

## Educação Superior: Um breve olhar Freiriano

Mônica Ferreira Albernaz<sup>1</sup>

---

Resumo: Este trabalho consiste em um estudo bibliográfico, que se busca voltar o olhar para a Educação Superior tendo como lente de foco alguns conceitos freirianos. Para tal ação investigou-se a possível existência de um conceito de Educação Superior para Paulo Freire, em especial, na sua primeira obra, a qual é endereçada à Educação Superior - *Educação e Atualidade Brasileira*. E, refletir sobre as implicações de alguns conceitos freirianos, contemplando as demais obras do mesmo autor, nas políticas públicas Educação Superior a partir de 1959, data da elaboração desta primeira obra de Freire, até o governo dos dias atuais. Conclui-se que há um caminho a ser percorrido por todos os envolvidos na busca de uma sociedade mais justa, quer governos, sistema educacional, sindicatos, comunidades, organizações, sujeitos. Este caminho é de enfrentamento e luta, “na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialética *permanência-mudança*”.

Palavras Chaves: Educação Superior, Diálogo, Experiência Democrática, Conscientização e Público.

---

Torna-se importante, no início desta discussão, mencionar a relação que Freire (2012/1978) teve com a educação superior e apresentar a sua opção de engajamento, a qual não foi pela universidade, mas sim pelo que estava fora dela. Andreola e Ribeiro (2005) apresentam esta observação da seguinte maneira:

Em 1969 Paulo Freire, então no exílio desde 1965, decidiu que chegara o momento de ir embora do Chile. Tinha diante de si dois convites: um para trabalhar em várias universidades americanas, e outro, para atuar junto ao Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. O convite das universidades americanas poderia parecer irrecusável, mas Freire propôs à Universidade de Harvard sua permanência de um ano, e declarou que sua opção definitiva era pelo Conselho Mundial, sabendo que o mesmo lhe oferecia melhores condições de um trabalho amplo, a serviço de grupos e povos mais necessitados. Lá trabalhou durante dez anos, fundando, com um grupo de exilados, o IDAC (Instituto de Ação Cultural). O CMI lhe abriu um espaço sem limites para projetos de ação educativa em todos os continentes, mas, sobretudo, por escolha sua, em vários países africanos que se libertavam do colonialismo. A partir do Conselho Mundial, sua proposta libertadora e sua obra adquiriram dimensões universais [...]. (ANDREOLA e RIBEIRO, 2005, p. 107)

Os percursos histórico e antropológico de Freire contribuíram para a escolha, conforme Andreola e Ribeiro (2005) afirmam. Nesse sentido, esta escolha foi resultado do modo como se compreendia a vida e se implicava com ela. A esse respeito, Freire (1978) diz que:

Eu preferia vir para o Conselho, porque o problema de ser professor para mim não se coloca. Eu me acho professor numa esquina de rua. Eu não preciso do contexto da universidade para ser um educador. Não é o título que a universidade vai me dar que me interessa, mas a possibilidade de trabalho. E naquela época eu sabia que o Conselho ia me dar à margem que a universidade não me daria. *Eu temia, ao deixar a América Latina, perder o contato com o concreto e começar a me meter dentro de bibliotecas e começar a operar sobre livros, o que não me satisfaria e me levaria à alienação total.* Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente. O Conselho me dava esta oportunidade. (FREIRE, 1978, p. 10, grifos da autora)

Ainda antes do exílio, Freire, enquanto era diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, realizou um dos mais importantes trabalhos de alfabetização. Pode-se dizer que a preocupação de existência de Freire de fato não foi a academia.

A sua primeira obra, *Educação e Atualidade Brasileira*, em 1959, foi escrita diretamente à Educação Superior, a fim de ocupar um cargo de professor. Esta obra consistiu em uma “tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco”. Freire passou em segundo lugar nesse concurso, não conquistando a vaga para a cadeira de História e Filosofia da Educação. Já as demais obras de Freire não teriam este cunho, porém aquela primeiramente possibilitou uma primeira organização de suas ideias sobre educação, desencadeando, assim, construções de amplos conceitos sobre educação.

Na sua primeira obra, Freire (2012) analisou a realidade do povo brasileiro, defendeu a tese de que existe antinomia na atualidade brasileira e ressaltou as implicações de uma educação dialógica como matriz da experiência democrática:

A antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrido e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a “*inexperiência democrática*”, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a “*emersão do povo na vida pública nacional*”, provocada pela industrialização do país [...] dando corpo a posições contraditórias, assumidas pelo homem brasileiro. (FREIRE, 2012, p. 26)

No decorrer dessa obra, Freire (2012) apresentou alguns elementos que contribuíram para se compreender o que poderia ser um conceito de educação superior. Ao discorrer sobre sua experiência por mais de oito anos à frente da divisão de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi) de Pernambuco e dois anos na Superintendência, apresentou o diálogo como condição de construção de experiência democrática. Assim, afirma:

Se há um saber que se incorpora ao homem experimentalmente, existencial, este é o saber democrático. [...] A nossa experiência, por isso democrática, tinha que se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia. [...] Teríamos, então, de nos servir de toda força democratizadora do diálogo, com que evitássemos e superássemos o perigo do alongamento da assistência prestada ao operário pela instituição, em assistencialismo. [...] na democracia, há de ser cada vez mais crítica. Sem essa consciência cada vez mais crítica, [...], não é possível ao homem ajustar-se à sociedade atual intensamente cambiante. (FREIRE, 2012, pp. 15-16)

Nessa discussão, o diálogo está imbricado de modo constitutivo em uma cultura democrática. Para Freire (2012, p.31), a “inexperiência democrática” constitui um elemento que favorece ao homem brasileiro posturas superficiais, superpostas à realidade.

Freire (2012) dá o exemplo do seu trabalho com os operários, no qual eles são chamados a debater sobre seus próprios problemas e, por consequência, parte das soluções; logo, são corresponsáveis. Freire (2012) fala de um dos aspectos mais importantes do agir educativo, que é construir um senso de perspectiva histórica.

Dentro desse desdobramento analítico de Freire (2012), faz referência ao que ele chama de centralismo, que implica em uma perspectiva de consciência ingênua dos problemas e da imaturidade que resulta em uma inapropriação da realidade. A conscientização, para Freire, está diretamente envolvida com o modo de ver, de conhecer e de se posicionar diante dos problemas vividos.

Nessa discussão, Freire (2012) valoriza o trabalho que Anísio Teixeira estava realizando na criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e Sociais. Estes centros eram responsáveis por: estimular valores locais; levantar condições regionais de cultura; promover curso sobre problemas de educação com caráter do ponto de vista regional; fazer um levantamento científico de problemas diversos e de condições diversas das quais a educação não poderia se alhear, e propiciar contatos entre os diversos cientistas sociais, pesquisadores e educadores. Observa-se, nestes centros

criados por Anízio Teixeira, uma perspectiva de compreensão do que poderia ser uma educação superior para Freire.

Freire (2012) acredita no descentralismo, o que consistena ausência de subordinação da periferia ao centro. Neste sentido, propiciaque o ser humano tome posse da realidade local, sem perder a compreensão do todo e, assim, constituem-se em sujeitos do próprio pensamento e do próprio fazer história.

Freire (2012) aborda o processo de construção da consciência crítica e apresenta fases deste mesmo processo. Estas fases estariam implicadas no modo de percepção do mundo perpassado pelo desenvolvimento do país. O conceito de conscientização abarca a desmitologização da realidade, que é o desvelar da consciência intransitiva para a crítica. A consciência intransitiva para Freire consiste em “um quase incompromisso entre o homem e a sua existência” (FREIRE, 2012, p. 34), uma perspectiva mais vegetativa. Também é entendida como consciência transitiva ingênua, a qual se “caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas” (p. 33), um modo de vida com forte tendência ao agregarismo. Entretanto, para ele, esse processo de transformação da consciência não significa “uma gradação de mentalidade, de uma para a outra, mas uma dominância de perspectiva” (p. 32). Desta forma, requer um trabalho formador, tendo como base as condições históricas. Na obra *Conscientização*, Freire (1979) a conceitua como:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [...] Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1979, p.17)

Esse conceito temrelação com todas as fases do sistemaeducacional, entendendo que este processo se dá continuamente. Logo, a educação superior está presente.

Nessa discussão, pode-se observar na obra *Educação e Atualidade Brasileira* uma compreensão de educação necessária para o Brasil daquela época, tendo em vista a superação da educação superposta vivida naquele momento. Essa compreensão de educaçãofreiriana apresenta implicações político-econômicas, uma das antinomias apresentada por Freire. Observa-se:

Ainda em nossa atualidade e envolvida também pela antinomia fundamental se acha escola. Sua posição atual, superposta à nossa realidade, acadêmica, propedêutica e seletiva, por todas essas coisas antidemocráticas, vem

constituindo um dos mais fortes pontos de sufocação do desenvolvimento econômico do país e da sua democratização. A escola primária, a escola média e a *própria universidade*, marcadas todas elas, de uma ostensiva “inexperiência democrática”, vem dinamizar um agir educativo quase inteiramente “florido” e sem consonância com a realidade. [...] Dos maiores obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico é a falta desses técnicos. *É a falta de cientistas*. (FREIRE, 2012, pp.46-47, grifo da autora)

A educação superior não estava fora desse modo antidemocrático do agir educativo. Assim, perguntar-se-ia: como se trabalharia com a construção de consciências críticas diante do não democrático, do centralismo, de uma posição fora da realidade local? A perspectiva, para Freire, é inteiramente dialógica democrática, descentralizada e presente em sua realidade local, com compreensão do todo em contínua mudança, bem como com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Na época em que Freire elaborou sua “tese” (1959), a educação superior apresentava algumas características específicas. Segundo Amaral (2009), era o momento histórico em que se dava o período do chamado “populismo” (1945-1964). Neste período, ocorreu uma grande expansão da educação superior, uma vez que seu crescimento em relação à Primeira República e início da era Vargas e da Segunda República (1889- 1937) foi de mais de 120% em instituições e de quase 280% em número de vagas. Esse crescimento se deu basicamente no setor público com a criação da Universidade do Brasil, a qual era entendida como “grande projeto universitário do Governo”, apresentando reformas com um conceito de universidade como projeto. Estas reformas receberam o nome de Francisco Campos e foram publicadas no Diário Oficial de 15 de abril de 1931:

[...] foi adotada como regra a organização do ensino superior em universidade, abandonando-se o modelo colonial de faculdades isoladas; a universidade não seria mais local onde só se ensinava, mas passaria a ser um local em que a pesquisa pura “desinteressada” e a ampliação do saber teriam lugar assegurado; a instituição universitária deveria interagir com a sociedade, desenvolvendo projetos de extensão, atuando sobre e com a sociedade, com o objetivo de analisar, discutir e resolver os problemas que a afligiam. O documento tratava ainda do estabelecimento da autonomia para a universidade. (AMARAL, 2009, p. 120)

Freire (2012), nesse contexto de mudanças, apresentou a educação superior como inexperiente no processo de democratização (FREIRE, 2012, p. 46): “a própria universidade, marcadas todas elas, de uma ostensiva ‘inexperiência democrática’, vem

dinamizar um agir educativo quase inteiramente ‘florido’ e sem consonância com a realidade”. Assim, Freire (2012) observou antinomia presente na sociedade brasileira: inexperience democrática e emersão do povo na vida pública nacional. A compreensão de uma educação com vínculos locais tornou-se um elemento chave. Existe, nesta compreensão, uma preocupação com a forma e o conteúdo: forma dialógica democrática e conteúdos com bases locais, presença cultural e nexos com a totalidade, tendo como perspectiva a emersão do povo na vida pública. Freire (2012) constatou o que seria necessário à formação do povo brasileiro enquanto nação em desenvolvimento: propiciar experiências democráticas.

Pode-se dizer que o modelo de educação superior, para Freire, não seria o formato colonial em que a educação teria como base o que viria de fora como autoridade sobre esta, nem centralizada, como a Reforma Francisco Campos. Observa-se que Freire defende a descentralização na perspectiva da formação da consciência dos sujeitos no processo educacional. Neste sentido, implica-se à educação superior. Ainda pode-se dizer que o vínculo da educação superior com a sociedade dar-se-ia de modo a se inserir e não de se estender esta. Pode-se observar a possibilidade da defesa de uma educação superior localizada em Freire.

A perspectiva da extensão universitária é apresentada na Reforma Francisco Campos: “a instituição universitária deveria interagir com a sociedade, desenvolvendo projetos de extensão, atuando sobre e com a sociedade, com o objetivo de analisar, discutir e resolver os problemas que a afligiam” (AMARAL, 2009, p.120), correspondendo, em parte, com a compreensão de Freire (2012). Não existiria o “atuando sobre”, mas só “com a sociedade”. O sentido não é vertical, mas horizontal nas relações de construção de conhecimento, resoluções de problemas, ou seja, na formação de um povo situado.

Na sequência dos fatos históricos, houve o Golpe Militar (1964), que gerou várias mudanças políticas, sociais e econômicas. Freire foi extraditado por ser compreendido como subversor devido ao seu método de alfabetização de adultos e ao seu trabalho com estes. Diversas mudanças foram realizadas na Educação Superior. Amaral (2009) apresenta algumas: intervenções nas universidades, demissão de professores, controle de disciplinas dos que atuavam nas universidades e expansão do setor privado.

O período militar foi o responsável, percentualmente, pela maior expansão na educação superior brasileira e, em especial, do setor privados. [...] As

matriculas na educação superior cresceram 883%, sendo que o setor público cresceu 552% e o setor privado, 1.413%. (AMARAL, 2009, p. 123)

O projeto de sociedade deslumbrado por Freire, uma educação democrática, foi interferido. Esta perspectiva se acentuou novamente no cenário brasileiro só nos anos de 1980, com a queda do regime militar. Neste momento, aconteceu a retomada das discussões democráticas em todas as esferas do país. Amaral (2009) afirmou que este foi um momento de

[...] euforia pela oportunidade de se exercer a democracia e implementar mudanças e ordenações que fossem do Estado e não de governo. Foi convocada uma Assembléia Nacional Constituinte, encarregada de elaborar um novo texto constitucional para o país, e abriram-se na sociedade muitos fóruns governamentais e não-governamentais que debatiam os mais variados temas relacionados à realidade nacional. (AMARAL, 2009, pp. 125-126).

Segundo Cunha (2000), na década de 80 a universidade brasileira foi protagonista no movimento de democratização e ao mesmo tempo beneficiária. Envolviam-se neste processo as entidades estudantis com a recuperação dos espaços de atuação; os professores e funcionários técnicos administrativos criaram suas próprias entidades sindicais; os programas de pós-graduação chegaram a um padrão de criticidade em que puderam desenvolver crítica das políticas governamentais em diferentes áreas, como na pesquisa nuclear e na educação.

Freire retornou ao Brasil após o regime militar, a partir da Lei de Anistia – Lei nº 6.683, promulgada pelo presidente Figueiredo em 28 de agosto de 1979, ainda durante a ditadura militar. No período em que Freire esteve fora do Brasil, viveu várias experiências com a educação, como: publicou, em 1967, o seu primeiro livro, *Educação como Prática da Liberdade*; concluiu a redação do seu mais famoso livro em 1968, *Pedagogia do Oprimido*; no ano seguinte, passou a ser professor da Universidade de Harvard, como professor visitante e trabalhou na Suíça como consultor em reformas educacionais e em colônias portuguesas na África, em Guiné-Bissau e Moçambique.

Após chegar ao Brasil, Freire aceitou o convite para lecionar na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, São Paulo. A Unicamp é uma entidade autárquica estadual de regime especial, na forma do Artigo 4º, da Lei Federal nº 5540, de 28 de novembro de 1968, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar. Posteriormente, ingressou no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (supervisão e currículo) da

Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP). Freire vivenciou novas experiências em relação a modelos de gestão da educação superior.

Em 1985, no governo José Sarney (1985- 1989), instituiu-se a Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior, que criou um grupo executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres). Segundo Amaral (2009),

[...] estava sendo proposta a institucionalização de processos avaliativos formalizados e modos de vincular os resultados da avaliação aos recursos financeiros institucionais, deixando de ser esse processo uma avaliação pelos governos, como acontecia até aquele momento. (AMARAL, 2009, p. 126)

Ainda conforme Amaral (2009, p.126), o relatório final do Geres “vinculou definitivamente a autonomia, avaliação e financiamento”. Para os processos avaliativos, passaram a existir critérios fixados pela comunidade acadêmico-científica, e a locação de recursos ficou condicionada ao desempenho das instituições.

Essa aparência de autonomia dada às instituições no processo avaliativo vinculada ao financiamento pode ter a implicação de silenciar os atores. Mesmo que os critérios fossem escolhidos pela comunidade acadêmico-científica, ao ser vinculada à locação de recursos, se colocaria a serviço. Então, perguntar-se-ia: a serviço do que? Freire (1998) discorre sobre a avaliação e apresenta a libertação como finalidade:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento da apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE, 1998, p. 131)

O “falar *a*” como o caminho do “falar *com*” envolve a comunicação eo diálogo, logo, a dialética, a mudança. Isso porque contrapõe ao serviço de locação de recurso, no qual não há com quem se falar e nem há o processo da escuta, já que, para o recurso, está direcionada à aplicação. A aparência de democracia se coloca à autonomia como à avaliação.

Em 1988, aprovou-se a Constituição Brasileira, texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, no governo de José Sarney. Estabeleceu-se no artigo 207

que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2012, p. 42).

Agora, com caráter de legalidade nacional, configura-se a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão às universidades brasileiras, já que anteriormente o tema era tratado com leis ordinárias. Em relação à autonomia universitária, a temática já existia no Estatuto das Universidades Brasileiras desde 1931.

O conceito de autonomia de Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) traz o paradoxo da dependência. Para Freire (1998), a autonomia é dependência porque se dá no assumir-se como ser social.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1998, p. 46)

A tríade ensino, pesquisa e extensão se tornou um elemento constitutivo e constituinte da autonomia na relação com o processo, o modo e a ação. Entende-se que no ensino há processo, na pesquisa há o modo e na extensão há a ação em dependência. Logo, a autonomia universitária se tornou dependente pela via da tríade ensino-pesquisa-extensão à sociedade ao assumir radicalmente o seu *eu*autônomo.

No governo Sarney, os Institutos Federais de Educação Superior (Ifes) tiveram crescentes recursos financeiros. Amaral (2009) afirmou que os Institutos Federais de Educação Superior vivenciaram uma intensa atuação do sindicato, devido à elevação da inflação, conquistando reposição salarial e isonomia salarial entre Ifes fundacionais e autárquicas.

No governo do Fernando Collor de Melo (1990-1992), os debates sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional foram intensificados, porém, essas discussões já vinham ocorrendo desde a Constituição de 1988. Nesse período, a comunidade acadêmica conseguiu:

que com a sua mobilização impediria que a medida se efetivasse, também reagiu à proposta de autonomia universitária vinculada avaliação de desempenho contida no Plano Setorial de Educação do MEC para o período de 1991 a 1995. (RIBEIRO, 2002, p. 93)

Observa-se um jogo de disputas entre a comunidade acadêmica e o governo, neste período. Neste jogo, apresenta-se um grande espaço de articulações entre as partes, fato que posteriormente iria, aos poucos, se desfazendo devido às políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso.

Itamar Franco (1992-1994) assumiu o governo após o *impeachment* de Collor e pela Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, e criou o PAIUB, Programa de Avaliação Institucional na Universidade Brasileira. Este programa era uma busca de práticas avaliativas que, segundo Zainko (2008), eram “participativas, contínuas e sistemáticas, afinadas com o debate público e com a função social da educação superior no momento histórico”. O entendimento que é posto nesta articulação da avaliação, sendo realizada pela comunidade acadêmica, é da educação enquanto bem público.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o modelo avaliativo do PAIUB não correspondeu ao papel que o MEC passaria a desempenhar, à coordenação e ao controle do sistema de educação superior. Estabeleceu-se o Exame Nacional de Cursos, o Provão, pela Lei nº 9.131/95. Esta política proporcionaria uma campanha bem articulada de *marketing* das instituições.

Conforme Gomes e Moraes (2012), o governo de Fernando Henrique foi formado por uma aliança liberal-conservada, com políticas claramente privatistas para a educação superior. Iniciou-se uma série de mudanças com características marcantes neoliberais, como um grupo de políticas públicas que sebuscou o estabelecimento de reformas para a educação superior. Retornou-se a Freire (2012) no que diz respeito às antinomias brasileiras e, neste momento histórico, desencadearam séries de ações políticas antidemocráticas, diretivas e normativas referentes à educação superior.

Sobre reformas, Freire (2006a) afirmou que:

Por tudo isso é que as soluções puramente reformistas que estas sociedades tentam, algumas delas chegam a assustar e até mesmo a apavorar a faixas mais reacionárias de suas elites, não chegam a resolver suas contradições. Quase sempre, senão sempre, estas soluções reformistas são induzidas pela própria metrópole, como uma resposta nova que o processo histórico lhe impõe, no sentido de manter sua hegemonia. É como se a metrópole dissesse e não precisa dizer: “façamos as reformas, antes que as sociedades façam a revolução”. (FREIRE, 2006a, p.185)

Dessa maneira, o governo age como uma metrópole, normativa e diretiva para com a sociedade, no sentido de manter a hegemonia das classes dominantes. Pode-se dizer que, na compreensão freiriana, os elementos impeditivos da revolução social estão

nas reformas propostas pelo governo no sentido de amortizar as forças do povo gerativas de mudanças. Logo, não são soluções pensadas pelo povo, ou seja, não são democráticas, e sim uma política neoliberal.

Para Freitas (2011, p.58), o “pensamento neoliberal, o qual pretende constituir o pertencimento a outra Nação: globalizada, virtual, fragmentada, desencaixada dos processos econômicos reais”, se distancia da realidade local, em que não se vê mais o todo, mas as partes. Este tipo de pensamento está na contramão do pensamento freiriano.

No que concerne às políticas neoliberais para a educação superior, Dias Sobrinho (2002) diz que “a reforma modernizadora da educação superior ganhou força e as ideias neoliberais se materializaram em políticas e num quadro legal-burocráticos coerente com as novas configurações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 76).

Nessas políticas, o governo se retira da área pública, privilegiando a área privada. Freitas (2011) completa afirmando que a compreensão que se passou a ter é que “existem apenas dois princípios ou mecanismos básicos de coordenação social: o Estado e o Mercado” (FREITAS, 2011, p. 64). Diante desta afirmação, é possível dizer que os atores sociais são “retirados” dos mecanismos de coordenação social e que se busca transformá-los em meros adaptadores às situações existentes.

Torna-se importante ressaltar a compreensão freiriana dos atores sociais na teoria da ação dialógica. Diante de um contexto neoliberal, o encontro entre os sujeitos para a transformação do mundo em colaboração não é favorecido por entender o Estado e o Mercado como conquistadores, opressores. Freire (2006a) compreende que, na ação antidialógica, existe a conquista de um sujeito para com o outro, tornando-o quase “coisa”. Já na teoria dialógica, o que existe são sujeitos que se encontram para “a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. Assim,

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistando, num mero *isso*.

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-*eu* -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.

Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 2006a, p. 192)

Diante do “quase” esvaziamento do espaço de luta social nas políticas públicas neoliberais, os atores sociais tem se tornado “isso”. Entretanto, é necessário dizer que o Estado é composto por pessoas e tem a possibilidade de existir: “eu” em relação constitutiva com “tu”; “eu” coisificante; de modo dialético eu, tu e isso. Logo, na dinâmica do ensino superior, os sujeitos, educandos e educadores não escapam deste desafio de resistência à não coisificação. Isso não implica dizer que não há lutas internas entre as partes, mas que o Estado e o Mercado têm se mostrado fortalecidos em seus resultados mediante bases legais. Porém, Freire (1998) acrescenta a essa discussão o elemento “conscientização” como uma força contrária, de modo a gerar a dialética:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. (FREIRE, 1998, p. 60)

Dentre os vários obstáculos existe o da supremacia do mercado sobre a sociedade. Nesse sentido, Harvey (2000) apresenta o vínculo da produção do saber à mercadoria, ou seja, o saber passa a ser mercadoria-chave e demonstra o “lugar” das universidades e instituições de pesquisas na sociedade, o da competição. Há, portanto, uma mudança de direção das instituições de educação superior, não mais a formação humanística. Mas,

O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, *sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em base competitivas*. Universidades e instituições de pesquisas competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear novas descobertas científicas. (HARVEY, 2000, p. 151, grifo da autora)

Assim, as políticas públicas direcionadas para a educação superior, tanto de modo interno como externo, implicaram transformações no decorrer do governo de FHC. A preocupação é com a “qualidade” do ensino no sentido do ranqueamento das instituições, uma vez que estas estão direcionadas ao mercado. Já a formação humana fica expressa de modo implícito como secundário.

No ano de 1996, instituiu-se a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da educação nacional. Esta lei foi considerada por diferentes estudiosos como a mais flexível no que se refere a questões políticas e administrativas e sucintas em relação à regulação nacional do sistema educacional. (CURY, 1997; SAVIANI, 1998a, b). O Artigo 45 discorre sobre os Institutos de Ensino Superior:

“Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Com a criação destes IESs, a prioridade passou a ser o ensino, e não mais a correlação entre o ensino, a pesquisa e extensão, o que promoveu uma educação voltada para o repasse do conhecimento. Retomando a discussão sobre autonomia freiriana, esta não tem como se configurar, pois, no repasse de conhecimento, não há comunicação, mas sim verbalismo. O que ocorre é a verticalização do conhecimento, na qual o espaço para o novo e o estímulo à curiosidade epistêmica são dissolvidos.

Criou-se assim, uma maior abertura para a educação superior privada na LDB. Este fato ganhou grande repercussão no meio empresarial e propiciou a criação de vários institutos superiores privados.

Possibilitou-se, também, a diversificação na organização acadêmica das instituições superiores mediante decretos (2.207/97; 2.306/97; 3.860/20018), a partir das políticas do governo FHC, que classificam as IES em:

- a) Universidades - caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; têm autonomia didático-científica, podendo abrir e fechar cursos e modificar vagas sem autorização, exceto em cursos da área médica (medicina, odontologia e psicologia) e jurídica.
- b) Centros universitários - caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão); podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento e, a exemplo das universidades, podem criar e fechar cursos e alterar número de vagas, sem autorização, exceto nos casos já indicados.
- c) Faculdades integradas - constituem-se em um conjunto de instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Poder Executivo para criar cursos.
- d) Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores - atuam em geral em uma área do conhecimento; dependem da autorização do Poder Executivo para expandir sua área de atuação;
- e) Institutos superiores de educação – são instituições voltadas especificamente para a formação de professores da educação básica; podem, no entanto, ser organizados como unidades acadêmicas de IES já credenciadas. (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 81)

Conforme a análise de Catani e Oliveira (2007), neste novo formato dado à educação superior, fica reservada à universidade o caráter da pesquisa e da excelência e as demais instituições responsáveis pelo ensino de excelência.

Amaral (2011), ao discorrer sobre os desafios das gestões dos Institutos de Educação Superior (IES) brasileiros, apresenta o aumento significativo das matrículas, fazendo um paralelo entre o público e o privado. Demonstra, também, que houve uma diminuição de exigências para a abertura de novos cursos.

As matrículas no setor público passaram de 690.450 em 1994 para 1.273.965 em 2008, uma elevação de 84,5%; no setor privados a elevação percentual foi de 292,1%, passando de 970.584 estudantes matriculados em 1994 para 3.806.091 estudantes em 2008 (BRASIL, 2010). Esses dados estatísticos do censo da educação superior divulgado pelo Inep, por si só não deixam dúvidas sobre o fato de que houve no processo de avaliação para a autorização de abertura dos novos cursos, uma diminuição das exigências com relação a corpo docente e técnico-administrativo e infraestrutura material. (AMARAL, 2011, p.97)

Esse aumento significativo nas matrículas no privado é fruto de uma concepção de educação posta nas leis que as gerenciam. Novamente Harvey (2000) cita que as condições organizadas sobre as bases competitivas do mercado são coligadas ao Estado. A educação é posta como mercadoria e, ao mesmo tempo, geradora de mercadoria, o capital humano.

Dentro desta disputa entre o público e o privado, Santos (2010) discorre sobre a substituição do atual paradigma institucional da universidade, pois no atual há várias restrições às ações do mercado sobre a universidade, por um paradigma empresarial, tanto para as universidades públicas como para as privadas. Neste novo paradigma, o mercado educacional deve ser desenhado de modo global para maximizar a rentabilidade. Ainda nesta discussão, Santa (2010) fala do papel do Banco Mundial, o qual tem sido o mais ideológico até o momento, pois potencializa a educação como mercadoria, sendo este o caminho único para tais instituições se tornarem mercadoria e produtoras de mercadoria.

Nessa discussão da educação superior como mercadoria, constataram-se várias fusões de faculdades privadas em universidades. Segundo Amaral (2009),

A expansão da educação superior no governo FHC deu-se mais fortemente no setor privado, que encontrou um ambiente propício para a abertura de novas instituições e novos cursos. [...] O número de instituições públicas diminuiu no período, fruto da fusão de diversas faculdades em universidades; o quantitativo de instituições privadas cresceu 128%. (AMARAL, 2009, p.136)

Observa-se o fortalecimento de alguns grupos empresariais neste contexto em detrimento do setor público.

Dentro das mudanças no governo de FHC, a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) por meio da Lei nº 9.678/98 e regulamentada pelo Decreto nº 2.668/98 gerou maior empenho dos professores à prática da docência, implicando no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao pendularem a tríade das universidades para o ensino por meio da GED, mudaram o papel da educação superior para com a sociedade. A pesquisa, que propicia a ampliação do conhecimento e novas descobertas, passou a ter um papel secundário. Ocorreu nesta política um descompasso para com o desenvolvimento do país no que se refere à pesquisa produzida pelo público. A extensão também sofreu com a GED; se o empenho dos professores das universidades era para o ensino, a relação com a comunidade de modo a socializarem conhecimento e contribuírem com ela foi minimizada.

Com perdas salariais, os professores se lançaram em uma corrida para corresponder à GED. Pode-se dizer que o espaço para a criação da pesquisa, o da transcendência humana, foi colocado de lado. Neste sentido, o “isso” freiriano tornou-se parte das relações produtoras acadêmicas.

No governo do Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), os valores vinculados ao processo de avaliação da GED foram repassados para todos os professores como gratificação, conforme afirma Amaral (2009). Posteriormente, no governo da Dilma Rousseff (2011 e atualidade), incorporou-se ao salário mediante greve dos profissionais da educação superior federal.

Outro elemento proposto pelas políticas públicas no governo Lula foi a expansão dos Institutos Federais de Ensino Superior dos grandes centros para os interiores do Brasil. Essa política foi incrementada pelo Reuni, que é um programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2007. Pode-se constatar essa expansão por meios numéricos apresentados por Ferreira (2010):

O número de *campi* aumentou de 151 para 255, de 2003 até hoje. Estão distribuídos em 235 municípios. Antes, só 114 municípios tinham *campus* universitário. No primeiro ano de funcionamento, os recursos destinados ao Reuni foram da ordem de R\$ 415 milhões. Somado à primeira fase da expansão, o investimento já realizados é de aproximadamente R\$1,5 bilhões, valor que deve chegar a R\$3,5 bilhões. (FERREIRA, 2010, p.44)

Segundo a mesma autora, nessa perspectiva a qualidade é esperada devido ao grande número de professores doutores contratados. São profissionais que podem estimular a pesquisa, gerando impulsos para as regiões nas quais está situada. Reflete também, na qualidade de vida, expectativas de vida, na capacidade dos sujeitos envolvidos no processo de formação, educando e educadores, de intervirem na realidade local.

No governo Lula, buscou-se uma maior democratização na esfera da educação superior, como a implantação de cotas via ações afirmativas – o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004, que concede bolsas de estudos integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, as quais deverão ser para: estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou na condição de bolsista integral da própria escola; estudantes com deficiência; professores da rede pública de ensino, concorrente a curso de licenciatura. Esta política promoveu os oriundos das classes populares a ascenderem ao ensino superior.

Essa política de caráter democratizadora do ensino superior carregadualidades. Para as instituições privadas que “cedem” vagas ao Prouni, o governo as isenta de encargos tributários. Nesta dinâmica, o governobusca favoreceros empresários e os da classe popular ao mesmo tempo.

Existe outro complicador, pois “O capital cultural ‘[...] é um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2010, pp. 41-42).

Esta é outra dualidadevista com o olhar de Bourdieu (2010). Os educandos trazem consigo o seu capital cultural, “um certo ethos”, diferentemente dos educandos das classes sociais mais elevadas. Bourdieu (2010) menciona também a instituição escolar como definida pelo capital cultural. Como, enquanto instituição, se voltar para todos os diferentes *ethos* presentes naquela sendo ela mesma um modelo de *ethos*? Logo, os sujeitos oriundos das classes populares terão vários desafios para com a permanência e finalização do curso.

Dentro desta discussão, pode-se dizer que, para Freire (2006a), o que ocorre é o movimento da ação antidialógica, pois envolve ação de conquista por parte das políticas e das instituições que fazem parte do Prouni, sendo esta ação a conquista, um traço marcante do opressor.

O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro. Desde logo, a ação conquistadora, ao “reificar” os homens, é necrófila. (FREIRE, 2006a, p. 157)

Dentro da ação antidialógica, há a estratégia da divisão para manter a opressão. Ao abrirem vagas para a classe popular em instituições privadas, dividiu-se a classe popular. Freire (2006a) defende a classe em ações unidas. Ao dividir a classe, no sentido de favorecer alguns e não a todos, desmobiliza a classe popular. Freire fala dos desdobramentos desse movimento ao retornarem à comunidade. Na discussão feita por Freire, ele remete à “capacitação de liderança”, diferentemente do que se discute aqui, entretanto, implica também. Porém, existem os complicadores dos desafios impostos à classe popular diante da retirada de alguns dos seus membros e o retorno destes a esta.

No momento em que, depois de retirados da comunidade, a ela voltam, com um instrumental que antes não tinham, ou usam este para melhor conduzir as consciências dominadas e imersas, ou se tornam estranhos á comunidade, ameaçando assim, sua liderança. (FREIRE, 2006a, p. 162)

Pode haver estranhamento por parte destes educandos quando da possibilidade de retorno à sua comunidade por sentirem que não pertencem mais a esta. Logo, os nexos para com a mudança no contexto social teriam maiores possibilidades de se perder. A formação de indivíduos é maior em detrimento da formação de sujeitos históricos situados, agentes de mudanças.

A manipulação é outra ação antidialógica, em que a burguesia se utiliza de todas as formas de mitos para dominar e ainda se faz de mito ao pensar que pode se ascender socialmente. A educação superior por meio de cotas do Prouni torna-se esse elemento de possibilidade de ascensão social e, ao mesmo tempo, de “manutenção da dominação”. Freire (2006a, p.170) diz que “Insistindo as elites dominadoras na manipulação, vão inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal”.

A ação antidialógica é apresentada por Freire (2006a) também por meio da invasão cultural e, nesse sentido, é inteiramente alienante, pois existe uma dupla face nesta ação: “de um lado é já dominação; e de outro, é tática dos invasores” (2006a, p. 173). Retoma-se o *ethos* de Bourdieu (2010) como possibilidade de tática dos invasores, pois a instituição se configura como dominação e tática de invasão.

Freire (2006a) discorre sobre a necessidade de uma reeducação dentro das instituições universitárias e demonstra a sua compreensão para com os profissionais que atuam nas universidades como necessários à reorganização da nova sociedade. Porém, a exigência é a mesma para tal mudança: ação cultural dialógica prolongada como meio de revolução cultural. Freire (2006a) apresenta-a como desafio à reeducação:

É que, indiscutivelmente, os profissionais, de formação universitária ou não, de quaisquer especialidades, são homens que estiveram sob a “sobre determinação” de uma cultura de dominação, que os constitui como seres duais. Poderiam, inclusive, ter vindo das classes populares a deformação, no fundo, seria a mesma se não pior. Estes profissionais, contudo, são necessários à reorganização da nova sociedade. E, como grande o número entre eles, mesmo tocados do “medo da liberdade” e relutando em aderir a uma ação libertadora, em verdade são mais equivocados que outra coisa, nos parece que não só poderiam, mas deveriam ser reeducados pela revolução. Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a revolução cultural. (FREIRE, 2006a, p. 180)

Para Freire (2006a), a “revolução cultural” implica o máximo de esforço para a conscientização com o objetivo de atingir a todos, bem como a função que cada um ocupa na sociedade.

Ao discutir sobre a função que cada um ocupa, Freire (2006a/2012) não despreza o conhecimento técnico, o trabalho manual. Ele compreende que tanto os conhecimentos técnicos como os científicos são de igual valor e importância para a sociedade, por entender que esses conhecimentos estão a “serviço da sua libertação permanente de sua humanização” (2006a, p. 181).

Os conhecimentos (técnicos e científicos), oriundos de uma educação conscientizadora, compreendem a comunidade local, na qual a instituição está inserida, como uma totalidade em si e pertencente à parte de uma totalidade maior. Os sujeitos deste processo educativo conscientizador são aqueles que ousam pensar a serviço da humanização. Pode-se dizer que, no sentido da construção de conhecimento, Freire (1983) afirma:

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das ideias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana; a “coisa em si” em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a “intencionalidade da consciência” em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. (FREIRE, 1983, p.53)

Pensar é correr riscos, pois há possibilidade de se desencadear perguntas e buscar respostas diante de uma realidade opressora, injusta e alienante na qual se situa este país. A conscientização torna-se a força alavancadora que se instala na inércia social, que seria o “pensar certo” de Freire (2006a), o pensar radial mediante ações dialógicas.

Retoma-se a discussão inicial de Freire em 1959, a antinomia brasileira: “[...] de um lado, a *‘inexperiência democrática’*, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a *‘emersão do povo na vida pública nacional’*” (FREIRE, 2012, p. 26). Poder-se-ia perguntar no decorrer destes anos e dos vários governos que se passaram: conseguiu-se superar a antinomia posta por Freire (2012)? O povo brasileiro vivencia experiências democráticas que o possibilita emergir na vida pública? Com que profundidade as políticas públicas para a educação superior puderam favorecer essa emersão na vida pública de modo equitativo? Democratizou-se ou se massificou a educação superior?

O Plano Nacional de Educação (PNE) no governo de Dilma Roussef (2011-atualidade) para o decênio de 2011-2020, a meta de número 12, tem por objetivo “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”. Observa-se que a busca desta oferta deverá ser pelo menos de 40% das novas matrículas no segmento público. Para tal confirmação da meta 12, o governo necessitará de maior empenho, pois, na meta anterior do PNE de 2001-2010, o projetado foi de 30%, mas só alcançaram-se 14,6% ao final desta década, segundo dados do Censo da Educação Superior – Inep.

Na busca de compreensão dos desdobramentos das políticas públicas para a educação superior, no sentido da mudança do sistema de educação superior de elite para o sistema de massa, Gomes e Moraes (2012) discorrem sobre o sistema de massificação, oriundo de cotas, da expansão do ensino superior ou interiorização e a perspectiva da universalização do ensino superior. Para compreender esses elementos, os autores usam como base de análise Trow. Observa-se que:

Segundo Trow, o sistema de massa é definido por atender entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite quando passa a admitir mais de 30% das matrículas do grupo etário relevante. (GOMES; MORAES, 2012, p.174)

O sistema de acesso universal caracteriza-se por um volume de matrículas que compreende mais de 50% da coorte de 18 a 24 anos. Nesse caso, segundo Trow (op. cit., p. 18), o acesso passa a ser definido como “uma obrigação

para as classes media e media alta”, além de ser uma forma de justiça social, uma vez que se apresenta muito mais como uma questão de conquista da igualdade entre grupos e classes do que de igualdade de oportunidades individuais. (GOMES; MORAES, 2012, p.175)

Considera-se que até o ano de 2002 o sistema era de elite, e que somente a partir de 2003 é que o volume de matrícula passou a atingir os 16%, se tornando sistema de massa. Porém, os mesmos autores afirmam que isso se deu devido às políticas que favorecem o setor privado. Neste desdobramento, o que surge é o educando enquanto “consumidor de serviços educacionais”.

Gomes e Moraes (2012) discutem sobre esse complicador, o de transformar o termo “massificação” como sinônimo de privatização, pois os termos não dizem respeito ao mesmo processo político-social. Os autores finalizam a discussão lançando alguns questionamentos. Observa-se:

[...] como a transição para o sistema de massa se relaciona com a democratização da matrícula, de forma que rompesse com a lógica que expropriou as classes sociais trabalhadoras e de baixa renda do ciclo virtuoso da educação. [...] o sistema de massa tem sido tratado como um sistema de massificação, portanto de baixa qualidade. Essa parece ser uma tendência real no caso brasileiro, particularmente no setor privado. Considere-se, por exemplo, que parte considerável da população estudantil se constitui de estudantes trabalhadores (ou trabalhadores estudantes?), os quais não possuem tempo físico útil para dedicar-se aos estudos e muitos dos quais também não adquiriram um *habitus* de estudo ao longo de sua trajetória escolar. (GOMES; MORAES, 2012, p. 187)

As questões expostas pelos autores demonstram claramente, de um lado, o crescimento do número de educandos da classe trabalhadora que adentram a educação superior e, do outro, a educação superior privada em crescente avanço. Não caberia aqui a terminologia de democratização da educação superior, mas caberia o termo que Chauí (2000) debate: “universidade como supermercado”. Esta universidade não se configura mais um templo do saber, mas sim “uma espécie de supermercado de bens simbólicos ou culturais”, por haver nesta uma única especificidade, a do ensino, sem a expressão de todo o trabalho realizado na construção deste conhecimento.

De fato, o que é um supermercado? É a versão capitalista do paraíso terrestre. O jardim do Éden era o lugar onde tudo existe para a felicidade do homem e da mulher, sem trabalho, sem pena, sem dor. Quando fazemos compras num supermercado, as estantes de produtos ocultam todo o trabalho que ali se encontra: o trabalho da fábrica, da distribuição, do arranjo, da colocação dos preços. Ali estão como frutos no pomar, legumes e hortaliças na horta [...], ou como objetos nascidos da magia de gnomos noturnos, sob o comando de fadas benfazejas. Até chegarmos à caixa registradora para o pagamento [...]

Se a universidade for um supermercado, então, nela encontram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contínuo numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços ou querem sair sem pagar, ou [...]. (CHAUÍ, 2000, p. 112)

Estabelece-se uma crise na hora de pagar as compras, fazer as provas, pagar a mensalidade. Trata-se de uma mercadoria que alguns têm dificuldade de pagar: sujeitos que são trabalhadores, não têm tempo nem hábito de estudar. O paraíso da educação superior desejado pela classe trabalhadora pode tornar-se o oposto dele.

Nesse desdobramento, remete-se ao apelo de Freire (2006b) no sentido do trabalho dos humanistas: uma com-vocação aos docentes, ou seja, a proposição da dialeticidade entre os dois polos, o conhecimento da realidade e a transformação desta. Ao aplicar à educação superior esse apelo, evoca-se a compreensão de uma educação libertadora, pois na busca da transformação da realidade o oprimido deverá proibir o opressor de oprimi-lo.

É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo. (FREIRE, 2006b, p. 100).

No sentido da visão dialética entre os dois polos, incorpora-se a ideia da superação da “situação-limite”, conforme Freire (2006a), pois é mediante as “situações-limites” que se tem a possibilidade de ver o “inédito viável”. O lugar não poderia ser o melhor para tal atuação: a educação superior, por ser o lugar em que se tem como princípio a indissociabilidade da pesquisa, do ensino e da extensão. Superar “situações-limites” implica em pesquisa, formação e extensão de modo freiriano. Assim, o objeto da pesquisa não seria o da classe dominante, nem tão pouco a metodologia. Desta forma, a perspectiva do tema gerador como metodologia carrega a implicação do conhecimento pertencente à classe dominada, à superação das “situações-limites”. Neste sentido, a produção do científico estaria ligada ao processo de humanização.

Nesse desdobramento, Chauí (2000) fala das diferentes perspectivas que emanam do social em relação ao sentido e aos fins da universidade, pois esta está socialmente determinada e existem antagonismos políticos tácitos devido aos pontos de vistas das classes, sendo que algumas destas defendem a modernização e outras a

democratização. Para Freire (2012; 2006a; 2006b; 1998), a defesa é única: a democratização.

Entretanto, Chauí (2000) apresenta a análise que Finley faz do postulado da política contemporânea, em que a modernização se caracteriza em oposição à democratização e explica o sucesso das democracias ocidentais:

[...] o sucesso das democracias ocidentais modernas repousaria num fenômeno fundamental, isto é, na apatia política dos cidadãos que delegam a elites técnicas e a políticos profissionais a tarefa da tomada de decisões concernentes á vida social no seu todo. Afirma essa ciência política que a antiga ideia de participação democrática não só perdeu o sentido nas grandes sociedades de massa complexas, em que a prática frouxa da representação por via eleitoral é melhor expediente para deixar as decisões nas mãos dos competentes (CHAUÍ, 2000, pp. 97, 98).

Retoma-se a antinomia de Freire (2012): “inexperiência democrática” e “emersão do povo na vida pública”, na tentativa de responder se a sociedade brasileira já superou. Conforme explica Chauí (2000), o desdobramento que houve através da experiência democrática ainda não conseguiu “a emersão do povo na vida pública” de modo consciente enquanto cidadão. As experiências democráticas possibilitadas pelas políticas públicas e até mesmo a própria tessitura destas políticas e suas agendas são coligadas aos interesses particulares, e não à vida pública, ao bem público.

Diante dessa antinomia, pode-se vincular a compreensão de Santos (2010) sobre a busca da universidade, a qual deve ser como bem público. Ele discorre sobre a resistência contra o processo globalizado neoliberal das universidades e ainda chama de contra-hegemônica a universidade como bem público. Para tal ação, Santos (2010) levanta três protagonistas desta ação: a própria universidade, o Estado e os cidadãos. Assim, fala que resistir é promover alternativas de pesquisa, formação, extensão e organização com o fim da democratização da universidade como bem público, ou seja, “para o contributo específico da universidade na definição de solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais” (SANTOS, 2010, p. 44).

Conclui-se que há um caminho a ser percorrido por todos os envolvidos na busca de uma sociedade mais justa, quer governos, sistema educacional, sindicatos, comunidades, organizações, sujeitos. Este caminho é de enfrentamento e luta, “na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialética *permanência-mudança*” (FREIRE, 2004<sup>a</sup>, p. 207). Nesse sentido, a duração da dialética é *permanência-mudança*, o estar

sendo enquanto modo de duração em busca de uma sociedade mais consciente do seu papel público e democrático, ou melhor, em busca do contínuo “vir-a-ser-mais”.

## REFERÊNCIAS:

AMARAL, N.C. *O Vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional*. RBPAE – V. 27, n1, p. 95-108, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, D.; JUNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. (Org.). *Reformas da Educação Superior: cenários passados e contribuições presentes*. São Paulo: Xamã, 2009.

ANDREOLA, B. & RIBEIRO, M. B. *Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra*. Estudos Teológicos, v. 45, n. 2, p. 107-116, 2005.

BOURDIEU, P. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília, 2012. Revisão atualizada. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/gilvander2000/constituio-federal-1988-atualizada>>

\_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Biblioteca Digital. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. *A Educação Superior*. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2.ed. São Paulo-SP: Xamã, 2007.

CHAUÍ, M. *Escrito sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2000.

CUNHA, L. A. *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. In: LOPES, E. M. T; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. V. (Org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, C. R. J. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: Cury, CRJ et al. *Medo a liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

FERREIRA, T. *A Interiorização do Ensino Superior*. Desenvolvimento, p. 41-49, jan.-fev. 2010. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/a-interiorizacao-do-ensino-superior.php>>.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em:<<http://pt.scribd.com/doc/7178773/Paulo-Freire-Conscientizacao-PDF>>. Acesso em: abril 2012.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Guiné-Bissau*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

GOMES, A. M. & MORAES, K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, SP: Loyola, 2000.

RIBEIRO, M. G. M. *Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SANTOS, B. S. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipada da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1998a.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação*. Campinas, SP: Autores Associados. 1998b.

ZAINKO, M. A. S. *Avaliação da Educação Superior no Brasil: processo de construção histórica*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) vol.13 no.3 Sorocaba, SP. Nov. 2008. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000300012>>

### **Bibliografia consultada:**

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de educação. Brasília: MEC, 2002.

SANTOS, B. de S. & ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Disponível em:<<http://pt.scribd.com/doc/49251535/A-Universidade-no-Seculo-XXI>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

### **Sites consultados:**

<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/paulo-freire/paulo-freire-2.php>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

<[http://siteprouni.mec.gov.br/o\\_prouni.php](http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php)>. Acesso em: 05 mar. 2013.

<[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_joao/a%20educa%C2%A6%C3%8A0%20superior.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/a%20educa%C2%A6%C3%8A0%20superior.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2013.

<<http://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/o-pne-e-a-expansao-de-matriculas-na-educacao-superior>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

<<http://www.belasartes.br/extensao/index.php>> Acesso em: 13 fev. 2013.