
MARCOS CONSTITUINTE DAS UNIVERSIDADES: DIÁLOGO COM AS QUESTÕES SOCIAIS E ÉTNICO-RACIAIS

Vanessa Oliveira de Azevedo¹

RESUMO

Este texto apresenta em perspectiva histórica, a origem das Instituições de Ensino Superior (IES) no mundo Ocidental, América Latina e no Brasil, suas concepções, funções e a perspectiva democrática exercida pelas IES ao longo dos anos. Apóia-se, dentre outros, em autores como Ranieri (2000), Ribeiro (1975), Teixeira (1989) e Fernandes (1974). Aponta que após a criação das universidades brasileiras, por muitos anos elas continuaram distantes da produção de conhecimento e se submetendo a espaços que apenas agregavam as escolas superiores profissionalizantes, muito recentemente a pesquisa e a extensão se agregaram ao saber institucional universitário. Destaca que desde o Brasil Colônia até a República, o Ensino Superior se estabeleceu com o intuito de impor um modelo social, e, sobretudo um modelo político de educação, que compactuavam com a ausência de produção da cultura no país e a manutenção de uma ordem social excludente que visava uma formação da elite para elite.

Palavras-chave: Ensino Superior. Políticas Públicas. Gestão. Acesso. Permanência.

UNIVERSITY BRANDS: Dialogue with social and ethnic-racial issues

ABSTRACT

This paper presents, historically, the origin of Higher Education Institutions in the Western World, in Latin America and Brazil, their conceptions, functions and the democratic perspective of these Institutions over the years. It has been supported by several authors, such as Ranieri (2000), Ribeiro (1975), Teixeira (1989) and Fernandes (1974). It shows that after the creation of Brazilian Universities, for many years they remained distant from the knowledge production and submitting to spaces that only added the vocational higher schools, very recently research and extension were added to the university institutional knowledge. It analyses that since Colonial Brazil until the Republic, the Higher Education was established to impose a social model, and, above all, a political model of education, combined with the absence of culture production in the country and the maintenance of exclusionary social order aiming the elite-to-elite formation.

Keywords: Higher Education. Public policy. Management. Access. Permanence.

MARCAS UNIVERSITARIAS: Diálogo con temas sociales y étnico-raciales

RESUMEN

Este texto presenta en perspectiva histórica el origen de las instituciones de educación superior (IES) en el mundo occidental, en América Latina y Brasil, sus concepciones, funciones y la perspectiva democrática ejercida por las IES a lo largo de los años. Se basa, entre otros, en autores como Ranieri (2000), Ribeiro (1975), Teixeira (1989) y Fernandes (1974). Señala que después de la creación de las universidades brasileñas, durante muchos años se mantuvieron distantes de la producción de conocimiento y de someterse a espacios que solo agregaban las escuelas superiores vocacionales, recientemente se agregaron la investigación y la extensión al conocimiento institucional de la universidad. Señala que desde el Brasil colonial hasta la República, la educación superior se estableció

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc/UFRRJ

con el propósito de imponer un modelo social y, sobre todo, un modelo político de educación, que se compaginara con la ausencia de producción cultural en el país y el mantenimiento de un orden política social excluyente dirigida a la formación de la elite.

Palabras clave: Educación superior. Políticas públicas. Gestión. Acceso. Permanencia.

INTRODUÇÃO

Com efeito, o trabalho, assim como a vontade de progresso ou a consciência revolucionária, reside na escolha de adotar a perspectiva do possível, de suspender o consentimento passivo à ordem natural ou social. A vontade de transformar o mundo supõe a passagem para adiante do presente em direção de um futuro racionalmente calculado que não pode ser atingido senão pela transformação do dado atual e especialmente pela transformação da ação transformadora (BOURDIEU, O Desencantamento do Mundo).

Início este capítulo com a citação de Bourdieu (1979), por entender que vivemos em um tempo histórico que a passividade não nos trará mudança social, ao contrário. O que nos trará uma consciência revolucionária será nossa ação transformadora diante dos fatos sociais.

Dessa forma entendo que a ação transformadora dos sujeitos perpassa por diversos espaços de manifestação social. Isso acontece, pois são nesses espaços que o homem vive, existe e resiste. Ao homem, é oportunizada a racionalidade de ser e estar no mundo, e consequentemente criar e recriar diferentes condições sociais, de acordo com seu tempo histórico. Podemos relacionar inúmeros espaços em que os sujeitos se organizam, mas gostaria de destacar um importante espaço – a escola.

Freire (1967) considera a educação como uma prática da liberdade. Em suas palavras é possível perceber o quanto se faz necessário à reflexão de toda e qualquer prática educativa. Sobretudo, “por uma educação, que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (p.57).

Considerando o contexto educacional brasileiro, nessa tese, iremos nos ater ao Ensino Superior público. Especificamente nesse capítulo, iremos retomar historicamente, a origem das Instituições de Ensino Superior (IES) no mundo, América Latina e no Brasil, suas concepções, funções e a perspectiva democrática exercida pelas IES ao longo dos anos.

Essa retomada faz-se necessária, apesar de tantas outras as apresentadas na literatura brasileira, pois a leitura da história das IES no Brasil, não pode ser global ou geral. Não deve

ser universal e sintetizar um único olhar. De fato existem inúmeras histórias não contadas. No entanto, algumas não o são. Certamente Le Goff (1996) reflete sobre esse posicionamento da história, no sentido de que,

[...] parece ser uma exigência da humanidade de hoje segundo os diversos tipos de sociedade, cultura, relação com o passado, orientação para o futuro, que ela conhece. Talvez não aconteça o mesmo num futuro mais ou menos longínquo, não porque não exista a necessidade de uma ciência do tempo, mas porque este saber poderia adquirir outras formas, diferentes daquelas a que convém o termo 'histórico'. O saber histórico está ele próprio na história, isto é, na imprevisibilidade, o que só o torna mais real e verdadeiro (LE GOFF, 1996, p. 145).

Além disso, a leitura que me proponho realizar é a de evidenciar que desde a concepção e gênese das IES, a proposta apresentada em diferentes contextos históricos e sociais é, sobretudo, uma proposta excludente, que visava uma formação da elite para elite, concebida para a manutenção de uma ordem social e econômica que privilegiava a uma pequena elite em detrimento de uma sociedade que sofria com as desigualdades sociais e a pobreza.

Com isso, pretendo demonstrar dois fatos que nos ajudará a compreender a importância do conceito de permanência no Ensino superior. O primeiro deles é o fato de que no Brasil, nossas IES são muito recentes. Isso se deve ao fato de por muitos anos nosso país se viu dependente de uma política educacional colonial, inclusive na velha República. Pensava-se que não havia necessidade de se criar uma IES nos moldes de uma universidade por aqui. Ora, a educação da elite era consolidada em Portugal, na Universidade de Coimbra, e a população brasileira cabia à educação rudimentar e a preparação para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, o fato de não iniciarmos a vivência da universidade, logo nos tempos de colônia, enquanto um espaço de produção do conhecimento e da cultura nacional.

Há que se destacar inclusive, que mesmo após a criação das universidades brasileiras, por muitos anos elas continuaram distantes da produção de conhecimento e se submetendo a espaços que apenas agregavam as escolas superiores profissionalizantes, muito recentemente a pesquisa e a extensão se agregaram ao saber institucional universitário.

Dito isto, esse capítulo irá discorrer a partir de um breve resgate histórico dos marcos constituintes da instituição universidade, desde a sua criação já no contexto social da Europa ainda na Idade Média. Em seguida, iremos discorrer sobre a chegada da universidade na América Latina, suas principais manifestações de orientação educacional, no que tange sua origem, sistematização e reformas. Por fim, discorreremos sobre o processo de fundação das universidades no Brasil, que se manifesta recentemente, apenas no século XXI.

MARCOS CONSTITUINTE DAS UNIVERSIDADES

Las Universidad, tal como hoy a conocemos, surgió em La Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de La Europa Medieval que tuvo lugar a concluir el ciclo histórico de las invasiones bárbaras² (BERNHEIM, 1992) .

O Ensino Superior, enquanto política de Estado possui sua origem na Europa Ocidental, especificamente no século XII, e se sucedeu logo após o surgimento da idéia de Estado-Nação. Segundo Ranieri (2000), era necessário “garantir a qualidade dos quadros burocráticos do poder constituído, contribuir para o planejamento e construção do espaço social, além de atender à exigência generalizada de participação do indivíduo na sociedade” (p.37).

Desde então, houve um entendimento de que a educação deveria ser ligada diretamente ao Estado, tendo em vista a concepção rudimentar e, sobretudo política com a qual era exercida pelo poder eclesiástico na Europa, especialmente na Idade Média.

No que tange ao seu mecanismo de funcionamento, (LOUREIRO, p. 32) vai ressaltar que as universidades surgiram no período escolástico e “foram constituídas no século XII, da fusão d escolas episcopais e escolas privadas, que possuíam certo número de privilégio materiais, além do de ensinarem, e, sobretudo, o d conferirem graus”.

Acrescido a isso, as idéias liberais que possibilitaram a consolidação do novo modo de produção social – o capitalismo contribuiu para que a partir das demandas do novo crescimento econômico e social, o contexto político-econômico da Europa se orientasse a partir da compreensão da necessidade de um novo *ethos* da educação pública, em especial da educação pública no Ensino Superior.

Nesse sentido, Ranieri (2000), relata a classificação de duas correntes principais que orientaram as criações das universidades “a idealista e a funcional”.

A concepção idealista do ensino superior, que preside a própria idéia de universidade, fundamenta-se no postulado da busca da verdade, em toda parte e sem constrangimentos, como direito da humanidade. Daí decorre a missão da universidade nesta concepção como o *lócus* da busca da verdade. A concepção funcionalista, por sua vez, volta-se a necessidades sociais e culturais (RANIERI, 2000, p. 39-40)

É fundamenta destacar também a importância das formas de produção do conhecimento dentro e por meio das universidades. Segundo Buarque (1994), “sem ela não teria sido possível

² As Universidades, tal como as conhecemos hoje, surgiram na Baixa Idade Média, como resultado do grande processo de reorganização social e cultural da Europa Medieval que tinha o objetivo de concluir o ciclo histórico das invasões bárbaras.

a subversiva incorporação do pensamento grego na vida intelectual do Ocidente cristão. Para isso ela própria fez uma revolução na organização do saber e dos métodos de ensino” (p. 21).

Apesar desse destaque, percebe-se o caráter elitista desde a criação das universidades em sua concepção e gênese. É possível identificar na literatura vários casos que demonstram o caráter conservador e classista das universidades, independente de seu país de origem. Buarque (1996) nos relata casos em que pesquisadores não docentes, eram perseguidos por desenvolverem pesquisas fora das instituições, também ocorreram perseguições de cunho político a pessoas que se indispunham com o contexto político vigente.

Ora, o fato de sua concepção e gênese, serem datadas da Idade Média, não significa que ela continua em promover os mesmos formatos de ensino e aprendizagem a ela inicialmente destinada. Contudo, Bernheim (1992) apoiado em Rashdall (1895), ressalta que “y que es curioso observar cuan ampliamente esa idéia continúa aún dominado nuestros modernos esquemas educativos”³ (p.11). Essa problemática se apresenta como um tipo de herança de origem gestacional que além de ter se espalhado por diferentes países em diferentes continentes, ainda apresenta resquícios nos dias atuais.

É importante também destacar a diferença conceitual entre universidade e ensino superior. Minogue (1991) nos orienta quanto ao fato de ainda no século XII, de que houve um esforço entre os grupos de estudiosos para se concentrarem em locais de aprendizagem, e assim aprofundar a proposta de ensino promovido pela *studia generalia*. Diante disso, especialmente nas cidades de Paris e Bolonha,

acharam vantajoso se agrupar numa corporação legal, e conseqüentemente adotaram o termo *universitas*, um termo que podia ser usado por qualquer espécie de associação legal; por volta do fim da Idade Média, ele já estava começando a ser restrito ao que denominamos agora universidades (MINGUE, 1991, p. 15).

Com a consolidação dos Estados Modernos, especialmente nos séculos XIV e XV, as Universidades iniciaram um processo de nacionalismo no que tange o ingresso de estudantes e o seu papel cultural (LOUREIRO). O que de certo modo contribuiu para o movimento de criação de novas instituições.

Outro fator importante a se considerar é a concepção eurocêntrica de universidade e ensino superior. “En la alta Edad Media la situación de la Europa era deplorable y sin duda mostraba un gran atraso cultural, educativo y científico en relación con los otros pueblos de la

³ É que é curioso observar que essa idéia continua amplamente dominando nossos modernos esquemas educativos.

cuencia miesma del Mediterráneo y del Oriente⁴” (BERNHEIM, 1992, p. 16)

O próprio Bernheim (1992) chama a atenção para ampliarmos nossa compreensão de educação, e conseqüentemente encontrar exemplos importantes e reconhecidos mundialmente de educação superior como as “Escolas Brahamánicas na Ásia. Sobretudo na Ásia, as diversas tecnologias desenvolvidas pioneiramente e em diferentes áreas de atuação como a fabricação da pólvora, do papel, do avanço da medicina, nos permite perceber que outros países asiáticos, como a China se sobrepujam a concepção europeia de ensino superior.

Ainda, quando nos reportamos a África, tem-se a Escola de Alexandria, fundada no Egito ainda no século XII a.C., a Mesquita de El-Azhar datada do ano de 988. Enquanto que sobre a educação árabe, temos os Centros Culturais Árabes do século IX de Bagdá e do Califado de Córdoba – Espanha.

Voltando para a Europa, a própria sociedade grego-romana possuiu importantes escolas sob a responsabilidade do Estado, como a Escola de Pitágoras, criada no século VI A.C, o Liceu e Ginásio de Atenas criado no século 335 A.C, as Escolas urpídicas do Império Romano, assim como as diferentes correntes de pensamento originárias nessa época, bem como seus pensadores como Sócrates, Platão, Pitágoras, Péricles, Aristóteles

Ainda assim, é possível afirmar por meio da perspectiva histórica, que as universidades com o conceito que conhecemos hoje, tenha realmente surgido na época medieval. Foi uma instituição criada em um determinado contexto histórico e social e em circunstâncias específicas, anteriormente não vivenciadas. Outra importante consideração é que junto à criação das universidades surge o exercício da docência, ao qual não iremos nos ater nessa tese.

Também é importante destacar que as universidades surgiram na contramão dos movimentos sociais da época. Bernheim (1992) ira destacar que o acesso, contudo, não era universal, ao contrário, favorecia a burguesia que se manifestava histórica e socialmente.

Tal es el criterio del profesor chileno Galo Gómez Oyarzún, quien sostiene que las Universidades nacieron a la sombra del movimiento social que a partir del siglo XI produce el desarrollo de esta nueva clase social, en pugna con el esquema tradicional de la sociedad feudal. Al margen del noble, del religioso y del campesino, que constituyen los tres arquetipos humanos de los primeros siglos de la Edad Media, surgen los burgueses, es decir, los hombres cuyo que hacer no es la guerra, ni la oración, ni el cultivo de los campos, sino el comercio y la artesanía. La ciudad medieval se convirtió en el centro de la actividad comercial, de intercambio de productos y desde allí arrancó una extraordinaria transformación. De fortaleza feudal se convirtió en mercado. Sus habitantes, los burgueses, acabaron por fundirse en una clase predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza.

⁴ Na alta idade Média a situação da Europa era deplorável e sem dúvida mostrava um grande atraso cultural, educativo e científico em relação a outros povos da mesma bacia do Mediterrâneo e Oriente.

Este acontecimiento produjo un vuelco importante en la economía y en las relaciones entre las clases, lo que necesariamente tenía que repercutir en la educación⁵ (p.19).

Ainda assim, com as novas formas de organização econômica e social durante o período de transição entre a Idade Média e o Renascimento muitas escolas foram surgindo dentro das cidades. De acordo com o poder econômico de cada cidade, as escolas iam tomando contornos diferentes, mas, sobretudo, segundo Bernheim (1992) ia se concretizando um projeto de poder da burguesia por meio da retirada das escolas do poder clérigo para o poder estatal.

Para Bernheim (1992)

En este grupo, entre otras menos ilustres, se contaban Bolonia, París y Oxford, las grandes universidades "madres" que proporcionaron el modelo las universidades que surgieron en todas las regiones de Europa en el correr de unos pocos siglos posteriores⁶ (p. 20).

O mesmo autor relata em vários momentos de seus estudos uma espécie de cronologia da fundação das universidades. A primeira universidade pública a ser criada foi a Universidade de Nápoles, fundada em 1224. Contudo outras universidades privadas iniciaram suas trajetórias, como a Universidade de Bolonha, fundada em 1088, Universidade de Paris (conhecida como Sorbone), fundada em 1150, Universidade de Oxford em 1167, Universidade em Cambridge, fundada em 1209, Universidade de Salamanca (1220), Universidade de Pádua, fundada em 1222, Universidade de Heidelberg, fundada em 1385, a Universidade de Alcalá, fundada em 1508.

Com o passar do tempo, três importantes inserções políticas e econômicas se destacaram no âmbito das universidades. A primeira delas foi o movimento da Reforma e Contra Reforma. Para Bernheim (1992) ambas ou limitaram ou cancelaram totalmente a liberdade acadêmica das universidades. Acrescido a isso houve a formação dos Estados-Nação, o que contribuiu para que as universidades limitassem suas formas de ingresso e que segundo Bernheim (1992) isso ocorreu conforme uma forte ligação ao cristianismo.

⁵ Tal é o critério do professor chileno Galo Gómez Oyarzún, quem sustenta que as universidades nasceram sob a sombra dos movimentos sociais que a partir do século XI produz o desenvolvimento desta nova classe social, em disputa com o esquema tradicional da sociedade feudal. A margem do nobre, do religioso, do campesino que constituem os três arquétipos humanos dos primeiros séculos da Idade Média, surgem os burgueses, quer dizer, os homens que não faziam guerra, nem oração, nem o cultivo do campo, mas o comércio e o artesanato. A cidade medieval se converteu em um centro da atividade comercial, da troca de produtos, e desde então se estabeleceu uma extraordinária transformação. De fortaleza feudal se converteu em mercado. Seus habitantes, os burgueses, acabaram por fundir em uma classe predisposta a vida pacífica e urbana, bem distinta da guerra, da rural e da nobreza. Este acontecimento produziu uma reviravolta importante na economia e nas relações entre as classes, o que necessariamente tinha que repercutir na educação.

⁶ Neste grupo, entre outros menos ilustres se contava Bolonia, Paris e Oxford, as grandes universidades mães que proporcionaram o modelo das universidades que surgiram em todas as regiões da Europa, no decorrer de poucos séculos posteriores.

Por fim, o movimento da Revolução Francesa. Segundo Bernheim (1992) “Una ley de la Convención (5 de septiembre de 1793) suprimió todas las universidades de Francia por considerarlas instituciones anacrónicas y refugio de privilegios inaceptables” (p. 32). Ora, em tempos do Iluminismo, nos parece um contraponto essa lei para a população francesa. Certamente, porém, foi proposital o privilégio de um ensino politécnico se sobrepor ao ensino superior. Porém nesse caso, o propósito se deu para suprimir o acesso ao ensino superior e a consequente formação aligeirada da população para a atuação no mercado de trabalho.

Mais tarde, com Napoleão Bonaparte, de fato ocorreu uma intensificação nos ataques sofridos pelas universidades. O modelo napoleônico de universidade, depois copiado por outros Estados-nação propunham um conjunto de escolas profissionalizantes e desaglutinador, voltado para preparar os quadros que a administração pública e o modo de produção capitalista ansiavam.

Desse modo, a ciência deixa de fazer parte da universidade e passa a pertencer apenas às academias. Somente em 1968, Bernheim (1992) aponta que com grande contribuição do movimento estudantil, houve uma mudança, por meio da chamada Lei Faure (7 de novembro de 1968). Aqui, ressurgiu a autonomia universitária, do ponto de vista acadêmico, financeiro e administrativo. Também se insere a perspectiva da participação estudantil nas instâncias de decisão acadêmica. Além disso, essa lei contribuiu para consolidar o modelo investigativo e o de docência em diversos países.

A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA

Primeiramente, é importante salientar que na América Latina houve outro cenário político e econômico em comparação com a Europa. Todo o processo de colonização gestou a concepção de universidade que nela foi fundada. Muitas são as maneiras que se podem explicar esse fenômeno. Dessa forma, essa será nossa escolha política, perceber que as universidades criadas na América Latina se propunham ao respeito e dedicação à centralidade administrativa da Coroa que estavam vinculadas.

Os modelos de universidade que se estabeleceram na América Latina foram especialmente copiados ou transpostos do modelo espanhol, português, inglês e napoleônico-francês. Especialmente da Universidade de Salamanca, Universidade de Alcalá de Henares e a Universidade de Coimbra. Salamanca sem dúvida foi a universidade cuja adoção do modelo foi considerada a mais importante, afirma Bernheim (1992).

Contudo, essa admiração pela Universidade de Salamanca não se configurava apenas pelo modelo de ensino da instituição e sua estrutura acadêmica. Havia uma centralidade nos processos acadêmicos, políticos e administrativos que interessava a coroa, reproduzi-los pela

América Latina. Ainda, segundo Bernheim (1992) a primeira universidade fundada foi a de Santo Domingo, na ilha espanhola, em 28 de outubro de 1538. Ao todo foram 32 (trinta e duas) universidades.

A maior parte dessas universidades era privada, de origem católica ou da corte. Após o movimento de independência ocorrido de forma processual em algumas colônias, o modelo de universidade também passou por reformas. Tendo como base a concepção de uma universidade no modelo napoleônico, as Universidades da América Latina se reconstituíram.

Além disso, em relação ao acesso, Bernheim (1992) aponta que

La Universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer invariables las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante todo el siglo XIX. No será sino hasta principios del presente siglo cuando el Movimiento de Córdoba denunciará vigorosamente el carácter aristocrático de la Universidad latinoamericana⁷ (p. 43)

Podemos observar o diálogo entre Bernheim (1992) e Ribeiro D. (1975, p. 108) quando este conclui que a criação e o crescimento das universidades na América Latina foram “[...] caracterizado por um complexo de faculdades e escolas profissionais independentes entre si e por esta feudalização dos campos do saber em cátedras autárquicas – que é a Universidade latino-americana.” Ou seja, não houve uma apropriação de um modelo específico de universidade, mas sim a adaptação de modelos conforme o contexto social, político e econômico de cada país, “[...] modelando-se conforme a orientação ideológica predominante – principalmente positivista ou católica – de sua elite intelectual”. Resultado em um novo gênero, um novo modelo regado pela concepção administrativa napoleônico-francesa, porém regida pelo elitismo local.

Sobre o caso da Universidade de Córdoba, que sofreu uma reforma a partir do ano de 1918, iniciou-se na América Latina uma nova concepção institucional, mesmo com as críticas que a reforma possa ter recebido. Essa reforma e essa nova concepção se projetaram, principalmente pelo ingresso das classes médias urbanas. De certo, havia muitas classes que ainda não acessavam a universidade, mas a partir do pensamento do “Movimento Y”, houve uma abertura institucional para questionar o modelo napoleônico universitário.

O que ficou de inspiração para todas as universidades da América Latina, foi à

⁷ A universidade republicana não logrou êxito em ampliar a base social da matrícula estudiantil, que seguiu sendo representativa das classes dominantes. Ao permanecer invariável as estruturas fundamentais da sociedade, permaneceu a natureza elitista da instituição durante todo o século XIX. Não será, mas até os princípios do presente século quando o Movimento de Córdoba denunciaria vigorosamente o caráter aristocrático da Universidade Latinoamericana.

possibilidade de pensar a gestão do ensino superior e perceber ao mesmo tempo em que essa universidade necessariamente precisa atender as demandas da sociedade e não apenas das classes dominantes. Além disso, a necessidade da universidade se tornar autônoma ao poder clérigo foi outro ponto importante da Reforma. O que houve foi uma responsabilidade especial pois

[...] as Universidades Latino-Americanas, sobretudo, possuem entre outras, grande responsabilidade a preencher, em relação com o processo de desenvolvimento econômico social: devem dar sustento ideológico e espiritual a processo de integração da América Latina e, ao mesmo tempo preparar os dirigentes políticos e técnicos que esse processo requer (LOUREIRO, 1975 p. 302).

Há que se considerar a análise da crise institucional nas universidades da América Latina realizada por Darcy Ribeiro (1975). Para o autor existem duas imagens da universidade latino-americana no imaginário social. A primeira delas é uma universidade que se resume em si mesma, com discursos retóricos de autossuficiência e do espírito acadêmico tradicional. A segunda imagem refere-se a uma universidade diversa, formativa e socialmente referenciada.

Além dessas imagens que as instituições universitárias passavam, os investimentos de expansão e fortalecimento das universidades latino-americanas eram bastante inferiores em relação aos Estados Unidos, por exemplo. Ribeiro (1975) demonstra que dados censitários do ensino superior nos Estados Unidos, considera que em 1960, o número de matrículas nesse nível de ensino era de 3.610,00 mil, seiscentos e dez mil) para uma população de 179,3 milhões de habitantes. Ao passo que em toda América Latina, o número de matrículas no ensino superior era de 600 mil, para uma população de 204 milhões de habitantes. Tais dados são destacados por Ribeiro (1975) um processo de aceleração evolutiva – para o caso dos Estados Unidos, e uma imersão num regime neocolonial de atualização histórica – no caso da América Latina.

Esse cenário, atrelado à estrutura administrativa e burocrática da universidade, segundo (RIBEIRO D. , 1975, p. 112) permite inferir que a universidade “tem por atributos funcionais sua extrema rigidez e seu caráter elitista.” De fato, corroboramos com Ribeiro (1975) quando ele afirma que a estrutura elitista das universidades gera uma grande perda a formação científica e cidadã dos estudantes. Contudo, o que se faz necessário para alteração desse cenário da universidade elitista é se contrapor aos conteúdos alienantes, que possuem origem no período colonial, ou introduzidos durante a dependência econômica e política pós a república.

A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Na mesma perspectiva da América Latina, porém em um contexto de colônia diferenciado, a evolução do Ensino Superior no Brasil Colônia foi marcada por uma concepção

colonial e escravocrata, orientada por meio da estratificação social da época, sobretudo baseada na filosofia exclusiva da universidade do império português (TEIXEIRA, 1989).

Era perceptível a intenção da manutenção do poder econômico e político que favorecia e estrutura aristocrática, patriarcal e dominante da sociedade brasileira. Essa organização social disposta pelos colonizadores foi determinante para a concepção de universidade que aqui foi estabelecida e que ainda temos nos dias atuais.

No caso brasileiro, inicialmente, há que se considerar o ensino direcionado a população brasileira por meio da Companhia de Jesus, pois o mesmo marcou com intensidade o modelo educativo a partir do Brasil Colônia, uma vez que

os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados (ROMANELLI, 1984, p. 35).

A catequese, promovida pelos jesuítas, perpassou por todas as idéias do processo educativo brasileiro, desde a colônia, o império, a república e inclusive após a expulsão dos mesmos das terras brasileiras. No entanto, o problema de origem, a meu ver não é apenas religioso, mas sim de manutenção e corroboração de uma estrutura social excludente, classista e dominante. Ribeiro (1984, p. 25) verifica que “os colégios jesuíticos foram o instrumento da formação da elite colonial”.

Na fase pombalina, a metrópole exerceu uma intensificação de suas ações coercitivas à colônia. A discriminação entre nascidos na colônia e nascidos na metrópole também contribuiu para a manutenção das diferenças sociais existentes. A contribuição da fase pombalina no contexto educacional possibilitou aprofundar a formação elementar e a instrução voltada para a elite (RIBEIRO, 1984).

Até Pombal, Portugal era um Estado eclesiástico, devendo obediência ao poder da igreja. Com Pombal, estabelece-se o poder absoluto do rei. A independência do Brasil já se processa sob o efeito dessa revolução, a que se veio juntar a segunda revolução dos reis constitucionais. Em tudo isso, contudo, a consciência entre Metrópole e a Colônia emancipada era completa, sendo os brasileiros apenas portugueses nascidos no Brasil, a caminho de assumirem a responsabilidade de sua nova pátria” (TEIXEIRA, 1989, p. 66).

Apesar das reformas exercidas por Pombal, a Colônia sofreu uma resistência maior em relação à Metrópole devido ao monopólio e poder jesuíta no contexto educacional. Contudo, a reforma atendia aos interesses da Metrópole, e dessa forma, logo seria inserida no contexto da

Colônia.

Com a vinda da família Real para o Brasil, devido à invasão de Portugal pelas forças francesas, o Príncipe Regente não criou universidades na colônia, contrariando a solicitação da população local. Contudo, sob a perspectiva de escolas superiores profissionalizantes, foram criados “o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia em fevereiro de 1808, na Bahia, conforme pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço” (TEIXEIRA, 1989, p. 66).

Logo depois da transferência da corte para o Rio de Janeiro, foi criado na cidade a Escola de Cirurgia, Academias Militares, Escola de Belas-Artes, Museu e Biblioteca Nacional e Jardim Botânico, contudo todos ainda sem atender ao conceito de universidade, privilegiando a formação profissionalizante.

Ao contrário do que pensava (TEIXEIRA, 1989) entender que enquanto colônia aceitava como não adequada à condição da universidade como uma instituição de ensino superior, penso que de maneira intransigente, como toda a colonização de Portugal sobre o Brasil, essa maneira de se fomentar o ensino superior no país contribuiu para agravar, ainda mais, as diferenças sociais por aqui já existentes.

Com o advento da classe burguesa no Brasil, especialmente a partir do século XIX, a estratificação social se tornou mais perversa. Se por um lado na Europa, à burguesia se distanciava do clérigo, no Brasil, ela se aproximava cada vez mais dessa classe, sobretudo por meio do *status quo* que a educação permitia e proporcionava. Romanelli (1984) nos aponta que houve completa contradição, do ponto de vista político em assumir essa postura de estreitamento de forças.

Mas, se essa camada intermediária procurou a educação, como meio de ascensão social, são suas relações com a classe dominante que vão proporcionar-nos uma compreensão maior da característica dominante no ensino brasileiro, na época e posteriormente. [...] E seria essa contradição que iria acabar provocando não só a ruptura das duas classes aqui no Brasil, como a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, vitória que se concretizou, numa primeira fase, com a abolição da escravatura e a proclamação da República e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial (ROMANELLI, 1984, p. 37-38).

A partir dessa perspectiva histórica, no Brasil, o Ensino Superior surgiu primeiramente, por meio das ações eclesiásticas e de origem colonial. O primeiro seminário foi fundado em 1800, pelo Bispo Azeredo Coutinho (ROMANELLI, 1984).

Autores como Ribeiro (1975) irão ressaltar que nas colônias portuguesas “[...] a universidade só apareceu em décadas muito recentes”. É importante destacar que no Brasil foram observadas ações datadas do período colonial, “com um arremedo de universidade na Bahia, onde eram ministrados cursos propedêuticos para o sacerdócio e os estudos de direito e

medicina, a serem completados em Portugal” (p.88). De fato, esse arremedo nada mais era do que uma imposição de um modelo profissionalizante que permitia apenas as elites dominantes a formação nos cursos existentes e a possibilidade de complementação dos estudos na universidade de Coimbra.

Mais precisamente Ribeiro (1975, p. 90) irá apontar que diferente de toda América Latina, “o Brasil chegou à independência sem contar com nenhuma universidade”. Após a independência apenas cinco faculdades concentravam cerca de 2.300 matrículas de estudantes no ensino superior.

Como já falamos, em se tratando de Ensino Superior diretamente ligado ao Estado, sua concepção inicial de escolas superiores profissionais, no Brasil, se configurou a partir do príncipe Regente D. João. O mesmo possibilitou um quadro de escolas superiores que formavam profissionais especialmente nas áreas de engenharia, medicina e direito.

Dentre as escolas superiores, distinguiram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, esta mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas. Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram às células das nossas primeiras Faculdades de Medicina. Não se pode omitir a criação de um curso de Economia Política, que ficou a cargo de José da Silva Lisboa. O Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a Colônia opções diferentes em matéria de educação superior. Deve-se assinalar ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que teve como consequência a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820. Esta seria transformada em Escola Nacional de Belas-Artes (ROMANELLI, 1984, p. 38)

Pesquisadores como (RIBEIRO M. L., 1984) destacam que essas escolas foram criadas tanto para o preparo de pessoal técnico e diversificado, quanto para a composição de quadros para a defesa militar da colônia.

Romanelli (1984) também destaca a importância da criação das Faculdades de Direito no Recife e em São Paulo, fundadas em 1827. Contudo, é importante refletir sobre esse dado, pois a criação das faculdades de direito e medicina, apesar de terem sido um marco inegável para a sociedade brasileira, de fato foi para parte dela, ou seja, para a elite. Além disso, a criação das escolas superiores profissionalizantes reflete a concepção instrumental de ensino superior no Brasil, o que contribuiu com a dependência cultural da universidade de Coimbra e com a não criação, ainda na colônia, de universidades no território brasileiro.

De modo que a educação, desde o Brasil Colônia até a República, se estabeleceu com o intuito de impor um modelo social, e, sobretudo um modelo político de educação, que

compactuavam com a ausência de produção da cultura no país e a manutenção de uma ordem social excludente.

Também, corroboramos com (TEIXEIRA, 1989, p. 70) ao referir-se que “[...] as reformas pombalinas encontraram resistência no meio colonial; sobretudo com o fato de como a educação na república manteve

[...] limitadas as oportunidades educativas e permitindo que a pequena elite, originária do Brasil, formada durante o período anterior a Colônia, assumisse tranquilamente a posição de estar a substituir a antiga elite colonizadora portuguesa nos deveres de governo (1989, p. 70).

A partir da Constituição da República de 1891, ficou instituído que à União cabia a competência de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891, Art. 35, Inciso 3º e 4º).

De certa maneira, esse artigo da Constituição de 1891, retira a responsabilidade da União em promover uma educação de qualidade para a população em geral, uma vez que limitava suas ações ao ensino superior e secundário. Para Romanelli

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação de classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 1984, p.41).

Se levarmos em conta as discrepâncias econômicas e políticas dos estados que compõe o território brasileiro em suas diferentes regiões, podemos considerar também que o caráter dualista de ensino a partir da Constituição de 1891, foi também perverso, pois não considerava a população brasileira em sua totalidade.

Isso nos obriga a falar de algo muito complexo para esta discussão: trata-se do padrão brasileiro de escola superior. Embora não possamos explicar como surgiu esse padrão, temos de indicar as suas consequências. A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de **elites** culturais, ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de explorar o ensino superior em direções muito limitadas (FERNANDES, 1974, p.51).

O ensino superior brasileiro, conforme Fernandes (1974) apontou, foi constituído, pensado e arquitetado enquanto um ensino para a elite brasileira. Nos trabalhos desenvolvidos por Darcy Ribeiro (1975), encontramos que no ano de 1940, o número de estudantes que tinham acesso às faculdades era de apenas 21.235 pessoas dentro uma população de pouco mais de 41 milhões de indivíduos.

As reformas exercidas pelo governo de Floriano Peixoto (1891-1894) ganharam destaque em relação ao ensino superior, pois o mesmo concebe o ensino superior como um

modelo pedagógico positivista e de ensino enciclopédico. (RIBEIRO M. L., 1984). Também destaca que no ensino superior o número de escolas particulares se sobressai ao de escolas públicas. Assim mesmo, havia destaque para os cursos médicos, farmacêuticos e jurídicos em detrimento dos cursos literários, humanísticos e de formação de professores.

A concepção de universidade que temos hoje, em geral surgiu após a constituição de 1934, mas anteriormente a ela, foi fundada no estado do Rio de Janeiro, em 1920, a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em seguida, a Universidade Federal de Minas Gerais, fundada em 1927. Logo após a reforma constitucional, muitas outras universidades foram criadas em todo território nacional.

Pontuando o conceito de universidade surgido na Europa e o conceito de universidade no Brasil, há que se considerar alguns contra censos. Em sua característica principal, o termo universidade aqui utilizado era para considerar uma “aglomeração de escolas superiores e um recurso para preservá-las, fortalecê-las e difundi-las, com suas magras virtudes e com seus incontáveis defeitos” (FERNANDES, 1975, p. 56).

Analisando as reformas, Fernandes (1975) percebe que ainda assim as universidades possuíam liberdade intelectual tanto do ponto de vista acadêmico, social e cultural. Contudo não havia uma ruptura com as classes dominantes e uma conseqüente aproximação com os interesses sociais. O autor percebe que

a autonomia universitária não surge, apenas, como um ideal de independência pelo isolamento. Ela aparece como uma força sociocultural e política, que se erguia contra o monopólio do saber (e através dele, das carreiras letradas) pelos componentes ou representantes das “grandes famílias tradicionais (p. 27).

A autonomia universitária e a participação dos segmentos internos da universidade nos processos de decisão surgem então a partir de um projeto de universidade que contemplasse os diferentes grupos sociais que a compunha.

Contudo, essa universidade não atendia aos interesses da sociedade brasileira. Para Fernandes (1975, p.37) era um “ensino de **elite** e para **elite**”. Em seus estudos, o autor percebe primeiramente que o número de matrículas no ensino superior, se comparado às matrículas no ensino fundamental estava na proporção de 6,3% (seis vírgula três por cento). Quando considera a relação do número de matrículas e o número de concluintes, percebe-se o quanto preocupante era a função social das instituições. Por fim, se compararmos as matrículas por grupo de cursos, o caráter elitista fica evidenciado na preferência e na diferenciação e interesses associados a profissões como medicina, engenharia e direito.

Corroboramos com Fernandes (1975, p.52) quando ele ressalta que as escolas superiores

se formularam em “uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, que transforma o saber em símbolo de distância social, a atividades educacional em fonte de poder e os professores em agentes pessoais do controle gerontocrático das gerações novas”.

Desde então algumas reformas no campo educacional brasileiro vieram modificando a estrutura administrativa das universidades, sem, contudo, alterar substancialmente o caráter elitista do ensino superior brasileiro. Muitas dessas reformas se configuraram como duros ataques à autonomia universitária, assim como também ao seu papel e função social no contexto educacional brasileiro. Para Fernandes (1975, p.25) “cada nação e cada povo possuem a universidade que merecem”.

Contudo, Fernandes não vivenciou esta universidade dos dias atuais. Ao dizer isso, no contexto histórico que ele disse, era uma maneira propositiva de possibilitar a reflexão de qual universidade que queremos.

É possível assim compreender nossa crítica ao processo de criação das universidades aqui nesta tese. Isso por que todo o processo de concepção, gênese e criação irão refletir no que hoje entendemos sobre acesso e permanência no Ensino Superior. Chauí (2001) chama atenção para compreendermos a universidade como uma “instituição social”. Isso se deve ao fato, sem dúvida, da universidade ser o reflexo da dinâmica social, e da permanência das divisões sociais existentes na estrutura do contexto brasileiro.

Pensar a constituição das universidades nesse momento é importante para compreender a leitura do que essa tese pretende pesquisar. Revisitar e compreender o passado nos possibilita entender as estruturas da universidade tal qual ela se estabelece hoje, e, sobretudo na construção de subsídios para questionar determinadas ações.

Sabemos que os ataques sofridos pelas instituições, assim como as exigências sociais são outras. Contudo, repensar a universidade que temos e a que queremos é a matriz do pensamento crítico de todo pesquisador e cientista na produção do conhecimento.

Chauí (2001) irá discutir sobre a seguinte questão “como a universidade se mostra parte integrante e constitutiva do tecido social oligárquico, autoritário e violento que marca a constituição da universidade brasileira”? Alguns pontos por ela traçados, nos ajuda compreender o sucateamento do ensino de segundo grau (atual Ensino Médio). O segundo ponto se refere ao corpo docente, que se estrutura sindicalmente conforme padrões estabelecidos pela sociedade industrial, e conseqüentemente abre mão de disputar as questões relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, por entender que o plano de cargos e carreira seja prioritário nesse espaço organizativo.

O terceiro ponto está relacionado à dicotomia entre a ação da docência e da pesquisa

nos cursos de graduação, sobretudo na exaltação da formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação. O quarto ponto refere-se à estrutura acadêmico-administrativa das universidades, pois o desgaste oriundo do enfrentamento à estrutura da instituição tem contribuído para o aprisionamento das ideias.

O quinto ponto nos remete ao financiamento das pesquisas, pois a forma privada de financiamento das pesquisas tem proporcionado a perda do papel público da investigação. O sexto ponto diz respeito às agências de financiamento públicas, especialmente na problemática de se atrelar a lógica do financiamento à lógica dos critérios e prazos da pesquisa.

Diante desses pontos, podemos perceber que em algumas questões foram ao menos parcialmente dirimidas. Como por exemplo, sobre as formas de ingresso do corpo docente, cuja alteração se ocorreu por meio da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais.

Contudo, o que nos salta aos olhos, mas que, porém, não é percebido pela autora, é a ausência do recorte racial em suas análises. Isso se deve ao fato da evidente presença da desigualdade e da falta de oportunidades na sociedade brasileira, sobretudo o quanto ela ainda se estende aos dias atuais. Além disso, é possível observar que apenas a reserva de vagas nas universidades não garante a permanência do estudante que ingressa por tal política. É necessário, sobretudo, entendermos que as políticas de acesso, por meio da Lei 12.711, contribuíram para o ingresso de estudantes afro-brasileiros no ensino superior, mas que, contudo deixou em outro âmbito da política pública, uma importante discussão, e de certo modo crucial, da universidade nos dias atuais, que é a política de permanência.

De modo que, como podemos perceber ao longo do capítulo, que a relação entre acesso ao Ensino Superior e a permanência de estudantes nesse nível de ensino, perpassa enquanto um modo de se pensar o ensino superior desde muito antes da criação das universidades. Isso por que como vemos, a universidade no Brasil foi pensada de modo exclusivo para a elite brasileira. Ora, como falarmos em permanência, enquanto a universidade ainda é considerada para poucos? É possível romper com esse paradigma construído historicamente? A entrada de estudantes vulneráveis economicamente dispara nos gestores à necessidade de se repensar as políticas de permanência? Entendo que o processo de gestão das políticas públicas que dizem respeito ao acesso e a permanência deve sobretudo, rever a concepção de universidade com vistas a estabelecer novas formas de contribuir para que o acesso seja disponibilizado em via de regra para todos.

A UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

“contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p 62).

Neste tópico, iremos discorrer sobre a concepção da universidade na contemporaneidade. O resgate histórico feito anteriormente nos ajudou pensar o quanto o espaço acadêmico do ensino superior, especialmente no Brasil, foi constituído para pensar a educação das elites brasileiras e consequentemente consolidar um projeto político e acadêmico para a população brasileira.

Projeto esse, que negava à grande maioria da população o direito de iniciar e concluir um curso superior público e de qualidade. Para entendermos o quanto essa política educacional se manteve ou foi alterada, discorreremos sobre as questões do acesso ao ensino superior, por meio do diálogo na literatura a partir dos anos 2000.

Do ponto de vista da escola básica, autores como (CUNHA, 1999; RIBEIRO, 1984; SISS, 2012; SANTOS, 2016; FILICE; SANTOS, 2010; FONSECA, 2005, 2007; VEIGA 2008) dentre outros, demonstraram em seus trabalhos que houve uma negativa da escolarização do afro-brasileiros nas educação básica, mas que na contramão dessa negativa, houve assertivas educacionais importantes para o contexto educacional brasileiro.

Em se tratando de ações afirmativas no ensino superior, especialmente no que tange a política de acesso, Santos (2016) destaca que a busca em garantir e promover a implementação de ações afirmativas no ensino superior brasileiro está diretamente relacionada ao engajamento e luta do povo preto no enfrentamento político dessa demanda social.

Além disso, Santos (2016), reflete em seu trabalho da negativa histórica de acesso a educação básica para os afro-brasileiros, desde os tempos de Brasil Colônia. Em seus escritos Siss (2012) relata o quanto à educação escolarizada aos afro-brasileiros foi negada e inclusive judicializada do ponto de vista histórico e político. A despeito da Constituição Imperial de 1824 garantir em seu texto a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, na contramão dessa perspectiva de entendimento, especificamente na província do Rio de Janeiro, capital do império, o á época presidente Paulino José Soares de Sousa, publicou a Lei 1, de 4 de janeiro de 1837, onde se lê em seu artigo 3º “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas

as pessoas que padeceram moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres e libertos” (BRASIL, 1837).

Mesmo após o fim da escravidão, com a assinatura da Lei Áurea, afirma (SILVA, 1933)

[...] o negro se viu com as pernas e os braços livres, porém lhe faltou a iniciativa, porque essa havia sido tirada pelas correntes mentais de pessoas que não lhes concederam o desenvolvimento necessário ao labor da vida de perspectiva própria (SILVA, 1933, p. 1).

Assim, nessa perspectiva de continuidade de escravizado mesmo estando livres, os afro-brasileiros, contudo, criaram diferentes formas de resistência e organização do movimento negro no Brasil o que possibilitou, ainda que insipiente, algumas alternativas de acesso à escola para essa população. As denúncias do “A voz da raça” compreendiam também, dentre outros, o apontamento da presença de algumas crianças negras na escola, porém essa presença era menosprezada, carregada de um sentimento de desprezo e desrespeito, ao ponto da decisão por parte dos pais em retirá-las da escola (SISS, 2012).

Já observamos nos capítulos anteriores que a educação em diferentes níveis foi negada, inclusive de forma institucionalizada, aos afrodescendentes, tanto no Brasil Colônia, quanto na República.

Quanto às formas de organização dos movimentos sociais, há que se considerar que historicamente, elas vêm contribuindo com a reflexão e com a luta contra as discriminações sociais evidenciadas pelas desigualdades sociais e raciais, assim como na contraposição das injustiças sociais que ocorreram e ainda ocorrem no meio da sociedade brasileira. Segundo (GOHN, 2013), é necessário reconhecer e examinar sem preconceitos o quanto a luta dos movimentos sociais contribuíram para evidenciar as mudanças sociais existentes na história da construção da sociedade brasileira. Para a autora, os movimentos sociais

[...] são "parte da realidade social na qual as relações sociais ainda não estão cristalizadas em estruturas, onde a ação é portadora imediata de tessitura relacional da sociedade e do seu sentido" (Melucci, 1994: 190). Ou seja, os movimentos transitam, fluem e acontecem em espaços não consolidados das estruturas e organizações sociais. Na maioria das vezes eles estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política. Por isso eles são inovadores - como já nos indicava Habermas nos anos 70 - e são lumes indicadores da mudança social. Citando ainda Melucci, "eles são uma lente por intermédio da qual problemas mais gerais podem ser abordados, e estudá-los significa questionar a teoria social e tratar questões epistemológicas tais como: o que é a ação social? (MELUCCI, 1994, p.190) (GOHN, 1997).

Diante da apresentação desse conceito, Gohn (1997) nos permite refletir do ponto de vista sociológico, sobre o papel dos movimentos sociais, sobretudo seus sujeitos, tendo em vista as lutas sociais por eles encapadas ao longo da história brasileira, a importância do significado

de suas baixas e do resgate e ressignificação dessas lutas, tendo em vista, especialmente superar a parcela de incompreensão da sociedade em relação a esses movimentos.

Dessa maneira, considerando a universidade criação das universidades no Brasil, assim como o estabelecimento da mesma na contemporaneidade, percebemos a importância dos movimentos sociais, e em especial do movimento negro no questionamento da estrutura acadêmica no que diz respeito ao acesso de estudantes afro-brasileiros no Ensino Superior.

Nesse momento iremos retomar brevemente as análises do processo de construção de uma importante ação afirmativa, constituinte na política pública brasileira que foi a então conhecida lei de cotas, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio no Brasil. É importante ressaltar que anteriormente a essa política pública, muitas instituições, utilizando da autonomia universitária por meio de seus conselhos, já adotaram ações afirmativas nas formas de ingresso e acesso, e que essas foram fruto das lutas dos movimentos sociais envolvidos em diferentes níveis. Santos (2012), produziu um levantamento de alguns estudos que analisaram o processo de adoção das cotas em diferentes instituições. O autor destaca que em 2008 o montante de 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais já havia adotado alguma ação afirmativa em suas formas de ingresso.

Com isso, Santos (2012) aglutinou uma rede de pesquisadores de todo o país, que levantaram em diferentes meios de produção, um mapeamento dos pesquisadores e suas pesquisas em relação ao sistema de cotas enquanto ação afirmativa. Contudo, foi identificado por meio dessa rede, que os trabalhos que tratavam da temática abordavam a questão do acesso sem questionar a questão racial de maneira incisiva.

Tal fato é preocupante, pois nos remete em primeira vista, a uma incompletude das produções analíticas e superficiais de uma temática tão importante e necessária à sociedade brasileira. Uma vez que ao contrário do que se pensa, após a escravidão os problemas enfrentados pela população negra no Brasil não cessaram. A situação social que se perdura até os dias de hoje, sobre cai sobre o conceito de raça e classe. Mais a frente, destinaremos um capítulo para tratar desses conceitos, mas o que gostaríamos de trazer a discussão nesse momento é a necessidade de pensarmos a construção da política de cotas, com a possibilidade de sobretudo, compreendermos que a política foi e continua sendo necessária para a população negra.

Sob uma perspectiva Benjaminiana Santos (2012) em sua tese de doutoramento, percorre a história do Brasil, de maneira que a escova a contrapelo, possibilitando ao seu leitor outro olhar de análise dos contextos educacionais no Brasil. Santos (2012), apoiado também

em (SISS, 1999, 2003; GONÇALVES, 2007; SILVA; ARAÚJO, 2005; ROMÃO, 2005; DOMINGUES, 2008; ARAÚJO, 2007; FILICE; SANTOS, 2010; MOTT, 2014; GONDRA; SCHUELER, 2008), demonstra, dentro desse contexto histórico, que a luta pela escolarização dos afro-brasileiros não é recente e inclusive datada do período escravista.

É possível pontuar casos individuais como o da escrava Esperança Garcia e do Preto Cosme, Pretextato dos Passos e Silva, familiares, grupos de quilombolas, grupos ou associações secretas, que possibilitavam aos escravizados a alfabetização inclusive em línguas como o árabe, por exemplo, o Tetro Experimental do Negro (TEN), a Imprensa Alternativa Negra (IAN) com o jornal “O Propugnador” e o “A voz da raça”, de organizações sociais como a Frente Negra Brasileira (FNB) (SANTOS, 2014).

Segundo Santos, os casos pontuais destacados em seu trabalho, sobretudo os que dizem respeito às demandas de educação escolarização da população negra são,

[...] mais uma prova de que as propostas das organizações negras brasileiras referentes à educação, à política, à cultura, ao esporte, dentre outras áreas, também se desvinculam da criação de guetos raciais, de uma racialização, de ódio racial, mas de mecanismos garantidores de direitos caros a uma cidadania plena não apenas aos negros, mas também a outros grupos raciais, principalmente o branco pobre (SANTOS, 2014, p.78).

Esses fatos relatados por Santos (2014) nos permite repensar a idéia de que os afro-brasileiros escravizados aceitaram sua condição de escravizado sem questionamentos e ou reivindicações de direitos. Percebe-se que apesar da negação de direitos enfrentada no cotidiano da escravidão assim como na pós-escravidão, a organização dos afro-brasileiros se consolidou tendo em vista a busca por uma cidadania plena, racial e socialmente referenciada.

Outro autor que destaca as ações do movimento negro que ao longo da história demandaram ao Estado a promoção do direito à educação é Ahyas Siss (2012). Ainda no período abolicionista, importantes personagens da história atuaram no combate as desigualdades raciais como Luiz Gama, Joaquim Nabuco e André Rebouças. Segundo Siss (2012, p.15), suas idéias à época “foram relegadas ao esquecimento ou sequer foram discutidas”. É necessário pontuar também o quanto o sistema de ensino educacional brasileiro atuou de forma excludente. Ahyas também aponta que

É notório que o acesso e a permanência dos afro-brasileiros no sistema educacional brasileiro, em qualquer dos seus níveis, nunca se deu de forma tranquila, e também é notória sua exclusão do ensino superior. Afinal, como bem o demonstram os fatos, as universidades brasileiras sempre conviveram tranquilamente com os elevados índices de desigualdades raciais do país, principalmente as desigualdades de acesso e permanência dos afro-brasileiros ao ensino superior (SISS, 2012, 17).

Por outro lado, a organização dos movimentos sociais, em especial do movimento negro,

resultou em importantes contribuições no âmbito educacional ao longo da história da educação no país. É importante relatar essa contribuição, até mesmo para desmitificar a idéia de que os afro-brasileiros se mantiveram, após a abolição, estáticos em relação a sua condição social e racial. As demandas do movimento negro foram construídas há tempos, percebemos em Siss (2012),

No Brasil, o movimento negro tem cumprido um papel fundamental na defesa dos direitos à educação e na criação de mecanismos de acesso aos afro-brasileiros ao ensino superior, seja por meio de cursos pré-vestibulares racial ou etnicamente orientados, seja pressionando universidades particulares para a concessão de bolsas de estudos aos alunos oriundos desses cursos, mas principalmente pressionando o Estado brasileiro na direção de se implementarem políticas de cotas e de ação afirmativa nas universidades públicas, antiga aspiração desse movimento social, e que consta da Declaração Final do 1º. Congresso do Negro Brasileiro, ocorrido na capital da república em 1950 (p.24).

É importante destacar que no Brasil, outras políticas de cotas existiram antes mesmo da política de cotas para ingresso no Ensino Superior. O movimento negro, em sua busca por ações afirmativas na educação, não reivindica para a si, e conseqüentemente para a sociedade uma novidade. A nacionalidade (SANTOS, 2014) das cotas, sob outro ponto de vista, é evidente, está inserida na constituição de 1934, por exemplo, com a política de imigração, que proibia imigrantes originários de países africanos e asiáticos, uma vez que,

Apenas brancos “indo-europeus” seriam desejáveis, “porque o progresso das sociedades e a sua riqueza e cultura são criação dos seus elementos eugênicos” e a superioridade de algumas raças em relação a outras, para Miguel Couto, afetava a cultura e a prosperidade de um povo (GERALDO, 2009, p. 183).

Ora, a constituição das cotas na política imigratória ainda em 1934, além de eugenista, certamente também era racista. Sob um discurso de proteção do trabalhador brasileiro, os congressistas da época formularam legislações em meio a grandes disputas, porém com um fundo que comprometia eticamente o pensamento da sociedade brasileira. Afinal assimilar a povos de diferentes raças um discurso criado para exclusão de sujeitos não me parece vir a ser uma maneira adequada de lidar com as diferentes culturas existentes que já estavam trabalhando na construção do Brasil.

Segundo o importante jurista negro, Dr. Hedio Silva Junior (2012), as ações afirmativas em geral são uma produção genuinamente brasileira. O autor demonstra que a própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), originalmente aprovada em 1931, no Governo Getúlio Vargas, se materializa enquanto uma importante legislação trabalhista promotora de ações afirmativas importantes para a população brasileira. Como por exemplo: a determinação de que ao menos dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais; a proteção da

mulher nas empresas e mercado de trabalho, por meio de incentivos; a admissão de pessoas portadoras de deficiência; a graduação dos impostos devidos pelo contribuinte; tratamento diferenciado para empresas de pequeno porte e; tratamento diferenciado a microempresas.

Também, do ponto de vista jurídico, segundo Silva (2012) a Constituição de 1988, prevê cotas para pessoas portadoras de deficiência no ingresso do setor público, assim como também, prevê cotas para candidaturas de mulheres para cargos elegíveis.

Já em se tratando de uma ação afirmativa no Ensino Superior no Brasil, institucionalizada pela Lei nº. 5.465, de 03 de julho de 1968 e que dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Tal lei conhecida por muitos como a “Lei do boi”, previa a reserva de vagas para agricultores ou seus filhos, proprietários de terra ou não, residentes na zona rural ou em vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio. Segundo Santos (2014) aqui,

Diferentemente da reação, às vezes, “raivosas” e reacionárias contrárias às políticas afirmativas para os grupos étnico-raciais, aqui não se tem notícia de tentativas discursivas políticas e conservadoras de combate ou de negação a tal mecanismo político com os mesmos artificios utilizados para enrijecer ou pulverizar muitos direitos para afro-brasileiros e indígenas (p.84).

Ainda no Ensino Superior, o Brasil desde os anos de 1970, promove por meio de acordos de cooperação científica e tecnológica com países africanos, intercâmbios que possibilitam jovens dessas diferentes nações serem selecionados pelos seus países e cursarem no Brasil, inclusive com subsídios brasileiros, um curso superior público, gratuito e de qualidade.

Dito isso, registramos em termos conclusivos as análises da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *O que é Contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, M. H. Recentralizando a federação? *Sociologia e Política*, Curitiba, v. 24, p. 29-40, jun. 2005.
- ANDRÉ, M. E. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANOTTI, A. *Origens da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BALL, S. J., MAGUIRE, M., & BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BERNHEIM, C. T. *La Universidad: historia y reforma*. Managua: Editorial UCA, 1992.
- BOSCHETTI, I. A Insidiosa Corrosão dos Sistemas de Proteção Social Europeus. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 754-803, out. 2012.
- BOURDIEU, P. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BRASIL. (24 de fevereiro de 1981). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, Brasília, DF, 24 de fevereiro de 1981.

BRASIL. *Lei 1 de 4 de jan. de 1837, 04 de janeiro de 1837*. Acesso em 7 de dez de 2018, disponível em Da Instrução Primária:

<http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/%C3%ADndice-23.pdf>

BRASIL. LEI Nº 12.711, 29 DE AGOSTO DE 2012. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

BOURDIEU, Pierre, CHARBOREDON, J-C., PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAHUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Acesso em 05 de 10 de 2018, disponível em CAPES: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8787-mulheres-permanecem-como-maioria-na-pos-graduacao-brasileira>

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUQUE, J. C., BRONDANI, J. T., & LUNA, S. P. Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 3, p. 134-148, mar. 2005.

FANON, F. *Pele Negra Máscaras Brancas*. (R. Silveira, Trad.) Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alga-Omega, 1975.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GABRIEL, C. T. (2012). Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação? In: VENERA, & R. C. (Org.), *Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações* Joinville: Univille, p. 19-42.

ĨÑIGUEZ, L. (Coord.). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis: RJ, 2004.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 108-116, set. 2001.

GERALDO, E. A "lei de cotas" de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. *Cad. AEL*, v. 15, n. 17, p. 173-209, 2009.

GOERGEN, P. L. (2015). A ética em pesquisa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 301-315, jul. 2015.

GOHN, M. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 2013.

GOHN, M. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, J. B., & SILVA, F. D. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *Série Cadernos do CEJ*, v. 24, p. 85-153, 2009.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos CEDES*, ano XXI, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

LE GOFF, J. *História e memória* (4. ed ed.). (B. Leitão, Trad.) Campinas: UNICAMP, 1996.

LOUREIRO, M. A. *História das Universidades*. São Paulo: Estrela Alfa, 1975.

MARTINS, G.A., THEOPHILO, C.R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

- MINOGUE, K. R. *O conceito de universidade*. (J. E. Vieira, Trad.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- Nascimento, A. Ações Afirmativas, combate ao racismo e promoção da igualdade. In: I. d. SANTOS, & J. G. ROCHA, *Diversidade & Ações Afirmativas*. Rio de Janeiro: CEAP, p. 177-203, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (8. ed. ed.). Campinas: Pontes, 2009.
- RANIERI, N. B. *Educação Superior, Direito e Estado*. São Paulo: Edusp, 2000.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira: a organização escolar* (12 ed.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil* (6. ed. ed.). Petrópolis: Vozes, 1984.
- ROSANVALLON, P.. *A nova questão social: repensando o Estado Providência*. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1998.
- SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências* (5 ed.). São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, J. T. *Cotas nas universidades: análise dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012.
- SANTOS, S. P. *Os intrusos e os Outros no Ensino Superior*. Curitiba: CRV, 2016.
- SILVA, O. M. (11 de nov de 1933). O que foi a raça negra. *A voz da raça*, pp. 1-8.
- SISS, A. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debate. In: A. P. Hilton COSTA, *Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados* (pp. 14-34). Ponta Grossa: UEPG, 2012.
- SISS, A. Imprensa Alternativa Negra, movimento negro e educação brasileira. In: A. J. Ahyas SISS, *Educação Cultura e relações interétnicas* (pp. 15-36). Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.
- SISS, A., PACE, A. F., NÓBREGA, F. R., & FERNANDES, L. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: Ahyas SISS, *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010, p. 15-30, 2016.
- TEIXEIRA, A. (1989). *Ensino Superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Editora Polis, 1987.
- VISCARDI, C. M. Pobreza e assistência no Rio de Janeiro na primeira República. *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, p. 179-197, dez. 2011.