dos hábitos de consumo e práticas sociais) pleiteada pelo projeto do capitalismo mundial e a busca pela valorização do singular e do diferente.

Mas, como analisa Santos (1999, p. 19), ao mesmo tempo em que esse processo de expansão das relações econômicas globais se consolida como um processo de integração por meio da homogeneização de hábitos culturais e de habilidades para o trabalho, provocou outra força na sociedade, aquela que traz tensão, desigualdades e exclusão social. Todo processo de homogeneização social provoca desintegração à medida que exige aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades para o trabalho etc.

É nesse contexto do aparecimento de novos processos sociais, os da construção da homogeneidade e de integração, que, de forma contraditória, produz-se a desintegração, a diferenciação e a exclusão e o direito à educação. Esse debate, que inicialmente se apresenta no mundo social, apresenta-se delineando os rumos das políticas educacionais no Brasil.

Considerações finais

Diferentes eventos marcaram a história da sociedade brasileira, envolvendo o mundo político, econômico e cultural, no âmbito dos quais teve origem o preceito do Direito à Educação e “educação para todos”. Criou-se, assim, a necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Superior em resposta às desigualdades em termos de condições sociais, étnicas e físicas. Apesar disso, a reflexão realizada ao longo deste texto indica, portanto, que a prática dessa premissa encontra barreiras nos próprios valores e regras que regem a institucionalização da educação.

Em outras palavras, esses diferentes eventos, em diferentes momentos históricos, contribuíram com alterações significativas da feição das políticas de Educação Superior no que se refere aos seus fins e

significações conceituais. Uma dessas alterações significativas foi justamente a construção de dispositivos jurídicos e sociais agregados às políticas educacionais à disposição de todos. Mas, por outro lado, o arcabouço institucional (regras, normas, valores etc.) que rege o fazer educacional superior se mantém inalterável, com visíveis benefícios aos setores dominantes da sociedade. Assim, a permanência de tônicas fortes no arcabouço institucional da Educação Superior brasileira, como é o caso da ideia da evolução, mérito e homogeneidade, continua criando restrições ao acesso no mundo acadêmico das diferenças sociais e o verdadeiro cumprimento da premissa do direito à educação.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – ANPEd. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. **Lei n. 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação – 2001/2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 11.096/2005**. Programa Universidade para Todos – ProUni. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2012

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 6.096/2007**. Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Inep. **Censo da Educação Superior/2011**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers – les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

FERNANDES, F. **Revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação socio-lógica. 5. ed. São Paulo: Globo, 1976.

GRINEVALD, J. Science et développement: esquisse d'une approche socio-épistémologique. **La pluralité des mondes**. Cahier de l'I.E.D.I. Paris: PUF, 1975.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – IESALC. Conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009. **Comunicado**. Paris: UNESCO, 2009.

METER, K. M. (Org.). **La Sociologie**. Paris: Larousse, 1994.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. **A reconfiguração do campo universitário no Brasil**: conceitos, atores, estratégias e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PEIXOTO, M. C. L. Educação como bem público, internacionalização e as perspectivas para educação superior brasileira. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANE, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Educação superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

RAMOS, A. H. Educação em direitos humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 191-213, jan./abr. 2011.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008.

SANTOS, J. V. T. dos. Os novos processos sociais globais e violência. **Em Perspectiva**, v. 13, n. 3, 1999.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual significado? In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 555-572, sept./dec. 2004.

ZAINKO, M. A. S.; MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H. A política de expansão da Educação Superior e a proposta de reforma universitária do Governo Lula. **Educar em Revista**, v. 28, 2006.

Recebido: 15/11/2012

Received: 11/15/2012

Aprovado: 04/02/2013

Approved: 02/04/2013