



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jlhhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Romão, José Eustáquio; Salete Loss, Adriana
A Universidade Popular no Brasil
Foro de Educación, vol. 12, núm. 16, enero-junio, 2014, pp. 141-168
FahrenHouse
Cabrerizos, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544538007>

- ▶ [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

A Universidade Popular no Brasil

The Popular University in Brazil

José Eustáquio Romão
e-mail: jer@terra.com.br
Adriana Salete Loss
e-mail: adrloss@uffs.edu.br
Instituto Paulo Freire, Brasil

Resumo: O artigo foca a crise da Universidade brasileira e as alternativas de mudança e de inovação institucional e curricular. Em este trabalho se indaga por que a Universidade é essa instituição tão permeável às situações críticas e porque é tão sensível às novidades gnosiológicas e políticas, proclamando-se quase sempre, pionieramente, como responsável pela superação dos problemas a que a humanidade se expõe (ou se propõe). Herdeira da universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a Universidade Brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o «competitivismo» da segunda. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma das universidades públicas federais criadas nos últimos anos com o propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010), especialmente no que tange à expansão e à interiorização da educação superior pública no Brasil. Enquanto parte e materialização de uma política pública nacional de educação, a UFFS nasceu como resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros. O artigo toma este caso como exemplo de inovação e superação de políticas históricas que não favoreciam a igualdade educativa.

Palavras chave: universidade popular; universidade brasileira; ingresso; desigualdade educativa; América Latina.

Abstract: This article focuses on the Brazilian university crisis and its alternative for change and innovation, at the curricula and at the institutional level. It points out the university capacity to take into account critical contexts, developing political and epistemological actions in order to struggle with social problems. In its struggle, university is shown as responsible of the solutions of humans are exposed by their social and political contexts. Brazilian university has gotten the legacy from European corporative model and also from American technocratic idiosyncrasy. The Southern Frontier Federal University (UFFS) is one of the new federal universities created by the government into the National Program for Education (2000-2010) in order to extend the range of access to public higher education along the country. Thus, this university tries to solve some of the historical educational problems of Brazilian education. This article discusses this project and points out some insight regarding this topic.

Key words: popular university; brazilian university; enrollment; educational inequality; Latin America.

Recibido / Received: 11/08/2013

Aceptado / Accepted: 30/10/2013

1. Introdução: a Crise da Sociedade, a Crise da Universidade

É nas viradas de séculos e com mais ênfase nas de milênios que a crise se torna uma espécie de síndrome que perpassa todos os setores da sociedade e todos os discursos.

Mas, o que é uma crise? Ela é o motor da transformação e, no limite, da revolução? Ou ela é a anestesia paralisante das possibilidades de sua própria superação?

Parece que quando os problemas adquirem determinada dimensão no imaginário das pessoas, tanto eles podem provocar a reação para a superação da situação crítica, quanto podem gerar uma espécie de perplexidade – matriz do sentimento de impotência e do fatalismo que obstaculiza qualquer reação. Quando a deterioração objetiva das instituições atinge proporções desmesuradas, a patologia pode, inclusive, adquirir foros de normalidade.

Em tais contextos de processos de desestruturação econômica, social, política e ética, os aparatos epistemológicos, políticos e axiológicos tendem a ser envolvidos pela atmosfera da crise, gerando a migração do ser humano para seu próprio interior, numa espécie de individualismo ético. Ele passa a enxergar conceitos, princípios, fundamentos e valores como resultados de processos de estruturação psicológica – e, não, como produtos dos processos sociais –, aí buscando parâmetros para as formulações de projetos de vida e de ação. Este individualismo ético está muito próximo da visão escatológica, bastando apenas um passo para descambiar para o pessimismo apocalíptico e para a aceitação do fim da história. Coincide com a falta de esperança imobilizadora, a que se referia Paulo Freire: «Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças necessárias ao embate recriador do mundo» (1992, p. 10).

No último quartel do século XX, a globalização da acumulação capitalista – com a mundialização dos mercados – e a pulverização da bipolaridade política por causa da derrocada do «Socialismo Real» geraram um desequilíbrio sem precedentes nas instituições das formações sociais do Planeta, provocando a atmosfera da crise.

É curioso observar que em contextos congêneres de outras épocas da história¹, a humanidade assumiu concepções e posturas semelhantes às que assume hoje, como ficou expresso, por exemplo, na transição crítica do mundo grego para o mundo helenístico. O epicurismo, o estoicismo e o cinismo – correntes de pensamento nascidas naquela época –, defendiam a «ataraxia» (absen-

¹ Nesta parte do trabalho, Romão reproduz parte da tese que defendeu no concurso público que disputou no início dos anos 70 do século XX, concorrendo a uma cadeira de docente em História das Ideias Políticas, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

teísmo político), a busca da realização individualista e o niilismo crítico. Cada uma dessas doutrinas enfatizou um desses princípios: o epicurismo teve como eixo a busca do prazer ético (hedonismo); o cinismo sublinhou a negação de todas as convenções (niilismo), inclusive o uso de roupas, e o estoicismo desenvolveu o ideal da perfeição enclausurada na intimidade do indivíduo. Apenas ele, o estoicismo, iria sobreviver e oferecer fundamentos ao Império Romano cristianizado por causa de sua flexibilidade axiológica: o ser humano deve seguir apenas as orientações públicas que coincidem com os princípios e com a escala de valores íntima. Essa espécie de «intimismo à sombra do poder»², permitia o engajamento dependente exclusivamente do juízo pessoal, na maioria das vezes tendente ao atendimento das meras conveniências individuais.

Do mesmo modo, neste início de século XXI, não somos bombardeados todo o tempo pelo niilismo da mídia, que diz exprimir a descrença absoluta da opinião pública em relação às instituições e às possibilidades da ação política? Não estamos assistindo à reiteração da descrença absoluta nas possibilidades do conhecimento, o que é uma contradição *in limine*? Finalmente, não nos deparamos, cotidianamente, com o individualismo hedônico estampado na idolatria do corpo e no usufruto desenfreado e imediatista do prazer concupiscente?

Como instituição social, desde sua criação no chamado «Mundo Ocidental»³, a Universidade também não ficou imune às crises dos diversos contextos. Foi, em geral, o espaço onde se fizeram ouvir os primeiros ecos das «situações-problema» e onde se manifestaram sempre os primeiros «inéditos viáveis» para a superação das primeiras, como gostava de se manifestar Paulo Freire (1997, *passim*) ao analisar as crises e as possibilidades de sua superação. Foi aí também que ocorreram, quase sempre, as primeiras tentativas de superação das crises, qualquer que fosse a natureza delas.

A esta altura, caberia indagar por que a Universidade é essa instituição tão permeável às situações críticas e porque é tão sensível às novidades gnosiológicas e políticas, proclamando-se quase sempre, pioneiramente, como responsável pela superação dos problemas a que a humanidade se expõe (ou se propõe).

A esta indagação é fácil responder com a tradicional afirmação de que a Universidade é uma instituição social, mantida pelos recursos da formação social

² Embora seja uma questão que ultrapassa os limites deste trabalho, não podemos deixar de fazer uma sumaríssima consideração sobre este conceito que, em última instância, parece ser um problema das relações dos intelectuais de todos os tempos com o poder. A expressão foi aplicada por Thomas Mann a intelectuais alemães no ensaio *Grandeza e Sofrimento de Richard Wagner* (*apud* COUTINHO, 1974, *passim*).

³ Grafamo-lo entre aspas e com maiúsculas porque se trata de uma criação dos pensadores europeus, para distinguir-se do «Orientalismo». Edward Said (1995a) demonstrou a exaustão como esta é uma formulação ideológica, criada pelos cientistas europeus do século XIX e que serviu de alibi aos mais duros processos de colonização de determinados países do antigo Levante. Afinal, se a Terra é redonda, estaremos a ocidente (à esquerda) ou a oriente (à direita), dependendo do lugar do globo que tomemos como ponto de referência. Os chineses não estão no Extremo Oriente, se tomamos como ponto de referência a própria China.

a que pertence e que, portanto, em contextos de crise, sofre imediatamente as repercuções das depressões econômicas e políticas, porque a produção e a transmissão do saber para as novas gerações podem ser submetidas a adiamentos diante das emergências da luta pela sobrevivência. Não é demais lembrar que este tipo de retração é também uma contradição *in limine*, porque é exatamente nas crises que a produção e a disseminação da ciência deveriam ser estimuladas para o descobrimento das soluções.

Nos dias de hoje, a Universidade se tornou mais permeável e mais sensível aos abalos que ocorrem na sociedade e no Estado, porque, no atual estágio da acumulação capitalista, o conhecimento tornou-se a matéria-prima básica.

No penúltimo ano do século XX, assim se manifestou o então Diretor-Geral da UNESCO, Federico Mayor, confirmando a presença da crise que também medrava no ensino superior:

Agora, quando estamos chegando ao final deste século e nos preparamos para ingressar num novo milênio, estamos verificando um desenvolvimento do ensino superior e uma crescente conscientização de seu papel vital para o desenvolvimento econômico e social. No entanto, o ensino superior está num estado de crise em praticamente todos os países do mundo (Mayor, 1999, p. 7).

Uma breve reconstituição de suas origens e trajetória pode esclarecer o fato de ter sido ela, ao longo dos anos, a caixa de ressonância críticas aos problemas sociais, bem como das tentativas de formulação das soluções inovadoras.

2. Trajetória da Instituição Universitária

Esta «velha senhora», chamada Universidade e que já tem quase um milênio de existência – considerando-se sua criação, no «Ocidente», em 1088, em Bologna, Itália –, nasceu sob a dupla inspiração da universalidade e da corporação. Embora ela tenha dado grandes contribuições à humanidade, lamentavelmente, salvo raras exceções que confirmam a regra geral, o espírito corporativo acabou por predominar em sua estrutura e em seu funcionamento e ela passou, ao longo dos séculos, a produzir muito mais para suas próprias finalidades e para a realização de seus membros do que para a sociedade como um todo. Por isso, desenvolveu uma série de vícios, dentre os quais se destacam: o elitismo, o credencialismo, a fragmentação dos saberes, o cientificismo e a miopia em relação aos conhecimentos produzidos fora de seus muros, sem falar que, por isso mesmo, passou a ser uma prerrogativa das elites e de uma minoria de vanguardistas. O ensino superior mantido pelo Estado no «Mundo Ocidental» ficou adstrito às minorias, chegando-se mesmo a se formular «poderosas» teorias sobre a inconveniência de sua socialização e, muito menos, de sua universalização. Foi criado

o mito da incompatibilidade absoluta entre massificação e qualificação na Educação Superior da maioria dos países do mundo capitalista. Este é o argumento que sustenta o elitismo da universidade.

Diante deste mito, cabe indagar: (i) Por que somente uma minoria pode ter acesso aos processos e aos produtos do que há de melhor no «banquete civilizatório»? (ii) Por que a maioria da humanidade deverá ser condenada ao trabalho pesado, às atividades manuais, mecânicas, repetitivas, em suma, às tarefas mais desumanizantes? Somente uma sociedade dominada por uma visão de mundo que tem como ponto de partida e que exibe em seu frontispício o individualismo pode defender a superioridade gnosiológica (vanguardismo) e política (elitismo) de um grupo minoritário.

Apesar de suas ambiguidades e instabilidades posteriores, a Universidade constituiu, em seu nascimento, uma das contraprovas da historiografia «modernocêntrica» que considerou a Idade Média como a «Longa Noite de Mil Anos». Desde sua criação no século XI, ela deu provas de uma vitalidade crítica e de resistência a todas as formas de ignorância, obscurantismo, intolerância e violência física e simbólica.

Contudo, a partir da «Modernidade Ocidental», a instituição universitária, apesar de suas contribuições, foi sendo dominada, progressivamente, pelo corporativismo e pelo elitismo que já se insinuara em suas origens, comprometendo-se, cada vez mais com a «sombra do poder».

Mais recentemente, desde o último quartel do século XX, a educação, de um modo geral, acabou caindo nos braços do projeto pedagógico neoliberal e a Universidade, ainda que se mantendo no seu «intimismo» – no mínimo reticente e, no limite, crítica a esse projeto –, muito pouco fez para apresentar alternativas contra ou pós-neoliberais aos sistemas nacionais de educação que haviam sido seduzidos pelo canto da sereia da globalização e de seus arautos neoliberais.

Na última década do século XX e na primeira do século XXI, o Neoliberalismo imperou soberanamente nos sistemas nacionais de educação da América Latina, apesar das poucas vozes da resistência que se faziam ainda ouvir em alguns poucos nichos das universidades nacionais. De posse de dados estatísticos, indicadores, *rankings* e toda uma parafernália empírica que lhe conferia credibilidade científica, os chamados «empresários da educação»⁴ pontificaram nas reformas educacionais que foram perpetradas no subcontinente latino-americano e no Brasil, implantando a lógica do mercado no universo da educação, cujo imperativo mais impactante foi (e continua sendo) a vinculação da remuneração e da progressão funcional docente à produtividade. Esta

⁴ Como gosta de lhes denominar Luis Carlos de Freitas, Diretor da Faculdade de Educação e pesquisador da Universidade de Campinas (UNICAMP).

relação foi implantada em todos os graus de ensino, gerando o que poderíamos denominar «furor avaliativo»: quase todos os países do subcontinente – o mesmo ocorreu em outros países do mundo, ainda que variassem as razões – formularam, implantaram e implementaram «sistemas nacionais de exames» e a avaliação processual, diagnóstica e formativa ficou aí relegada, ou até mesmo eclipsada, por avaliações estruturais, classificatórias e meritocráticas. Esta é uma das mais diabólicas estratégias de qualquer processo hegemônico: universalizar a convicção de que os benefícios do processo civilizatório só são acessíveis a poucos e que somente pela competência individual se podem alcançá-los, convencendo ainda os «fracassados» da «justiça» do débito do fracasso em sua própria conta.

3. A Universidade Brasileira

No caso brasileiro, com uma universidade ainda muito jovem – as primeiras foram criadas no país somente na primeira metade do século XX –, os resquícios do descaso de uma sociedade escravocrata pela educação básica de seu povo estendeu-se por muito tempo, mesmo após a Abolição da Escravatura (13 de maio de 1888), alcançando os limiares do século XXI.

Esforços como os de Paulo Freire, na década de 60 do século XX, pela alfabetização, e os de Florestan Fernandes, na mesma época, por uma universidade que trabalhasse em benefício do povo, foram vozes isoladas. Paulo Freire foi preso, logo após o golpe militar de 1964, tendo sido exilado por quase duas décadas; Florestan Fernandes sofreu, também, os impactos maléficos da repressão. Este, já nos anos de 1960, indagava, no título de um livro seminal para a transformação da universidade brasileira: «*Universidade: reforma ou revolução?*»⁵ Os militares responderam com uma reforma que, na verdade, fragmentou o frágil Sistema Nacional de Educação que havia sido esboçado com a reforma nacional-desenvolvimentista implantada em 1961, após a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61). Com a reforma militar do ensino superior (Lei 6.540/1968), os governos dos generais reestruturaram a adolescente universidade brasileira, alinhando-a ao modelo norte-americano, esboçado

⁵ Embora tendo publicado o livro *Universidade brasileira: Reforma ou revolução?* em 1975, Florestan Fernandes já concluía o texto em novembro de 1968, data em que assina o prefácio. E escreveu-o sobre a pressão dos «anos de chumbo» da ditadura brasileira, na qual os jovens, especialmente os universitários, resistiam ao governo militar e eram, naquela época, poucas as vozes corajosas encontrávamos para nos inspirar e animar. Naquela conjuntura, Florestan se arriscava a escrever: «Além disso, é minha convicção que largamos aos jovens, estudantes, operários ou intelectuais, uma sobrecarga desumana. Eles se arriscam sozinhos na primeira linha de combate, como se a sociedade nacional não possuísse outros agentes válidos de defesa de seus interesses centrais e dos seus valores coletivos. Caem vitimados pela incompreensão, pela difamação ou por castigos que chegam à eliminação física. Só contam com o apoio direto e com a solidariedade ativa, mas ‘extrapolítica’, dos familiares: uma solidariedade humana débil, que não interage com as emoções, as motivações e os ideais de vida, que animam os jovens em luta por ‘uma sociedade melhor’» (p. 14).

no chamado «Relatório Atcon»⁶, traduzido pelo «Relatório Meira Matos»⁷ e implantado pelos técnicos e intelectuais orgânicos da Universidade de Houston, com base nos acordos MEC-USAID⁸.

Herdeira da universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a Universidade Brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o «competitivismo» da segunda. É que, no Novo Mundo colonizado, a universidade europeia passara a ser, simultaneamente, um dos mais importantes canais de distinção social da minoria colonizadora e de seus aliados locais e um dos mais odiosos critérios de discriminação da maioria da população colonizada, ou melhor, subalternizada. Com a satelização do país pelos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, a educação brasileira teve na sua «despolitização» competitiva, a politização liberal que passou a orientar seus caminhos para o privatismo, o individualismo, a competição e a meritocracia personalista.

Embora dividido entre dois projetos de sociedade antagônicos – corporificados nos Estados socialistas e nos burgueses e, consequentemente, entre duas racionalidades (a marxista, nas suas diversas tendências, e a liberal, também nas suas diversas correntes) – o mundo contemporâneo vinha vivendo um período de relativa estabilidade, quando, de uma hora para outra, o equilíbrio bipolar se desfez, pegando de surpresa tanto os defensores de um lado, quanto os advogados *ex-officio* do outro⁹. Os que haviam optado pela «Cortina de Dólar», como era o caso do Brasil, se viram de uma hora para outra sob a pressão da «Pax Americana», como única alternativa (vitoriosa) da Guerra Fria.

⁶ O «Relatório Atcon», como ficou conhecido, foi elaborado por Rudolf Atcon, intelectual norte-americano que fora convidado e contratado como especialista para orientar a reforma universitária empreendida pelo governo militar recém instalado. Ele trabalhou de junho a setembro de 1965, elaborando os princípios da reforma universitária, dentre os quais se destacavam: flexibilização e diversificação docente; criação de cursos básicos de estudos fundamentais; criação do Departamento e extinção da cátedra; ampliação e diversificação dos cursos profissionais; formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB); estruturação da gestão universitária com a criação do Conselho Universitário e do Conselho de Curadores, com responsabilidade financeira.

⁷ Nome atribuído ao relatório resultante dos trabalhos da comissão que funcionou de 11 de janeiro a 8 de abril de 1968, presidida pelo General Carlos de Meira Matos, adotando as orientações do Relatório Atcon para a reestruturação da Universidade Brasileira que tinha, dentre outros objetivos, desmobilizar e fragilizar o movimento estudantil.

⁸ A expressão «MEC-USAID» é a fusão das siglas do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da United States Agency for International Development (USAID). Os acordos tinham por objetivo precípicio a reforma do ensino superior, introduzindo, no Brasil, o modelo estadunidense.

⁹ A bibliografia que tem tentado analisar a derrocada do «Socialismo Real» não previu o fenômeno. Nem mesmo Habermas antecipara a percepção da queda do muro de Berlim, conforme entrevista que concedeu a Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet. Ele confessou, à época, sua própria perplexidade: «Eu fiquei tão surpreendido como todos os outros, não vou negar isto. Mas, sobretudo aqui na Alemanha, surgiu em consequência disso uma estranha mistura de dois estados de espírito: uma sensação de partida para um mundo novo e a sensação de um mundo que tinha acabado» (Folha de São Paulo, 30/04/95, Caderno «Mais», fls. 5-7).

Da mesma forma, rompeu-se o equilíbrio de um período de relativa «normalidade científica» – para usar a terminologia de Thomas Kuhn (1995)¹⁰ – e iniciou-se uma era em que os modelos teóricos explicativos parecem não dar conta da complexidade do real. Para desespero da maioria, essa verdadeira *crise dos paradigmas* tirou o chão da racionalidade, gerando, por um lado, certa orfandade epistemológica e, por outro, uma espécie de empirismo-espontaneísta.

Contudo, eis que surge, na primeira década do século XXI, no cenário da educação superior brasileira, uma tentativa de resposta às críticas tanto ao ensino superior tradicional, referenciado nas universidades europeias, quanto ao neoliberal pautado nas orientações norte-americanas: as universidades populares. Elas constituem uma tentativa de superação, seja ao corporativismo da «Universidade do Brasão», seja ao mercantilismo da «Universidade do Logotipo»¹¹. Este novo modelo de instituição de ensino superior (IES) tenta, por um lado, fazer eco à chamada de atenção de um líder de um dos movimentos sociais que integrou uma rede de lutas pela construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS): «Não queremos mais uma universidade que diplome profissionais para a produção, mas que os forme para a igualdade»¹². Por outro lado, ela reconhece a fragilidade das soluções nacionais e tenta construir uma matriz institucional que responda, ao mesmo tempo, à necessidade de configuração de institucionalidades supranacionais. Tanto a universidade mencionada quanto as demais, que constituem objeto atual de nossa pesquisa na Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas Educativas (RIAIPÉ III) fazem este movimento, nos dois sentidos: superação da lógica do mercado e contraposição de uma matriz institucional supranacional de ensino superior alternativa ao modelo transnacional neoliberal.

4. Um Exemplo de Tentativa de Construção de uma Universidade Popular no Brasil

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma das universidades públicas federais criadas nos últimos anos com o propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010), especialmente no que tange à expansão e à interiorização da educação superior pública no Brasil. Enquanto parte e materialização de uma política pública nacional de educação,

¹⁰ Esse autor considera como paradigma uma espécie de conjuntos de padrões e técnicas epistemológicos, aceitos e empregados, com relativo sucesso, durante certo tempo, por um grupo de cientistas. No nosso caso, apenas por analogia poderíamos aplicar seus conceitos, inclusive o de «normalidade científica», porque estamos tratando de totalidades mais abrangentes, que são as *Weltanschauungen* burguesa e socialista.

¹¹ Aproveitamos, aqui, a bela metáfora que intitulou a tese de doutorado de Cleide Rita Silvério de Almeida (2001).

¹² Em uma reunião dos movimentos sociais realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2011.

a UFFS nasceu como resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros: (i) baixas taxas de acesso à educação superior, sobretudo dos jovens entre 18 a 24 anos; (ii) matrículas majoritariamente concentradas nas IES privadas; (iii) concentração das IES públicas nas regiões litorâneas, sobretudo nas capitais; (iv) pesquisa e pós-graduação desenvolvidas, quase que exclusivamente, pelas IES públicas; (v) assimetrias regionais na distribuição dos cursos e das vagas de graduação e de pós-graduação, entre outros.

A democratização do acesso e da permanência na educação superior, a despeito da importante contribuição advinda da implantação do Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), é um desafio aberto e latente ante o qual a Sociedade e o Estado brasileiros precisam mobilizar esforços e investimentos de toda ordem.

Na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, espaço-tempo onde a UFFS está inserida, tal desafio reveste-se de uma materialidade *sui generis*. Situada na fronteira com a Argentina, composta por aproximadamente 396 municípios e 3,7 milhões de habitantes dos estados do Rio Grande do Sul (região Noroeste), Santa Catarina (região Oeste) e do Paraná (região Sudoeste), a região manteve-se privada do ensino superior durante a maior parte de sua história. As primeiras faculdades foram criadas a partir do final dos anos 60 do século passado – especialmente as ligadas ao campo da formação de professores e da área das ciências sociais aplicadas –, por iniciativa das lideranças comunitárias, constituindo as fundações públicas de direito privado. As IES públicas (federais e estaduais) surgiram mais tarde, em pequeno número e situadas nas cidades de maior concentração populacional. O Ensino Superior privado manteve-se, deste modo, restrito aos grupos sociais em condições de subsidiar as suas mensalidades; o Ensino Superior público, restrito aos jovens de classe média, oriundos, na sua grande maioria, das escolas privadas de Ensino Médio.

O caráter notadamente elitista do sistema de oferta excluiu, na prática, milhares de jovens e adultos da possibilidade de terem uma formação de nível superior. Especialmente a juventude residente em pequenos municípios, alicerçados na agricultura familiar, viu-se obrigada a buscar sua inserção no mercado de trabalho assalariado, evadindo-se do campo em direção a cidades de maior porte, muitas das quais situadas nas regiões litorâneas. O êxodo rural acentuou o processo de urbanização e, no interior dele, a tendência à «litoralização». A crise da pequena propriedade agrícola de base familiar, acentuada a partir dos anos 80 do Século XX, reforçou sobremaneira a mobilidade humana, do campo para os maiores centros urbanos, especialmente no estado de Santa Catarina.

A exclusão do direito de acesso ao Ensino Superior público e gratuito e outros tantos problemas que afetam a Mesorregião Grande Fronteira Merco-

sul, como a crise da agricultura familiar, o crescente êxodo rural, a estagnação econômica de grande parte dos municípios, a exclusão social e educacional e as desigualdades sociais, foram alguns dos fatores que alimentaram e orientaram o processo de implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

A UFFS foi a primeira universidade pública federal cuja criação deveu-se, diretamente, ao poder de mobilização e de convencimento público pelos movimentos sociais e pelas lideranças políticas e comunitárias. As redes de associativismo civil e o denso tecido de organizações sociais da região – berço de alguns dos principais movimentos sociais do campo do Brasil – foram mobilizados para a formulação do projeto de universidade e sua subsequente concretização.

A Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-Sul) foram algumas das organizações que integraram o Movimento Pró-Universidade, que se orientou pela construção de uma IES pública e popular, aberta aos grupos sociais mais excluídos e comprometida com o desenvolvimento sustentável e solidário da região, tendo como eixo a produção familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região.

A UFFS foi concebida como uma IES *multicampi*, para que pudesse melhor atingir os seus objetivos. Para o estabelecimento dos *campi* foram considerados diversos fatores, dentre os quais se destacam: a presença da agricultura familiar camponesa e de movimentos sociais populares, a distância das universidades federais da Região Sul, a carência de instituições federais de ensino, a localização, o maior número de estudantes no Ensino Médio, o menor IDH, a infraestrutura mínima para as atividades e a centralidade na Mesorregião. Após um longo processo de discussão e amadurecimento, definiu-se que ela teria cinco *campi*: 2 (dois) sediados no Rio Grande do Sul (Cerro Largo e Erechim), 1 (um) em Santa Catarina (Chapecó – *campus* sede da Reitoria) e 2 (dois) no Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza)¹³. No bojo desse processo, foram definidos também os 33 (trinta e três) cursos iniciais de graduação a serem implantados.

A UFFS é, neste sentido, a mais viva e recente expressão da tentativa de reinvenção da matriz institucional universitária ocidental.

Se a UFFS não nasceu do movimento dos estudantes, como Bolonha, em 1088, emergiu dos movimentos sociais, tornando-se, assim, uma verdadeira *Universitas*, já que não surgiu, para atender, prioritariamente, aos interesses corporativistas de seus membros, mas para responder aos desafios locais e regionais, no sentido de superar as graves iniquidades de uma sociedade marcada por dis-

¹³ A partir do segundo semestre de 2012, deve-se acrescentar mais um *campus* no Rio Grande do Sul, na cidade de Passo Fundo, onde será instalado, inicialmente, um dos dois cursos de Medicina da universidade. O segundo será no *campus* já existente de Chapecó.

criminações e exclusões, especialmente das populações do campo. Sua origem se dá, portanto, no âmago da sociedade civil organizada. Ela nasce de «fora para dentro»; surge dos movimentos sociais e, na sequência, legitima-se como instituição pública estatal, por meio da Lei Federal n.º 12.029/2009.

Hoje, a UFFS tenta se consolidar em uma região com relevante expressividade da produção familiar e campesina e do desenvolvimento industrial, propondo-se como instrumento de propulsor de uma nova abordagem sobre o processo de modernização do campo e da cidade. Como entende que a educação básica¹⁴ é pré-condição para qualquer forma de desenvolvimento, tem também presente a necessidade de investimento na formação de professores para esse subsistema educacional. Assim, a UFFS, enquanto Universidade Pública e Popular, apostava na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, com e para as populações mais empobrecidas da Região Sul do país, que buscam sua própria transformação em cidadãos conscientes e ativos, isto é, com e para pessoas comprometidas com a cidadania ativa multicultural, que se configura pela universalização da distribuição de bens econômicos, sociais e culturais; pela socialização do processo de tomada de decisão e pela incorporação dos conhecimentos, tecnologias e demais bens simbólicos de todos, na construção do processo civilizatório.

Cabe aqui lembrar que a educação não tem finalidade em si mesma e que, por isso, não faz sentido falar de «qualidade» em geral. A qualidade da educação dependerá de sua eficácia em relação ao projeto de sociedade à qual ela serve ou servirá. Por isso, a perseguição da exceléncia do ensino, da pesquisa e da extensão na UFFS não mira um padrão de qualidade geral, mas uma qualidade referenciada no projeto de sociedade dos movimentos sociais que a conceberam e que é, nitidamente, um projeto mais humano, mais justo e mais democrático. E esta democracia não diz respeito apenas à socialização dos bens materiais e culturais, mas, também e, principalmente, universalização da socialização do processo de tomada de decisão – a começar pelo processo decisório no interior da própria UFFS – e, finalmente à incorporação dos conhecimentos produzidos fora do circuito acadêmico institucionalizado. De um lado, a ideia é que o máximo de unidades da Universidade trabalhe a «Ciência Pública e a «Democracia Cognitiva Multilateral»¹⁵.

O compromisso desta matriz institucional com o social tem se caracterizado por vários fatores:

¹⁴ Grafada com minúsculas, «educação básica» refere-se ao sentido comum da expressão, utilizada em qualquer país do mundo; com maiúsculas, «Educação Básica» diz respeito à denominação específica de um conjunto de graus de ensino no Brasil (Educação Infantil + Ensino Fundamental + Ensino Médio).

¹⁵ Estas expressões estão sendo postas entre aspas porque são conceitos em construção e grafadas em maiúsculas porque dizem respeito a conceitos específicos.

a) prioridade para os egressos da escola pública para ingresso na Universidade por meio da adoção da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ponderado com um fator «público» (bônus constituído por pontuação proporcional ao número de anos de estudo na escola pública no exame de ingresso para estudantes egressos de escolas públicas;

b) matriz curricular para os cursos de graduação organizada em três grandes domínios: (i) Comum, (ii) Conexo e (iii) Específico;

c) gestão participativa, tanto para a comunidade interna à instituição, quanto para a externa a ela.

Na tentativa de destacar algumas das dimensões que caracterizam a UFFS na perspectiva de Universidade Popular, fixar-nos-emos na discussão referente ao ingresso do estudante na universidade, a organização estrutural e à matriz curricular.

O qualificativo «popular» não é fácil de ser claramente compreendido, tanto porque o termo é polissêmico, quanto porque é muito complexa sua aplicação a uma instituição que apresenta várias dimensões, seja em sua estrutura, seja em seu funcionamento, como é o caso da universidade. Será preciso verificar como este qualificativo se objetiva nas concepções e nos procedimentos de cada uma das mencionadas dimensões. Além disso, é preciso verificar como ele se constitui em cada um dos princípios ou categorias que regem as relações da instituição com a sociedade em geral. É evidente que a Educação Popular é aquela comprometida com as causas do povo, promovendo sua conscientização, sua participação e sua emancipação. Segundo Carlos Brandão:

(...) educação popular é educação das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares. Isto porque a operários, camponeses, lavradores sem terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação (1995, p. 27).

Considerando a sociedade de classes vigente, com suas desigualdades, sua desumanização e seu apego ao *status quo*, a Educação Popular é também aquela voltada para a igualdade, para a humanização e para a transformação social. É, enfim, uma educação que desvela a realidade.

Vejamos, primeiramente, alguns desses princípios ou categorias que poderiam ser destacados(as) como adstritos(as) ao conceito «Popular».

a) *Dialogicidade*

A educação deveria ser a promotora por excelência do diálogo, da participação e da liberdade dos sujeitos na construção da identidade individual e coletiva. O ato educativo deveria proporcionar condições favoráveis às pessoas para

a busca da humanização e não somente da capacitação. A este respeito assim se exprime Brandão:

Não se educa para preparar pessoas para o poder do Estado, para o mercado de bens ou de serviços e nem mesmo para a vida. Não se educa 'para' ou 'em nome de' um futuro sempre situado no projeto de nossas antecipações impostas a nossas crianças e jovens. Não se educa em nome da reiteração de um passado que não pode e nem deve significar exatamente a mesma coisa para pessoas de gerações diferentes. Educa-se 'em' e 'para' um presente e para a plenitude da vivência pessoal, interativa e recíproca de um presente em cada instante de seu cotidiano. Todo o aprendizado a respeito do passado serve para tornar rico de sentido a vida vivida em um presente (2005, p. 143).

O diálogo entre os movimentos sociais e a comunidade acadêmica apresenta-se como uma das categorias mais importantes, tanto no que diz respeito às demandas, quanto no que se refere ao processo de tomada de decisão e ao processo de construção do conhecimento. Nunca é demais chamar a atenção para a importância da escuta e do reconhecimento acadêmico das vozes da comunidade externa. Nessa perspectiva, Arroyo provoca nossa reflexão com a seguinte afirmação:

A luta contra a injustiça cognitiva nos leva para além da distribuição mais equitativa do saber científico e reconhecer que toda experiência produz conhecimento. (...) Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento (2011, p. 117).

A Universidade deve estar aberta para incluir os projetos emergentes da sociedade para estudá-los cientificamente e, verificando a ciência que neles está presente e que na maioria das vezes não é percebida por seus próprios criadores, incorporá-la no patrimônio científico e tecnológico da humanidade.

O diálogo, que deverá estar presente todo o tempo no Conselho Estratégico da UFFS, não deve se limitar aos espaços institucionalmente constituídos, mas deve ser o principal instrumento das equipes dirigentes na organização, com os representantes dos movimentos sociais, de ações práticas de conscientização-mobilização-intervenção para a construção de outras categorias e dimensões que concretizem a Universidade Popular. Já está sobejamente demonstrado que os cientistas, pesquisadores e acadêmicos devem descer do pedestal de sua arrogância gnosiológica, convencendo-se das vantagens comparativas dos saberes derivados dos coletivos. Parece que quem melhor abordou esta questão foi Paulo Freire, ao propor as relações entre a instituição escolar e os sujeitos da comunidade por meio dos Círculos de Cultura que, no caso da Universidade, poderiam se transformar em verdadeiros Círculos Epistemológicos. Os Círculos Epistemológicos

seriam os encontros problematizadores da realidade para mobilizar os diferentes saberes para a identificação, tabulação, análise e interpretação compreensão dos problemas, visando 'sua superação. Não são esses os procedimentos do pesquisador? Neste caso, o Círculo de Cultura não se transformaria em Círculo de Pesquisa ou, finalmente, Círculo Epistemológico?

b) *Vantagem Epistemológica dos Oprimidos*

Os questionamentos feitos à ciência têm proporcionado novas possibilidades de compreensão do processo de construção do conhecimento. Com a física quântica, passou-se a compreender o mundo a partir do princípio da incerteza e a reconhecer que o tempo não é linear. Por meio da «Nova Ciência», somos instigados a nos libertar dos hábitos, dos condicionamentos, dos preconceitos e dos costumes que fundamentavam nossa apreensão do mundo e da ideias.

A lógica da descoberta, na ciência, segundo Bachelard (1994), inclui desvendar o impensado, o inconsciente, o que se mostra nas realidades e que é eliminado nas ciências ditas exatas. A nova «lógica» conduz à percepção de que a ciência não se constitui por um pensar acabado, que apresenta um resultado ou uma explicação e, consequentemente, dá sua sentença de veracidade. O ser humano, ao pensar e agir na produção da ciência, conforme Japiassu, precisa «destruir o espírito científico, provocando relações entre as experiências vivenciadas por ele, indagando e repensando os conceitos e saberes e, consequentemente, pensando o progresso científico em termos de ruptura e consciência de retificação» (1982, p. 143).

A plausibilidade do conhecimento ocorre a partir da explicitação da diversidade de percepções de diferentes sujeitos em relação aos objetos. Bachelard, sentencia: «... para confirmar cientificamente a verdade é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. A veracidade do conhecimento e a plausibilidade da ciência encontram-se na ação dialética e não no processo linear que advoga uma duração particular e irrefutável. (1996, p. 14). Segundo este mesmo autor (*id., ib.*, p. 10), o ato de conhecer somente ocorre se formos capazes de superar os obstáculos epistemológicos, que podem ser interpretados como resíduos de conceitos que tendem a impossibilitar as transformações e as ampliações das consciências e/ou das realidades. O senso comum é um dos obstáculos, o pensamento generalizante, o conhecimento unitário e pragmático, a impossibilidade de negação e contradição, o matematismo, a dogmatização e o próprio cérebro são elementos que podem impedir e/ou impossibilitar a articulação, a ruptura e a conexão entre o conhecimento sensível e o conhecimento racional. Bachelard conclui: (é preciso) «inquietar a razão e desfazer os hábitos do conhecimento científico» (*ib.*, p. 304).

Ao lado dessas contribuições de pensadores europeus, é preciso pesquisar, identificar e analisar as contribuições da ciência que emergiram fora do mundo

europeu e norte-americano, ou seja, é necessário prestar mais atenção às gnosiologias e às epistemologias subalternizadas. Neste sentido, é Paulo Freire quem aborda esta questão com mais propriedade. E, por derivação de seu princípio de que somente o oprimido em se libertando liberta também seu opressor e que este não liberta quem quer que seja, nem a si mesmo (FREIRE, 1967, p. 79), não poderíamos aplicá-lo em outros campos da atividade humana, como, por exemplo, na criação cultural? E não seria por considerar os oprimidos como mais inteligentes, mas porque, estando eles no olho da furacão das contradições, nos momentos de crise, enxergam melhor as contradições e as possibilidades de saídas para as crises.

A partir da matriz curricular, os acadêmicos devem instigar o debate sobre o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Graduação para que contemplam nos componentes curriculares do saber institucionalmente elaborado e considerado como «erudito» o saber «popular».

Neste sentido, voltemos a Arroyo (*op. cit.*, p. 119) que argumenta: «Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos, e culturais para a sociedade».

O desafio da UFFS para consolidar a matriz curricular como uma das dimensões caracterizadoras dos princípios freirianos e da Educação Popular está na dinâmica inclusiva invertida dos saberes não institucional e tradicionalmente sancionados!

Vejamos, a seguir, como o qualificativo «popular» se objetivaria nas mencionadas dimensões da estrutura e do funcionamento da Universidade.

4.1. *Ingresso na UFFS*

Por meio de uma verdadeira «discriminação positiva», o processo seletivo para ingresso de discentes na UFFS tem como ponto de partida os resultados das avaliações dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando o somatório das cinco notas alcançadas nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (NP1), Matemática e suas Tecnologias (NP2), Ciências Humanas e suas Tecnologias (NP3), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (NP4) e Redação (NR), dividido por cinco.

Entretanto, a nota final de classificação é obtida com a aplicação da ponderação do Fator Escola Pública com a seguinte graduação:

1^a.) Fator EP = 1,3 – para candidato(a) que frequentou todo ensino médio em escola pública;

2^a.) Fator EP = 1,2 – para candidato(a) que frequentou duas séries do ensino médio em escola pública;

3^a.) Fator EP = 1,1 – para candidato(a) que frequentou duas séries do ensino médio em Escola Pública;

4^a.) Fator EP = 1,0 – para os demais candidatos.

Assim, a Nota Final de cada candidato no Processo Seletivo é calculada pela seguinte fórmula:

$$\frac{(NF = NP1 + NP2 + NP3 + NP4 + NR)}{5} \times EP (1,3 \text{ ou } ...)$$

O (a) candidato(a) que obtiver nota inferior a 30 é automaticamente considerado «não apto» no processo seletivo. O Fator Escola Pública é o primeiro a ser levado em conta, por ordem, para classificação em casos de empate, seguido das notas maiores de redação e das de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Persistindo o empate, terá preferência o candidato mais idoso.

Percebe-se que o processo seletivo da UFSS não resolve todos os sintomas de exclusão inerentes, ainda, na Educação Superior brasileira, mas compensa eventuais desigualdades produzidas pelas escolas básicas públicas. Afinal, se o Estado oferece uma Educação Básica de pior qualidade do que a oferecida pelas escolas privadas – o que está ainda por ser demonstrado, salvo em um número muito reduzido de escolas particulares de excelência e muito caras –, ele é o responsável pelas diferenças de desempenho e deve, por isso, buscar formas de correção das distorções por ele mesmo provocadas. Além disso, o Brasil apresenta uma das mais baixas taxas brutas e líquidas de matrícula no Ensino Superior na América Latina. Se a obtenção do título de conclusão do Ensino Médio é o pré-requisito para ingresso no Ensino Superior, em tese, deveria haver vagas para todos os diplomados naquele grau. No entanto, em uma sociedade de tantas discriminações, não deixa de merecer destaque o esforço da UFSS no sentido de oportunizar, à classe popular, a conquista de uma vaga no Ensino Superior brasileiro.

4.2. Estrutura e Funcionamento da UFSS

A estrutura e o funcionamento da UFSS também apresentam singularidades, como se verá. Embora não esteja ainda em sua configuração final, pois é uma universidade em implantação, além da estrutura básica das universidades federais brasileiras, com reitoria, pró-reitorias, ouvidoria, conselho universitário, conselho acadêmico, secretarias etc., a UFSS, como está implantada em vários *campi*, em três estados da Federação, alguns muito distantes, tem em sua estrutura básica os conselhos de *campus*. Além disso, ela tem como singularidade

única o Conselho Estratégico Social (v. Estatutos da UFFS e Portaria 373/GR/UFSS/2011). Este colegiado, ainda que lamentavelmente consultivo, pode vir a se tornar o verdadeiro diferencial da Universidade Popular, dependendo do protagonismo dos movimentos sociais que, tendo sido fundamental na mobilização para a criação da universidade, deveria retomar seu papel decisório para superar as eventuais veleidades corporativistas dos «pares».

4.3. A Matriz Curricular da UFFS

Como é lugar comum, o currículo pode ser entendido em seu sentido amplo, abrangendo todo o processo educacional que se desenvolve na instituição escolar, como pode ser tomado em seu sentido restrito – para alguns «estrito» –, ou melhor, em seu sentido de matriz curricular, às vezes ainda chamada de «grade curricular». Em qualquer sentido, currículo «é necessariamente uma seleção da cultura» (Mckernan, 2009, p. 27). No entanto, é no último sentido que o currículo será o tratado aqui.

É necessário rever os propósitos atuais de nossas instituições escolares, que prezam, salvo exceções, exclusivamente os encadeamentos disciplinares cartesiano-tayloristas, para a constituição de um projeto educacional que esteja mais atento à formação pessoal dos sujeitos, já que «os fatos científicos não podem ser apresentados como se fossem independentes de valores, como se a ciência pudesse prescindir da consciência pessoal» (Machado, 2000, p. 62-63).

Por isso, na organização de propostas curriculares uma pergunta fundante é necessária, conforme afirma Arroyo: «(...) Como os currículos veem os educandos e como os vemos quando ensinamos ou elaboramos material e propostas curriculares?» (2011, p. 102). Este mesmo autor completa:

A visão dos mundos do trabalho reduzidos à empregabilidade tão determinante dos currículos, do que ensinar-aprender, avaliar, selecionar em cada nível merece tempos de estudo, debates e intervenções dos docentes-educadores. É extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao movimento do mercado (Arroyo, 2011, p. 104).

Portanto, em contraposição à visão reducionista, é preciso considerar alguns fundamentos na constituição de uma proposta curricular:

a) O currículo universitário, não meramente clássico e «conteudista», considera diferentes saberes, o científico e o popular, os contextos acadêmicos e comunitários, os múltiplos textos, intertextos, hipertextos, contextos, enfim o encontro e as interações possíveis das culturas.

b) A matriz curricular não pode ser dissociada da problemática social e política.

c) Uma concepção curricular voltada para a Universidade Popular não pode desconhecer a articulação entre o conhecimento e o «saber de experiência feito», como dizia Paulo Freire (*passim*).

d) Finalmente, é imprescindível o reconhecimento de que todo conhecimento é uma produção social.

A matriz curricular da UFFS está em construção. A proposta inicial concebeu-a estruturada em três «domínios», como grandes componentes curriculares necessários à formação acadêmica: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico. Tem por objetivo assegurar que todos os estudantes recebam uma formação simultaneamente cidadã, interdisciplinar e profissional, oportunizando, ao cidadão, o conhecimento necessário para: a) saber conviver em sociedade; b) conectar saberes interdisciplinares; c) apreender os conhecimentos, as habilidades e as atitudes específicas de um profissional de nível superior. Nesta perspectiva, a organização do saber sistematizado em três grandes domínios possibilita, ao(a) cidadão(a) o diálogo com diferentes possibilidades de conceber o mundo, as teorias e as experiências, pois, o sentido do conhecimento está além do saber fazer. O saber fazer é precedido do para quê, por quê, para quem e a favor de quem. De modo que o saber fazer pressupõe opções filosóficas, epistemológicas, antropológicas e políticas.

Podemos afirmar com Arroyo que, «(...) o conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, (n)uma visão pragmatista do aprender» (2011, p. 121). Por isso, o aprender na matriz curricular da UFFS significa o vivenciar experiências em diferentes territórios do saber e das práticas sociais para confrontar com realidades diversas e, assim, recriar o conhecimento e as intervenções na realidade histórico-social.

O primeiro deles, «Domínio Comum», foi proposto pelos movimentos sociais que deram origem à UFFS, e se baseia no princípio de que a classe popular necessita de saberes que não sejam meramente técnicos, mas que articulem os conhecimentos políticos, humanos e técnicos. A partir do processo de discussão desencadeado na implantação da universidade, o Domínio Comum foi se tornando o *locus* da formação mais geral do cidadão ativo multicultural que deverá estar presente em cada egresso da instituição. Isto significa que todos(as) os(as) estudantes deverão estudar as disciplinas do Domínio Comum, independentemente da área em que estejam matriculados(as). A finalidade do Domínio Comum é desenvolver, em todos os estudantes da UFFS, os conhecimentos, as habilidades, as competências instrumentais e as posturas consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer cidadão ativo, desperto para a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedades democráticas, voltadas para o desenvolvimento com justiça social e sustentabilidade, respeitando

a diversidade cultural, em suma, buscando a unidade (humana) na diversidade (econômica, política, social, étnica, de gênero e cultural). O Domínio Comum, atualmente, é estruturado em onze componentes curriculares e perpassa as matrizes curriculares de todos os cursos de graduação da UFFS, apresentando a mesma ementa, carga horária e sugestões bibliográficas. A distribuição e a oferta dos componentes curriculares do Domínio Comum na matriz curricular de cada curso dá-se de forma diferente. Assim, os onze componentes curriculares são: Leitura e Produção Textual I, Leitura e Produção Textual II, Introdução à Informática, Matemática Instrumental, Estatística Básica, Iniciação à Prática Científica, Direitos e Cidadania, Introdução ao Pensamento Social, História da Fronteira Sul, Meio Ambiente, Economia e Sociedade e Fundamentos da Crítica Social. Conforme explicita Silva (2011, p. 128), cumprem dois propósitos: a) desenvolver habilidades e competências instrumentais; b) despertar consciência sobre as dimensões que compõem a realidade social. Os componentes curriculares do Domínio Comum são obrigatórios para todos os cursos.

O segundo componente curricular é o «Domínio Conexo» que, como o próprio nome indica, diz respeito ao conjunto de disciplinas que se situam no universo das fronteiras dos conhecimentos específicos, das interfaces e das interações possíveis entre vários cursos, com vistas à formação para a percepção das interações numa grande área do conhecimento e, ao mesmo tempo, para o desempenho na politecnia. O Domínio Conexo está estruturado em cinco grandes áreas do conhecimento, para articular áreas afins. Cada grande área conhecimento constitui o universo transdisciplinar que aglutina componentes curriculares afins. Os componentes curriculares do Domínio Conexo são obrigatórios para cursos de uma mesma grande área do conhecimento.

O terceiro grande componente da matriz curricular da UFFS é o «Domínio Específico» que se refere ao conjunto dos componentes curriculares que podem se traduzir em disciplinas, seminários, oficinas, atividades curriculares complementares, dentre outros procedimentos, próprios de determinadas áreas do conhecimento e de processos formativos para desempenhos profissionais superiores específicos. Possibilita o estudo aprofundado de conhecimentos de uma determinada área do conhecimento¹⁶. O Domínio Específico é estruturado a partir de componentes curriculares que correspondem à formação singular em cada curso. Neste caso, os componentes curriculares são diferentes e obrigatórios de curso para curso.

À primeira vista parece uma concepção simples e de fácil implantação. Ao contrário, apesar de sua riqueza, o processo de discussão, negociação e

¹⁶ Como se pode perceber neste trabalho, há mais coisas a dizer sobre o Domínio Comum do que sobre os demais, que ainda estão em discussão na UFFS. Portanto, em certo sentido, este trabalho é tributário dos protagonistas dessa rica discussão.

estabelecimento de pactos mínimos tem se mostrado extremamente complexo, longo e de difícil construção de consensos. De um lado, cada docente quer transformar cada estudante em um especialista em sua matéria; de outro, a comunidade cobrando saberes, desempenhos e atitudes mais gerais, que dizem respeito a uma vida produtiva, em sociedades mais democráticas e mais justas; de uma terceira perspectiva, os jovens cobrando uma formação mais rápida e competitiva, portanto, mais consentânea com as pressões do mercado de trabalho. Ocorre que, na sua concepção original, a UFFS não foi criada para atender às demandas do mercado, mas para atender aos direitos e interesses de uma população excluída do processo produtivo baseado na reconversão tecnológica capitalista e cujas aspirações nem sempre caminham em direção de sua inclusão na Sociedade Burguesa¹⁷.

No Programa de Expansão das Universidades Federais, a UFFS, como foi destacado, apresenta-se, por um lado, com uma matriz institucional cuja estrutura e funcionamento apresenta nítidas potencialidades para a reinvenção da «velha senhora». Porém, por outro lado, já no processo de implantação, vê-se diante de alguns desafios expressivos que precisam ser superados a fim de que ela se efetive, de fato, como uma verdadeira Universidade Popular.

Para dar um exemplo de um desses desafios, está o problema das disputas internas pelo poder. Os atuais dirigentes da UFFS, embora ainda não tenham a data da completude do processo de implantação da Universidade¹⁸, já enfrentam as tensões próprias de acirradas competições políticas, antes mesmo do desencadeamento dos processos eleitorais para os diversos cargos, a começar pelo de Reitor. Outro nítido desafio a ser enfrentado refere-se à resistência corporativa dos próprios docentes da Universidade quanto a procedimentos mais consentâneos com uma matriz institucional que não deve se alinhar totalmente aos parâmetros da universidade tradicional. A origem deste desafio está no processo de recrutamento de docentes que privilegia os egressos titulados classicamente pelas universidades «tradicionais». É portanto, um problema estrutural, até que se tenha docentes formados pelas próprias universidades populares. Um exemplo, na própria UFSS pode ser dado: embora titulado como seus concorrentes, um determinado professor não consegue a classificação nos concursos de ingresso no corpo docente da Universidade, porque, envolvido com os movimentos sociais do campo e com a literatura própria para seu campo de atuação, não tem tempo

¹⁷ A expressão «Sociedade Burguesa», aqui, não tem qualquer conotação valorativa, mas apenas histórico-sociológica, como formação social correspondente ao Modo de Produção Capitalista. Como se sabe, cada modo de produção engendra uma forma de Estado e de Sociedade específica, já que, especialmente o Estado constitui, na perspectiva analítica aqui adotada, a organização da dominação classista e, ao mesmo tempo, a reprodução dessa forma de dominação.

¹⁸ E este processo se complete segundo uma ambígua decisão ministerial (segundo uma das autoridades nomeadas *pro tempore*).

para se dedicar aos estudos classicamente solicitados nas avaliações, até mesmo porque boa parte de seu tempo é consumido na própria implantação da UFFS.

5. Algumas Considerações Finais sobre a Universidade Brasileira no Contexto do Neoliberalismo

Como os finais de milênio têm sido emblemáticos, no imaginário das pessoas, relativamente às escatologias, no milésimo aniversário da Universidade, a humanidade deveria decretar o fim dessa milenar instituição, transformando-a radicalmente. Ou substituindo-a por outra, que fosse inclusiva para todos os segmentos sociais e na qual os resultados dos estudos e pesquisas se voltassem para os interesses de todos, portanto que fosse produtora de uma verdadeira Ciência Pública; que formasse profissionais e intelectuais, não para o lucro, mas para a igualdade social; em que os diplomas, os atestados e as declarações, enfim, o credencialismo fosse substituído pela mútua confiança e pela evidência das soluções encontradas; em que a categoria de totalidade fosse restaurada nos conhecimentos produzidos; em que a arte e as demais formas de representação da realidade fossem incorporadas nos currículos; em que todos os saberes, independentemente dos lugares de sua elaboração e enunciação, fossem levados em conta, ou seja, que promovesse a Democracia Cognitiva Omnilateral.

A experiência histórica tem demonstrado que uma instituição como a Universidade não pode ser construída, nem substituída, da noite para o dia. No entanto, ainda temos 75 anos para reconstruí-la, até que ela complete um milênio de idade. Sabe-se, também, que não é possível transformar estruturalmente uma instituição dessa natureza a partir do nada, como Minerva que nasceu da cabeça de Zeus, mas, a partir da própria realidade, de sua concretude, da universidade que existe. Desse modo, é preciso partir da universidade concreta, existente no Brasil e na América Latina.

Nos últimos anos, o movimento de reconfiguração da educação superior, que é mundial, ocorre no contexto dos fenômenos contemporâneos denominados «globalização econômica» e «mundialização cultural», sob o entendimento de que está a emergir uma «Sociedade do Conhecimento». Nesse processo, duas direções mais gerais podem ser percebidas na Educação Superior, cada uma delas representando uma distinta face política e, portanto, diferentes filosofias, estratégias e formatos de implantação:

1. World Class Universities

São as instituições de ensino superior (IES) contemporâneas pautadas em programas unificados, em avaliações comparativas voltadas para classificações (*rankings*) e credencialismo transfronteiriço; em plataformas de trabalho e de intercâmbio virtuais previamente formatadas, na suposta constituição de uma

desejada cultura global, a serem reproduzidas universalmente. Em uma palavra, essas universidades são conducentes a uma homogeneização cultural baseada na racionalidade derivada do centro difusor do capitalismo neoliberal. Exemplos desse tipo de universidade sem fronteiras e dirigidas à reprodução da racionalidade e dos interesses do mercado são as universidades transnacionais e as corporativas.

2. *Universidades Populares Internacionais*

Tendo como principais referências as concepções da Educação Popular e os debates críticos sobre a elitização da Educação Superior e seu papel na «Sociedade do Conhecimento», a proposta que fundamenta esse tipo de instituição – porque dele podem derivar formatos institucionais diferentes – está ancorada nas demandas de formação superior dos países considerados de baixo ou de emergente desenvolvimento. Situam-se, ainda tentativamente, no campo da inovação institucional e curricular, ao abrigo da diversidade e da valorização do pensamento e dos interesses das maiorias, da construção de uma sociedade baseada na justiça social e na equidade. Ainda em construção e à procura de formatos institucionais adequados, mas que, seguramente, querem representar uma política alternativa, contra-hegemônica aos processos de globalização. Alguns exemplos brasileiros são representativos desses tipos institucionais¹⁹: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com 5 (cinco) *campi* (Chapecó, em Santa Catarina; Erechim e Laranjeiras do Sul, no Rio Grande do Sul e Cerro Largo e Realeza, no Paraná) que propõe, em seus documentos de constituição, a construção de uma universidade popular; a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), que pretende ser um *locus* de formação multilíngue e multicultural de quadros de pessoal de alto nível para os países do Mercosul; a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cuja diretiva está na constituição de uma instituição também multicultural e focada nas questões multilaterais de Brasil, Portugal e dos países luso-falantes da África; a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), cuja estrutura *multicampi* (5 *campi*: 2 em Pernambuco, 2 na Bahia e 1 no Piauí) está voltada à busca de soluções para problemas históricos das populações do semiárido nordestino; a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com seus 10 *campi* localizados no estado do Rio Grande do Sul (Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel), que também está focada na solução de questões históricas de desenvolvimento regional e fronteiriço. A essas universidades pode ser acrescentada a Escola Florestan Fernandes, localizada em Guararema (SP), que, há mais tempo, vem realizando a formação de lideranças

¹⁹ No Brasil as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam-se, legalmente, sob diferentes matrizes institucionais: Faculdades, Institutos Superiores, Centros Universitários e Universidades. A diferença entre elas é determinada, dentre outros fatores, pelo grau de autonomia.

para o Movimento dos Sem-Terra (MST) e outros movimentos sociais do campo, numa outra estratégia curricular e ao arrepio da perspectiva oficial de acreditação. Ainda que não se insira no universo das universidades regulares, é uma instituição que pode ser considerada de Educação Superior em várias das formações que desenvolve. Mesmo que não se defina como popular a Universidade Nove de Julho tem a maioria de seus mais de 100.000 estudantes como egressos das classes populares e de trabalhadores. Sua inclusão no universo deste texto justifica-se, portanto, pelo perfil socioeconômico de seu alunado. Além disso, ela constitui um fenômeno único no conjunto das IES mantidas pela iniciativa particular no país, por causa do uso, cada vez mais frequente, do «fator público» em seus processos seletivos para a pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, pelo fato de se utilizar dos meios virtuais de comunicação, está acessível a estudantes de camadas sociais de baixa renda e de outros países, atuando numa perspectiva de universalização do ensino superior.

As propostas e os modelos não são únicos, mas considerando a constituição recente dessas instituições e que os desafios teóricos e práticos que estão enfrentando são imensos – especialmente por força inércia histórica, tanto da dinâmica interna das universidades quanto pela correlação de forças conservadoras hegemônicas –, a relevância social do estudo dessas instituições é importantíssimo, especialmente por sua disposição inicial para construir matrizes alternativas de Educação Superior ao modelo Neoliberal que tenta se transformar em consenso.

Referências bibliográficas

- Almeida, C. R. de (2001). *O brasão e o logotipo: um estudo das novas universidades na cidade de São Paulo*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Alves Garcia, M. M. (1994). *A didática no ensino superior*. Campinas (SP): Papirus.
- Amorim, A. (1992). *Avaliação institucional da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Assemblea PDI-PAS (2009). *La cara fosca del Pla Bolonya: contra la Universtat, S.A.; en defensa de la Universitat pública*. Barcelona: Bellaterra.
- Boff, L. (1994). *A função da universidade a construção da soberania nacional e da cidadania*. Cadernos de Extensão Universitária, Nº 1. Rio de Janeiro: UERJ.
- Rodrigues Brandão, C. (2002). *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Rodrigues Brandão, C. (1995). *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez.

- Brandão, Z. et alii (1992). *Universidade e educação*. Campinas (SP): Papirus; São Paulo: ANDE, ANPED.
- Castanho, M. E. (1989). *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas (SP): Papirus.
- Castanho, M. E. (org.) (2001). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas (SP): Papirus.
- Catani, B. et al. (org.) (1986). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense.
- Chermann, L. de P. (1999). *Cooperação internacional e universidade: uma nova cultura no contexto da globalização*. São Paulo: EDUC.
- Campos Coelho, E. (1988). *A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão*. São Paulo: Vértice.
- Coutinho, C. N. (1992). *Democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. N. (1989). *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus.
- Coutinho, C. N. (1994). *Marxismo e política*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. N. (1972). *O estruturalismo e a miséria da razão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Coutinho, C. N. et alii (1974). *Realismo e anti-Realismo na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Cunha, L. A. (1978). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Niterói/Brasília: Cortez/ Ed. UFF/FLACSO.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In Lopes, E. M. T. et al (org.), *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-204.
- D'ávila, J. L. P. (1985). *A crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Draibe, S. M. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP*, 17, mar./abr./mai, pp. 86-101.
- Durham, E., Schwartzman, S. (org.) (1992). *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: EDUSP.
- Fávero, M. de L. de A. (1977). *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Fávero, M. de L. de A. (1991). *Da universidade «modernizada» à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.
- Ferrão Candau, V. M. (coord.) (1987). *Novos rumos da licenciatura.* Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Ed. PUC.
- Freire, P. (1967). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia.* Rio da Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios.* 5. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação.* São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. e SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fukuyama, F. (1992). *O fim da história e o último homem.* Tradução Aulyde Soares Rodrigues, Rio de Janeiro: Rocco.
- Gentili, P. (org.) (1995). *Pedagogia da exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis (RJ): Vozes.
- Gentili, P. (org.) (2001). *Universidades na penumbra.* São Paulo: Cortez/CLAC-SO.
- Gramsci, A. (1989). *Concepção dialética da história.* 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade.* Lisboa: Dom Quixote.
- Henriques, L. F. C., Torres, M. M. (2009). Potencialidades do Círculo de Cultura na Educação Popular. In Assumpção, R. (org.), *Educação Popular na perspectiva Freiriana.* São Paulo: Ed. L Instituto Paulo Freire.
- Kuhn, T. (1995). *A estrutura as revoluções científicas.* 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Kurz, R. (1993). *O colapso da modernização; da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Laurell, A. C. (org.) (1995). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo.* São Paulo: Cortez.
- Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. e Veiga, C. G. (org.) (2000). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica.
- López Segrera, F. (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe.* Caracas: UNESCO/IESALC.
- Luckesi, C. et alii (1995). *Fazer universidade: uma proposta metodológica.* 7. ed., São Paulo: Cortez.

- Martins, J. de S. (2002). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Mayor, F. (1999). Prefácio. In UNESCO. *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 7-9.
- Mckernan, J. (2009). *Curriculum e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed.
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira, Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Monds, F. et alii (1992). *Policy for innovation* (Columbus papers on University Management). Paris: UNESCO.
- Morosini, M. C. (org.) (1994). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez.
- Neves, F. dos S. (2006). *Adimplenda est Bolonia!-: É preciso cumprir Bolonha!-: A «Declaração de Bolonha» e o Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Ed. U. Lusófona.
- Oliveira, F. B. de (1995). *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas (SP): Papirus.
- Oliveira, J. F. de; Catani, A. M. (2011). A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In Oliveira, J. F. de (org.), *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas SP: Mercado de Letras.
- Paiva, V., Warde, M. J. (org.) (1994). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas (SP): Papirus.
- Paludo, C. (2010). Desmotivação dos Professores e a Educação Popular como horizonte da Educação Brasileira. In UCZAI, P. (org.), *Outra Educação é Possível e Necessária: Os desafios da Educação Brasileira*. Florianópolis.
- Pimenta, A. (1985). *Universidade: A destruição de uma experiência democrática*. 3. ed., Petrópolis (RJ): Vozes.
- Pinto, Á. V. (1994). *A questão da universidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, D. (1971). *La universidad latinoamericana*. Caracas: Ed. Universidad Central de Venezuela.
- Ribeiro, M. L. S. (org.) (1987). *Educação em debate: uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez.
- Romão, J. E. (org.) (1995). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas (SP): Papirus/IPF.

- Romão, J. E. et. al. (1996). *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume; UNESP.
- Romão, J. E. (2000). *Dialética da diferença: o projeto da Escola Básica Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Rossi, W. G. (1978). *Capitalismo e educação: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Said, E. (1995a). *Orientalism* New York: Vintage Books.
- Said, E. (1995). *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras.
- Said, E. (2003). *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Tradução Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia das Letras.
- Sanfelice, J. L. (org.) (1988). *A universidade e o ensino de 1.º e 2.º graus*. Campinas (SP): Papirus.
- Santos, B. de S. (org.) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1991). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. Col. Polêmicas do Nosso tempo, 10; 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Serralheiro, J. P. (org.) (2005). *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- Silva, L. F. S. C. da (2011). A experiência do domínio comum na UFFS e as fronteiras do currículo universitário. In Benincá, D. (org.), *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões.
- Silva JR., J. dos R., Sguissardi, V. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez/CDAPH-IFAN/USF.
- Stoer, S. R., Cortesão, L., Correia, J. A. (org.). (2001). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação da crise»*. Lisboa: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In Stoer, S., Cortesão, L. e Correia, J. A. (Eds.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise* (pp. 125-161). Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação* (Col. Prospectiva, v. 9). São Paulo: Cortez.
- Torres, C. A., et alii (1994). *Curriculum universitario siglo XXI*. Entre Ríos.
- Trindade, H. e Blanquer, J. M. (org.). (2002). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis (RJ): Vozes.

- UNESCO (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond.
- UNESCO (1999). *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília: UNESCO; CRUB (Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 1998: Paris, França).
- Vahl, T. R. (1980). *A privatização do ensino superior no Brasil: causas e consequências*. Florianópolis: UFSC/Lunardelli.
- Velloso, J. (org.) (1991). *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas (SP): Papirus.
- Weber, M. (1989). *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez.