



ReLePe

Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

**I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política
Educativa
15 y 16 de noviembre de 2012
Buenos Aires, Argentina**

**POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE ANTONIO GRAMSCI**

Regina Maria Michelotto

Universidade Federal do Paraná. Brasil.

rmmiche@uol.com.br

Michelle Fernandes Lima.

Universidade Federal do Paraná, Universidade

Estadual do Centro Oeste: Irati-PR. Brasil.

mfernandeslima@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo é resultado de estudos e pesquisas no campo das políticas para a educação superior no Brasil e tem como objetivo discutir a questão da democratização da universidade a partir dos fundamentos metodológicos de Antonio Gramsci. Após dissertar sobre a questão do método em pauta, as autoras analisam processos de democratização da educação superior utilizando exemplos como da situação italiana da década de 1990, a experiência revolucionária cubana e políticas sobre o tema no contexto brasileiro. A metodologia escolhida permite que as contradições sejam expostas configurando diferentes interpretações sobre processos democratizantes e aponta que muitas vezes o que é considerado “democratização” da universidade deturpa o real sentido da expressão. Nos

exemplos escolhidos, verificou-se que o processo de Cuba é o que mais se aproxima de um modelo democrático.

Palavras-chave: Política educacional; educação superior, democratização; Antonio Gramsci.

A POLÍTICA EDUCACIONAL EM GRAMSCI: A QUESTÃO METODOLÓGICA

O tema “políticas educacionais” desafia a pensar sobre Política.

A constatação de Aristóteles de que: “[...] o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade” (s/data, p.13), o leva a afirmar que, “Na ordem da natureza, o Estado se coloca antes da família e antes de cada indivíduo, pois que o todo deve, forçosamente, ser colocado antes da parte” (Ib, p.13). Daí que o termo “política”, derivado de *pólis* (*politikós*), é entendido como ciência do Estado, e está estreitamente ligado ao conceito de “Poder”.

Wolff lembra que a palavra é curiosa: “designa ao mesmo tempo uma ‘ciência’ e o seu objeto”. Assim, “entende-se efetivamente por ela um conjunto de práticas às quais os homens se dedicam para coexistir, e também o estudo objetivo dessas mesmas práticas” (1999, p. 07). Ainda para esse autor, “o pensamento político clássico se deu sempre esses três objetivos: pensar o que é a vida política, o que ela poderia ser e o que ela deveria ser” (Ib:09).

Há que se refletir mais profundamente sobre essa questão do **dever ser**. Antônio Gramsci chama a atenção para o fato de que, na metodologia marxista, ela jamais terá um sentido moralista. Analisando Maquiavel, que considerou “um político em ato”, interessado em criar novas relações de forças, esse autor afirmou que a questão em foco é complexa e que deve ser colocada nos seguintes termos:

... trata-se de ver se o 'dever ser' é um ato arbitrário ou necessário, é vontade concreta ou veleidade, desejo, miragem. O político em ato é um criador, um suscitador, mas não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos. Toma como base a realidade efetiva: mas o que é essa realidade efetiva? Será algo estático e imóvel, ou, ao contrário, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio? Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso). Portanto, o 'dever ser' é algo concreto, ou melhor, somente ele é interpretação realista e historicista da realidade, somente ele é história em ato e filosofia em ato, somente ele é política (1975, p. 1578).

Com base nesses princípios, ao se analisar as políticas de democratização da universidade brasileira, e de como esta “deveria ser”, (o que se pretende aqui), há que considerá-la concretamente, situada nesta sociedade, a qual influencia e da qual recebe influências.

Como as decisões do Estado abrangem um sem-número de situações da vida social, que necessitam regulamentação, encontram-se entre elas as políticas educacionais. A partir das reflexões gramscianas, pode-se analisar a universidade brasileira atual, as forças que compõem o concreto no qual as decisões políticas sobre ela são tomadas e a posição do Estado a respeito, para entender e explicitar suas características elitistas e/ou democráticas.

Entendendo-se Estado de forma ampliada, como o faz Antônio Gramsci, que vê uma articulação permanente entre sociedade política e civil, tem-se uma primeira idéia da complexidade que envolve a Política e as políticas referentes à Educação e à Universidade. De fato, falando sobre o movimento teórico acerca do liberismo, afirma que nele:

se especula inconscientemente (por um erro teórico do qual não é difícil identificar o sofisma), sobre a distinção entre sociedade política e sociedade civil. E se afirma que a atividade econômica é própria da sociedade civil e a sociedade política não deve intervir na sua regulamentação. Mas, na realidade esta distinção é puramente metódica, não orgânica, e na concreta vida histórica, sociedade política e sociedade civil são a mesma coisa. Aliás, mesmo o liberalismo deve ser introduzido por lei, isto é, por intervenção do poder político: é um fato de vontade, não expressão espontânea, automática do fato econômico (1975, p.460).

Para se analisar as políticas referentes à universidade, além de definir o período histórico visado, há que se reforçar a idéia de que, para um estudo sobre determinado tema, é necessária a escolha de um método de análise. Por conseqüência, é fundamental entender tais políticas como concretas, históricas, “síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Para a escolha do método, é preciso, também, ter-se claro o que se pretende com tal pesquisa, de modo a torná-la capaz de contribuir para uma desejada tomada de decisões: que política se pretende atingir nesse concreto, visando ao **dever ser**? Que decisões serão necessárias para atingi-la? O que se pretende com ela, considerando-se o conjunto da sociedade? A que interesses irá servir? Constata-se, assim, que a escolha do método está diretamente articulada ao conteúdo de qualquer estudo.

Rochabrún, em um texto denominado “*Hay una metodología marxista*” (2009: 65), denuncia tentações de “*aceptar los términos impuestos por un campo metodológico positivista para tratar de darles una respuesta dialéctica o del ‘materialismo histórico’*” (ib.:66). Para esse autor, a perspectiva do positivismo é aquela em que “*el método puede aplicarse a cualquier objeto, y por tanto es*

indiferente al objeto de estudio” (Ib.:66)ⁱⁱ. Contrapondo-se a isso, o autor afirma que

El método se adecúa al objeto de estudio – a la materia – y al ‘propósito’ del estudio. De ahí que cuando nos preguntemos por el ‘método’ marxista debemos precisar cuál es el objeto de estudio y qué busca el marxismo. El ‘capital’ es el terreno por excelencia de esta problemática” (Ib, p. 67)ⁱⁱⁱ.

Gruppi reforça essa ideia:

Existe o método do marxismo, que Marx e Engels empregaram para conhecer a realidade concreta. Eis então a exigência de usar o marxismo não como um instrumento de propaganda, mas sim como um instrumento de análise, de compreensão da realidade (1980, p. 76).

Exemplo dessa articulação entre método e conteúdo, assim como da utilização do método marxista, encontra-se nos estudos de Antônio Gramsci. Em reflexões sobre política, filosofia, educação, cultura e tantos outros temas, o autor, da mesma forma que Marx, não perde o objetivo básico de seus estudos: a formação dos trabalhadores, dos “simples”, para uma transformação da sociedade capitalista, capaz de criar um tipo de organização social que atenda às necessidades e interesses de todos; sociedade essa pautada pela igualdade e justiça. Assim, o cunho político de seu trabalho é preservado em toda sua obra, inclusive em cartas aos familiares.

[...] é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento e à construção de métodos que “cada pesquisa científica cria para si da forma mais ampla” (SEMERARO, 2001, p. 96).

Para Gramsci, a construção e a universalização desse tipo de consciência requerem um trabalho complexo, que deve ser “articulado” e “graduado”. “Deve-se ter a dedução e a indução combinadas, a lógica formal e a dialética, a identificação e a distinção, a demonstração positiva e a destruição do velho. Mas não em abstrato, mas no concreto, sobre a base do real e da experiência efetiva” (1975, p. 2268).

A estreita vinculação de um tema de estudo com o conjunto das determinações que compõem sua realidade concreta, é denominada “historicismo”, em Gramsci. Referindo-se a um conceito geral de historicismo, Bobbio (1995, p. 581-582) define nesses termos: “Tal como no contexto do pensamento filosófico, assim também no do pensamento político o termo Historicismo não possui um significado unívoco”. Aceita que ele: “[...] é uma atitude de pensamento nascida conscientemente a partir mais ou menos do período que intermedeia entre os séculos XVIII e XIX [...]”.

Na obra de Gramsci, o historicismo pode ser observado na análise das situações concretas. Constata-se, na leitura de seus escritos o cuidado do pensador de não naturalizar questões que são históricas. É uma direção oposta ao historicismo, tomar-se o “dado pelo dado” e considerar “opiniões e ideias” de forma isolada.

A utilização da metodologia marxista, fundamentado na *práxis*, é bastante dificultada pelo fato de que, nela, não são desconsideradas as contradições da sociedade capitalista. De fato, Löwy afirma que sua maior vantagem “está no argumento gramsciano de que, diferentemente das outras filosofias que, visando a consolidar interesses contraditórios, têm historicidade curta, ‘porque após algum

tempo as contradições aparecem à superfície e se tornam irreconciliáveis, a filosofia da práxis, pelo contrário, é precisamente a teoria das contradições, que ela assume integralmente' (Löwy, 1994, p. 136); (Michelotto, 1999, p. 11-12)".

Convém destacar, ainda, que Gramsci (1975, p.1404), ao tratar do método considera que:

[...] toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Acreditar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência.

No entanto, esse autor explicita alguns critérios gerais, necessários a todo pesquisador

[...] não importa qual seja a sua "especialização", e que devem estar sempre espontaneamente ativos em seu trabalho. Desta forma, pode-se dizer que não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha uma plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja cauteloso em suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas que existem nos conhecimentos já atingidos, mas as ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas, etc. (1975, p. 1405).

Todos esses pontos necessitam ser considerados, também, quando se trata de políticas educacionais, que vem crescendo muito nos últimos anos. Azevedo e Aguiar (2001) consideram que, no conjunto dessas pesquisas, observa-se uma dispersão de objetos e problemas. Além da variedade de temas, Souza (2003) destaca o grande número de estudos setoriais, especialmente estudos de caso. Entretanto, na concepção de Gramsci "o aparelho escolar, como instância

superestrutural, é *locus* privilegiado onde se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia em todos os níveis (SHEEN, 2007, p.3)”. Estudos nesse campo têm, portanto, um inegável cunho político, muito embora nem sempre considerado Assim, no que se refere às abordagens metodológicas no campo das políticas educacionais, Mainardes (2009) as divide em dois grupos: o primeiro se refere às análises teóricas, amplas, que possuem como objeto a formulação de políticas; o segundo analisa e avalia programas e ações específicos. Esse autor destaca que o pesquisador pode escolher apenas apresentar e/ou analisar dados quantitativos de maneira descritiva, como pode investigar um fenômeno microsocial, ou então estabelecer as necessárias relações de totalidade, mostrando as contradições e fornecendo um conhecimento mais amplo. Também aqui a escolha do caminho metodológico não é algo neutro, mas marcado por posições teóricas que direcionam a forma de coleta e análise dos dados.

A partir desses fundamentos é possível realizar uma leitura das políticas para a educação superior e, com as lições metodológicas de Antonio Gramsci, discutir o tema “democratização da universidade”.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Não é difícil constatar-se que, em nível do senso comum, há uma generalizada interpretação de que os estudos superiores não devem, mesmo, ser estendidos a todas as pessoas, uma vez que cabe a eles formar o profissional, e o mercado de trabalho não absorve além de um número restrito de trabalhadores

formados. Essa idéia é, na verdade, uma grande falácia, uma vez que desconsidera que a universidade proporciona muito mais do que uma simples formação para alguma profissão. Nos estudos superiores o estudante tem acesso a um aprofundamento do seu conhecimento e pode adentrar ao território científico, que vai lhe permitir compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive. Dessa forma, atuar politicamente no sentido da democratização da educação superior significa lutar por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos. Um Estado democrático cria políticas nesse sentido e a metodologia gramsciana é um grande contributo para tal.

Assim, tendo-se como eixo de análise o pressuposto que a universidade é um espaço de luta pela hegemonia, constata-se a disputa que permeia as forças progressistas e conservadoras do Estado, quando se trata de organizar reformas universitárias.

É importante mencionar que as leis, medidas, projetos e ações que apresentam uma nova configuração para o ensino superior, ocorrem na relação entre Estado, Sociedade e Educação. Assim, a política educacional quando se apresenta em forma de produto (leis, planos e medidas) revela uma luta que já foi travada no âmbito da sociedade civil, a partir de discussões e debates pelos diferentes segmentos sociais, mas também demonstra a “coerção” do Estado em sentido restrito (SHEEN, 2001). A legislação vem efetivar uma disputa que já aconteceu e que revela uma tendência hegemônica. Vai adequar a política educacional aos novos ditames econômicos e políticos em curso.

De fato, uma universidade com características que podem ser entendidas como democráticas é fruto das lutas internas do país cujo governo estabelece tais políticas. Pode-se citar, como exemplo, o modelo universitário iniciado na Itália, em 1969, pela chamada Lei Codignola, que criou a universidade conhecida como “Aberta ou de Massa”, fruto do intenso movimento estudantil de 1968, e que permitiu o ingresso a todos que houvessem concluído o grau anterior^{iv}. Michelotto (1999) afirma que, de fato, “a liberação do acesso tem um cunho democratizante, mas se apresenta permeada pelas contradições próprias da sociedade na qual a universidade está inserida, o que manteve o caráter elitista da educação superior” italiana (1999: VI). Isso ocorreu, principalmente, pelo grande número de abandono de estudantes que a universidade apresentava, no correr dos cursos: em torno de 70%.^v Entende-se, portanto, que “a correlação de forças que contribuiu para a criação da Universidade Aberta, na Itália, não logrou garantir as mesmas condições de ingresso, por intermédio de uma escola secundária unitária e de qualidade” (ib.: 35).

A dedução que se pode tirar desse fato é que, para ter-se uma educação superior de fato democrática, há que se cuidar da escola, como um todo, desde a educação infantil.

Michelotto (2010) constatou uma situação de total apoio à educação, por parte do Estado, em uma pesquisa realizada em Cuba^{vi}: “A idéia é verificar [até que ponto, nesse país,] a educação, em todos os níveis, está ao alcance de todos [...], sem distinção alguma” (ib.: 19). A autora entende que “tal condição necessita uma organização social diversa da capitalista, que é dividida em classes sociais, a qual, obviamente, não dá condições igualitárias a todos (ib.: 19)”, e considerou

desafiante analisar esse tema em um país que apresenta outro modelo de sociedade.

A Revolução cubana tem, como um dos principais sustentáculos, a Educação. Assim, é preocupação constante do Estado o cuidado para que essa base se mantenha firme. Um depoimento de Machado Durán (s/d) confirma:

Cuba abraza con hechos y transformaciones concretas el objetivo definido hace algún tiempo ya por la UNESCO de: Educación para todos durante toda la vida, esto ello implica garantizar una educación permanente a todas las personas y universalizar la enseñanza en todos los niveles educacionales, que constituye un principio rector de la educación cubana actual que se convierte en antecedente histórico desde el propio triunfo revolucionario para las transformaciones educacionales, que han acontecido y que llegan a su máximo exponente con la universalización de la educación superior^{vii}.

Moura Castro, autor brasileiro, analisando a educação de Cuba, afirma: “Que as escolas cubanas são boas, já sabíamos, através dos resultados dos estudos da UNESCO-OREALC. A pergunta que resta é por que elas são boas”; ou “[...] gostemos ou não, a educação de Cuba é a melhor da América Latina”(in MICHELOTTO, 2010, p. 58).

Além disso, uma das mais recentes contribuições a esse respeito foi a pesquisa coordenada pelo educador americano Martin Carnoy, publicada em 2007, “que compara a educação de três países latino-americanos: Chile, Brasil e Cuba. O livro foi intitulado “A vantagem acadêmica de Cuba” (in MICHELOTTO, 2010, p. 57).

Quanto à idéia de universidade, é bem ilustrada na afirmação de Fidel Castro Ruz: “*Digo universidad y me parece una palabra extraña hablar de claustro,*

de estudantes universitarios, porque empiezo a pensar em términos de todo um pueblo convertido em estudante universitario^{viii} (in MICHELOTTO, 2010, p. 95)”.

Constata-se, portanto, nesse país, no mínimo intencionalmente, que a ideia de democratização, não apenas da universidade, mas de toda a escola, se faz presente. A análise das políticas educacionais de diferentes países necessita, portanto no dizer de Gramsci, que seja considerada a situação concreta em pauta.

No Brasil, as reformas da Universidade têm sido pensadas, no geral, para adequá-la às novas ordenações do capital. Considerando-se esse dado, há que se analisar a política da educação superior brasileira na sua totalidade.

Pode-se dizer que os rumos atuais do ensino superior brasileiro acompanham uma tendência que caracteriza a sociedade neoliberal, com ênfase na privatização, o que reforça a elitização no ensino superior. Essa reflexão não é recente; já Vieira Pinto apontou a questão do acesso dos jovens à universidade, na obra “A Questão da Universidade” publicada a pedido da União Nacional dos Estudantes, em 1962. Esse autor foi protagonista das lutas estudantis dessa década, pela democratização universitária. Ao tratar da Universidade e das classes sociais, aponta que as condições de ingresso “excluem de modo geral a entrada de elementos da baixa classe média e quase totalmente a classe trabalhadora (PINTO, 1962, p. 78)”. A preocupação do autor é com aqueles que **não estão** na Universidade. Analisando o argumento mais comum utilizado para explicar tal ausência, o de que ficam fora dos estudos superiores os menos preparados, Vieira Pinto afirma que essa é uma forma de encobrir a real explicação para tal “estudenticídio”, como ele o chama. E explica que:

[...] o exame vestibular não representa na verdade um exame nem um concurso de habilitação, mas uma operação de guerra, pela qual a classe dominante estabelece em torno das Faculdades um “fogo de barragem”, um cerrado canhoneio, a fim de conter a bala, a metralha, o assalto das massas que desejam ocupar a cidadela do saber. Por isso, um dos objetivos máximos da luta estudantil tem que ser a eliminação dessa manobra de artilharia realizada pelos poderes universitários, único meio de abrir a Universidade ao povo, a quem realmente pertence (PINTO, 1962: 80).

Portanto, o argumento da “má preparação” dos estudantes, necessita ser colocado em outros termos, ou seja, por que isso se dá? São mal preparados para que? Essas questões nos ajudam a pensar o acesso à Universidade sob um novo prisma. Vieira Pinto (1962:83), afirma: “[...] é claro que estão mal preparados, pois se foram preparados para não estar preparados!”.

Boaventura (1988) explica que, entre os anos de 1946 e 1963, surgem novos delineamentos para a educação superior, como: demanda reprimida desde do Estado Novo e expansão das universidades através das igrejas católicas. Na visão do autor, isso onera a sociedade civil e resolve o problema do Estado. Nesse período também se observa a expansão das universidades estatais, muitas vezes pela agregação das faculdades isoladas. Em 1945 havia 3 universidades no Brasil; em 1955, 11 e em 1964, 27.

Consciente desses dados, Álvaro Vieira Pinto afirma que a universidade brasileira é: “[...] uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do País. Se tal é a essência da Universidade, desde logo se vê que o problema de sua reforma é político (PINTO, 1962, p.23)”.

Ao tratar da relação entre universidade e a classe dominante, o autor faz críticas contundentes sobre o papel que esta instituição exerce, assegurando a

colocação dos elementos intelectuais ociosos daquela classe. O autor considera que a universidade:

[...] não sendo destinada a funcionar como propulsora das transformações materiais da realidade brasileira, e, portanto não estando a serviço dos verdadeiros interesses do País, não é de admirar que se mostre retrógrada e reacionária, e ofereça aos alunos o tipo de ensino que rigorosamente não lhes convém. Nisto está a prova de sua perfeita eficiência (PINTO, 1962, p.34).

Na visão do autor, ela é eficiente no que se refere aos interesses da classe dominante. Afirma ainda que a instituição não está direcionada para o trabalho social útil, mas “[...] do estudo ocioso, da cultura alienada, da pesquisa fortuita e sem finalidade imperiosa [...] (1962, p. 34)”.

Em meio às diversas reivindicações para as universidades, o governo militar, por meio do decreto n. 62.937 de 1968, instituiu um grupo de trabalho, composto de 11 membros, com o objetivo de “estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (BRASIL, 1968)”. O grupo deveria apresentar em 30 dias um relatório que alcançasse tal objetivo.

Com isso pode-se perceber que, muito embora a proposta defendida por Vieira Pinto tenha ocupado o cenário das discussões sobre a reforma universitária, a ação do governo por meio da promulgação da Lei 5540/68 atendeu aos anseios do grupo hegemônico, adaptando assim a universidade às necessidades impostas pelo capital, na década de 1960. Tal situação, de forma de geral, se manteve até o final do século XX sendo que na última década ocorreu uma grande expansão da

rede privada. A ampliação do número de instituições foi marcada pela defesa do ensino particular e pela diminuição de verbas para as instituições públicas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), no que refere à distribuição percentual de matrícula por dependência administrativa, no período de 1988 a 1998, verifica-se que 61% das matrículas se concentravam nas instituições privadas. Tal “crescimento” do ensino superior foi fruto das orientações do Banco Mundial. Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 187) consideram que a educação é uma das áreas em que o Banco Mundial tem concentrado suas ações.

A Reforma da Educação Superior no Governo Lula foi iniciada oficialmente com o Decreto de 20 de outubro de 2003, a partir da criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), conforme Otranto (2006) com a tarefa de analisar a situação do ensino superior brasileiro e apresentar um plano de ação para a reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O centro do documento é a defesa da diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública e a alocação de verbas públicas para as universidades privadas, o que corrobora com a análise de que essas são decisões políticas que atendem à demanda da sociedade capitalista.

Gomes (2006) explica que a reforma para o ensino superior no Governo Lula é composta por uma série de medidas, implementadas desde 2003. Dentre elas o autor destaca, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: SINAES (Brasil, 2004), o Programa Universidade para Todos: PROUNI (2006) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI (2007). No que se refere ao PROUNI, Catani et al (2006, p. 126)

afirmam que para o governo atual “A Reforma Universitária do governo Lula envolve uma série de discussões e propostas, sendo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) anunciado como carro-chefe na democratização da educação superior brasileira”. Porém, nesse programa está previsto o repasse de verbas públicas para instituições privadas. Além disso, os autores afirmam que ele: “Promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização (2006, p. 126)”.

A contradição se expressa também no seguinte dado: ao mesmo tempo em que a legislação define a autonomia das Universidades, o Estado regula e controla a educação superior brasileira, com intuito de ajustá-la às exigências de avaliação inseridas nos documentos dos organismos internacionais, que estimulam a competição por meio de rankings e do aspecto quantitativo.

Pode-se destacar, ainda dentre as políticas para a educação superior brasileira, o Decreto 6.096/2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Cunha (2009, p. 128) aponta que: “A meta global do programa tem dois componentes: a elevação gradual da taxa de conclusão média de cursos de graduação presenciais para 90%; e o aumento da relação do número de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao fim de cinco anos”. É destacável que esse Programa ocasionou uma significativa expansão da rede pública de educação superior pública, o que representa, sem dúvida, um ganho.

A análise da situação concreta das políticas mais recentes para a

universidade brasileira aponta uma enorme distância entre o que está sendo implementado e as ideias democratizantes de Álvaro Vieira Pinto. Mesmo a participação popular que aconteceu na década de 1960 está quase ausente no momento atual no Brasil.

Uma análise profunda da situação exige um espaço bem mais amplo, mas se reafirma que o método gramsciano permite captar as contradições que revelam diversas interpretações, muitas vezes equivocadas, de processos de democratização da educação superior.

Referências:

ARISTÓTELES – **A Política** – Trad. Nestor Silveira Chaves, Ediouro, Rio de Janeiro, s/ data.

AZEVEDO, J.M.L. de; AGUIAR, M. A. **A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49 – 70, set-/dez. 2001.

BOAVENTURA, Elias. **Universidade e Estado no Brasil**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 1988

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 8.ed. Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. In: Carvalho, Guido Ivan de. **Ensino superior: legislação e jurisprudência**. V. 1, legislação, p. 83.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R.S.P. PROUNI: **Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior**. Educar, Curitiba, n.28, p.179-198, 2006. Editora UFPR.

CUNHA, Luis Antonio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalização. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

DURAN, Machado. Depoimento recebido via on line. s/d.

GOMES, Alfredo Macedo. Identidades Discursivas Público-Estatal e Provado-Mercado: Desafios teóricos ao campo da educação superior. In: Silva, Jr (Org). **Reforma Universitária dimensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

GRAMSCI, Antônio - **Quaderni del cárcere. A cura de Valentino Gerratana. Einaudi Tascabili, 4 volumi, Torino, 1975.**

GRUPPI, Luciano – **Tudo começou com Maquiavel** – trad. Dario Canali, L&PM, 10ª edição, Porto Alegre, 1980.

LÖWY, Michael. - **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen** - Cortez Ed., S. Paulo, 5ª. Ed. 1994.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais:** breves considerações teórico-metodológicas. CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/240> Data de acesso: março de 2012.

MARX, Karl – **Contribuição à Crítica da Economia Política** – Martins Fontes, São Paulo, 1983.

MICHELOTTO, Regina M^a. - **A liberação do Acesso e a Extensão como Estratégias de Democratização da Universidade: A experiência da Itália e do Brasil**. Tese de doutorado apresentada na UFSCar, 1999.

_____ - **Democratização da educação superior: O caso de Cuba**. Editora UFPR, Curitiba/Pr, 2010.

_____ ; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **A política de expansão da Educação Superior e a proposta de Reforma Universitária do governo Lula**. In: Educar em Revista: n. 28, jul-dez, 2006.

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: Silva, Jr (Org). **Reforma Universitária dimensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. Editora Universitária, 1962.

ROCHABRÚN, Guillermo – *Batallas por la Teoría, entorno a Marx y el Perú* – Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 2009.

SEMERARO, Giovanni – **Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci** – Revista Brasileira de Educação, R. J., nº 16, 2001.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **A Política Educacional como momento de Hegemonia**: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. Campinas, 2007. Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art01_25.pdf. Data de acesso: abril de 2012.

WOLFF, Francis – **Aristóteles e a Política** – São Paulo, DiscurResumo

Este artigo é resultado de estudos e pesquisas no campo das políticas para a educação superior no Brasil e tem como objetivo discutir a questão da democratização da universidade a partir dos fundamentos metodológicos de Antonio Gramsci. Após dissertar sobre a questão do método em pauta, as autoras analisam processos de democratização da educação superior utilizando exemplos como da situação italiana da década de 1990, a experiência revolucionária cubana e políticas sobre o tema no contexto brasileiro. A metodologia escolhida permite que as contradições sejam expostas configurando diferentes interpretações sobre processos democratizantes e aponta que muitas vezes o que é considerado “democratização” da universidade deturpa o real sentido da expressão. Nos exemplos escolhidos, verificou-se que o processo de Cuba é o que mais se aproxima de um modelo democrático.

Palavras-chave: Política educacional; educação superior, democratização; Antonio Gramsci.

Abstract

This article is result of studies and researches in the policies field to the superior education in Brazil and it has as goal the discussion of university democratization from the methodological Fundamentals of Antonio Gramsci. Then to discuss about the method in question, the authors analyze the democratization processes of the superior education utilizing examples such as the italian situation in the 1990s, the cuban revolutionary experience and politics above the theme in the brazilian context. The chosen methodology allows the contradictions to be exposed configuring different interpretations about the democratizing processes, it points out that several times what is considered “democratization” of the university misrepresents the real meaning of the expression. In the chosen examples, it was found that the Cuba process is the closest to a democratic model.

Key words: Educational politics; superior education; democratization; Antonio Gramsci.

A POLÍTICA EDUCACIONAL EM GRAMSCI: A QUESTÃO METODOLÓGICA

O tema “políticas educacionais” desafia a pensar sobre Política.

A constatação de Aristóteles de que: “[...] o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade” (s/data, p.13), o leva a afirmar que, “Na ordem da natureza, o Estado se coloca antes da família e antes de cada indivíduo, pois que o todo deve, forçosamente, ser colocado antes da parte” (Ib, p.13). Daí que o termo “política”, derivado de *pólis* (*politikós*), é entendido como ciência do Estado, e está estreitamente ligado ao conceito de “Poder”.

Wolff lembra que a palavra é curiosa: “designa ao mesmo tempo uma ‘ciência’ e o seu objeto”. Assim, “entende-se efetivamente por ela um conjunto de práticas às quais os homens se dedicam para coexistir, e também o estudo objetivo dessas mesmas práticas” (1999, p. 07). Ainda para esse autor, “o pensamento político clássico se deu sempre esses três objetivos: pensar o que é a vida política, o que ela poderia ser e o que ela deveria ser” (Ib:09).

Há que se refletir mais profundamente sobre essa questão do **dever ser**. Antônio Gramsci chama a atenção para o fato de que, na metodologia marxista, ela jamais terá um sentido moralista. Analisando Maquiavel, que considerou “um político em ato”, interessado em criar novas relações de forças, esse autor afirmou que a questão em foco é complexa e que deve ser colocada nos seguintes termos:

... trata-se de ver se o 'dever ser' é um ato arbitrário ou necessário, é vontade concreta ou veleidade, desejo, miragem. O político em ato é um criador, um suscitador, mas não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos. Toma como base a realidade efetiva: mas o que é essa realidade efetiva? Será algo estático e imóvel, ou, ao contrário, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio? Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso). Portanto, o 'dever ser' é algo concreto, ou melhor, somente ele é interpretação realista e historicista da realidade, somente ele é história em ato e filosofia em ato, somente ele é política (1975, p. 1578).

Com base nesses princípios, ao se analisar as políticas de democratização da universidade brasileira, e de como esta "deveria ser", (o que se pretende aqui), há que considerá-la concretamente, situada nesta sociedade, a qual influencia e da qual recebe influências.

Como as decisões do Estado abrangem um sem-número de situações da vida social, que necessitam regulamentação, encontram-se entre elas as políticas educacionais. A partir das reflexões gramscianas, pode-se analisar a universidade brasileira atual, as forças que compõem o concreto no qual as decisões políticas sobre ela são tomadas e a posição do Estado a respeito, para entender e explicitar suas características elitistas e/ou democráticas.

Entendendo-se Estado de forma ampliada, como o faz Antônio Gramsci, que vê uma articulação permanente entre sociedade política e civil, tem-se uma primeira idéia da complexidade que envolve a Política e as políticas referentes à Educação e à Universidade. De fato, falando sobre o movimento teórico acerca do liberismo, afirma que nele:

se especula inconscientemente (por um erro teórico do qual não é difícil identificar o sofisma), sobre a distinção entre sociedade política e

sociedade civil. E se afirma que a atividade econômica é própria da sociedade civil e a sociedade política não deve intervir na sua regulamentação. Mas, na realidade esta distinção é puramente metódica, não orgânica, e na concreta vida histórica, sociedade política e sociedade civil são a mesma coisa. Aliás, mesmo o liberalismo deve ser introduzido por lei, isto é, por intervenção do poder político: é um fato de vontade, não expressão espontânea, automática do fato econômico (1975, p.460).

Para se analisar as políticas referentes à universidade, além de definir o período histórico visado, há que se reforçar a idéia de que, para um estudo sobre determinado tema, é necessária a escolha de um método de análise. Por conseqüência, é fundamental entender tais políticas como concretas, históricas, “síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1983, p. 218).

Para a escolha do método, é preciso, também, ter-se claro o que se pretende com tal pesquisa, de modo a torná-la capaz de contribuir para uma desejada tomada de decisões: que política se pretende atingir nesse concreto, visando ao **dever ser**? Que decisões serão necessárias para atingi-la? O que se pretende com ela, considerando-se o conjunto da sociedade? A que interesses irá servir? Constata-se, assim, que a escolha do método está diretamente articulada ao conteúdo de qualquer estudo.

Rochabrún, em um texto denominado “*Hay una metodologia marxista*” (2009: 65), denuncia tentações de “*aceptar los términos impuestos por un campo metodológico positivista para tratar de darles una respuesta dialéctica o del ‘materialismo histórico’*”^{ix} (ib.:66). Para esse autor, a perspectiva do positivismo é aquela em que “*el método puede aplicarse a cualquier objeto, y por tanto es*

indiferente al objeto de estudio” (Ib.:66)^x. Contrapondo-se a isso, o autor afirma que

El método se adecúa al objeto de estudio – a la materia – y al ‘propósito’ del estudio. De ahí que cuando nos preguntemos por el ‘método’ marxista debemos precisar cuál es el objeto de estudio y qué busca el marxismo. El ‘capital’ es el terreno por excelencia de esta problemática” (Ib, p. 67)^{xi}.

Gruppi reforça essa ideia:

Existe o método do marxismo, que Marx e Engels empregaram para conhecer a realidade concreta. Eis então a exigência de usar o marxismo não como um instrumento de propaganda, mas sim como um instrumento de análise, de compreensão da realidade (1980, p. 76).

Exemplo dessa articulação entre método e conteúdo, assim como da utilização do método marxista, encontra-se nos estudos de Antônio Gramsci. Em reflexões sobre política, filosofia, educação, cultura e tantos outros temas, o autor, da mesma forma que Marx, não perde o objetivo básico de seus estudos: a formação dos trabalhadores, dos “simples”, para uma transformação da sociedade capitalista, capaz de criar um tipo de organização social que atenda às necessidades e interesses de todos; sociedade essa pautada pela igualdade e justiça. Assim, o cunho político de seu trabalho é preservado em toda sua obra, inclusive em cartas aos familiares.

[...] é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento e à construção de métodos que “cada pesquisa científica cria para si da forma mais ampla” (SEMERARO, 2001, p. 96).

Para Gramsci, a construção e a universalização desse tipo de consciência requerem um trabalho complexo, que deve ser “articulado” e “graduado”. “Deve-se ter a dedução e a indução combinadas, a lógica formal e a dialética, a identificação e a distinção, a demonstração positiva e a destruição do velho. Mas não em abstrato, mas no concreto, sobre a base do real e da experiência efetiva” (1975, p. 2268).

A estreita vinculação de um tema de estudo com o conjunto das determinações que compõem sua realidade concreta, é denominada “historicismo”, em Gramsci. Referindo-se a um conceito geral de historicismo, Bobbio (1995, p. 581-582) define nesses termos: “Tal como no contexto do pensamento filosófico, assim também no do pensamento político o termo Historicismo não possui um significado unívoco”. Aceita que ele: “[...] é uma atitude de pensamento nascida conscientemente a partir mais ou menos do período que intermedeia entre os séculos XVIII e XIX [...]”.

Na obra de Gramsci, o historicismo pode ser observado na análise das situações concretas. Constata-se, na leitura de seus escritos o cuidado do pensador de não naturalizar questões que são históricas. É uma direção oposta ao historicismo, tomar-se o “dado pelo dado” e considerar “opiniões e ideias” de forma isolada.

A utilização da metodologia marxista, fundamentado na *práxis*, é bastante dificultada pelo fato de que, nela, não são desconsideradas as contradições da sociedade capitalista. De fato, Löwy afirma que sua maior vantagem “está no argumento gramsciano de que, diferentemente das outras filosofias que, visando a consolidar interesses contraditórios, têm historicidade curta, ‘porque após algum

tempo as contradições aparecem à superfície e se tornam irreconciliáveis, a filosofia da práxis, pelo contrário, é precisamente a teoria das contradições, que ela assume integralmente' (Löwy, 1994, p. 136); (Michelotto, 1999, p. 11-12)".

Convém destacar, ainda, que Gramsci (1975, p.1404), ao tratar do método considera que:

[...] toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único. Acreditar que se pode fazer progredir uma investigação científica aplicando-lhe um método tipo, escolhido porque deu bons resultados em outra investigação ao qual estava relacionado, é um equívoco estranho que nada tem em comum com a ciência.

No entanto, esse autor explicita alguns critérios gerais, necessários a todo pesquisador

[...] não importa qual seja a sua "especialização", e que devem estar sempre espontaneamente ativos em seu trabalho. Desta forma, pode-se dizer que não é cientista quem demonstre escassa segurança em seus critérios particulares, quem não tenha uma plena inteligência dos conceitos utilizados, quem tenha escassa informação e conhecimento do estágio precedente dos problemas tratados, quem não seja cauteloso em suas afirmações, quem não progrida de uma maneira necessária, mas sim arbitrária e sem concatenação, quem não saiba levar em conta as lacunas que existem nos conhecimentos já atingidos, mas as ignore e se contente com soluções ou nexos puramente verbais, ao invés de declarar que se trata de posições provisórias que poderão ser retomadas e desenvolvidas, etc. (1975, p. 1405).

Todos esses pontos necessitam ser considerados, também, quando se trata de políticas educacionais, que vem crescendo muito nos últimos anos. Azevedo e Aguiar (2001) consideram que, no conjunto dessas pesquisas, observa-se uma dispersão de objetos e problemas. Além da variedade de temas, Souza (2003) destaca o grande número de estudos setoriais, especialmente estudos de caso. Entretanto, na concepção de Gramsci "o aparelho escolar, como instância

superestrutural, é *locus* privilegiado onde se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia em todos os níveis (SHEEN, 2007, p.3)”. Estudos nesse campo têm, portanto, um inegável cunho político, muito embora nem sempre considerado Assim, no que se refere às abordagens metodológicas no campo das políticas educacionais, Mainardes (2009) as divide em dois grupos: o primeiro se refere às análises teóricas, amplas, que possuem como objeto a formulação de políticas; o segundo analisa e avalia programas e ações específicos. Esse autor destaca que o pesquisador pode escolher apenas apresentar e/ou analisar dados quantitativos de maneira descritiva, como pode investigar um fenômeno microsocial, ou então estabelecer as necessárias relações de totalidade, mostrando as contradições e fornecendo um conhecimento mais amplo. Também aqui a escolha do caminho metodológico não é algo neutro, mas marcado por posições teóricas que direcionam a forma de coleta e análise dos dados.

A partir desses fundamentos é possível realizar uma leitura das políticas para a educação superior e, com as lições metodológicas de Antonio Gramsci, discutir o tema “democratização da universidade”.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Não é difícil constatar-se que, em nível do senso comum, há uma generalizada interpretação de que os estudos superiores não devem, mesmo, ser estendidos a todas as pessoas, uma vez que cabe a eles formar o profissional, e o mercado de trabalho não absorve além de um número restrito de trabalhadores

formados. Essa idéia é, na verdade, uma grande falácia, uma vez que desconsidera que a universidade proporciona muito mais do que uma simples formação para alguma profissão. Nos estudos superiores o estudante tem acesso a um aprofundamento do seu conhecimento e pode adentrar ao território científico, que vai lhe permitir compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive. Dessa forma, atuar politicamente no sentido da democratização da educação superior significa lutar por uma universidade pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos. Um Estado democrático cria políticas nesse sentido e a metodologia gramsciana é um grande contributo para tal.

Assim, tendo-se como eixo de análise o pressuposto que a universidade é um espaço de luta pela hegemonia, constata-se a disputa que permeia as forças progressistas e conservadoras do Estado, quando se trata de organizar reformas universitárias.

É importante mencionar que as leis, medidas, projetos e ações que apresentam uma nova configuração para o ensino superior, ocorrem na relação entre Estado, Sociedade e Educação. Assim, a política educacional quando se apresenta em forma de produto (leis, planos e medidas) revela uma luta que já foi travada no âmbito da sociedade civil, a partir de discussões e debates pelos diferentes segmentos sociais, mas também demonstra a “coerção” do Estado em sentido restrito (SHEEN, 2001). A legislação vem efetivar uma disputa que já aconteceu e que revela uma tendência hegemônica. Vai adequar a política educacional aos novos ditames econômicos e políticos em curso.

De fato, uma universidade com características que podem ser entendidas como democráticas é fruto das lutas internas do país cujo governo estabelece tais políticas. Pode-se citar, como exemplo, o modelo universitário iniciado na Itália, em 1969, pela chamada Lei Codignola, que criou a universidade conhecida como “Aberta ou de Massa”, fruto do intenso movimento estudantil de 1968, e que permitiu o ingresso a todos que houvessem concluído o grau anterior^{xii}. Michelotto (1999) afirma que, de fato, “a liberação do acesso tem um cunho democratizante, mas se apresenta permeada pelas contradições próprias da sociedade na qual a universidade está inserida, o que manteve o caráter elitista da educação superior” italiana (1999: VI). Isso ocorreu, principalmente, pelo grande número de abandono de estudantes que a universidade apresentava, no correr dos cursos: em torno de 70%.^{xiii} Entende-se, portanto, que “a correlação de forças que contribuiu para a criação da Universidade Aberta, na Itália, não logrou garantir as mesmas condições de ingresso, por intermédio de uma escola secundária unitária e de qualidade” (ib.: 35).

A dedução que se pode tirar desse fato é que, para ter-se uma educação superior de fato democrática, há que se cuidar da escola, como um todo, desde a educação infantil.

Michelotto (2010) constatou uma situação de total apoio à educação, por parte do Estado, em uma pesquisa realizada em Cuba^{xiv}: “A idéia é verificar [até que ponto, nesse país,] a educação, em todos os níveis, está ao alcance de todos [...], sem distinção alguma” (ib.: 19). A autora entende que “tal condição necessita uma organização social diversa da capitalista, que é dividida em classes sociais, a qual, obviamente, não dá condições igualitárias a todos (ib.: 19)”, e considerou

desafiante analisar esse tema em um país que apresenta outro modelo de sociedade.

A Revolução cubana tem, como um dos principais sustentáculos, a Educação. Assim, é preocupação constante do Estado o cuidado para que essa base se mantenha firme. Um depoimento de Machado Durán (s/d) confirma:

Cuba abraza con hechos y transformaciones concretas el objetivo definido hace algún tiempo ya por la UNESCO de: Educación para todos durante toda la vida, esto ello implica garantizar una educación permanente a todas las personas y universalizar la enseñanza en todos los niveles educacionales, que constituye un principio rector de la educación cubana actual que se convierte en antecedente histórico desde el propio triunfo revolucionario para las transformaciones educacionales, que han acontecido y que llegan a su máximo exponente con la universalización de la educación superior^{xv}.

Moura Castro, autor brasileiro, analisando a educação de Cuba, afirma: “Que as escolas cubanas são boas, já sabíamos, através dos resultados dos estudos da UNESCO-OREALC. A pergunta que resta é por que elas são boas”; ou “[...] gostemos ou não, a educação de Cuba é a melhor da América Latina”(in MICHELOTTO, 2010, p. 58).

Além disso, uma das mais recentes contribuições a esse respeito foi a pesquisa coordenada pelo educador americano Martin Carnoy, publicada em 2007, “que compara a educação de três países latino-americanos: Chile, Brasil e Cuba. O livro foi intitulado “A vantagem acadêmica de Cuba” (in MICHELOTTO, 2010, p. 57).

Quanto à idéia de universidade, é bem ilustrada na afirmação de Fidel Castro Ruz: “*Digo universidad y me parece una palabra extraña hablar de claustro,*

de estudantes universitarios, porque empiezo a pensar em términos de todo um pueblo convertido em estudante universitario^{xvi} (in MICHELOTTO, 2010, p. 95)”.

Constata-se, portanto, nesse país, no mínimo intencionalmente, que a ideia de democratização, não apenas da universidade, mas de toda a escola, se faz presente. A análise das políticas educacionais de diferentes países necessita, portanto no dizer de Gramsci, que seja considerada a situação concreta em pauta.

No Brasil, as reformas da Universidade têm sido pensadas, no geral, para adequá-la às novas ordenações do capital. Considerando-se esse dado, há que se analisar a política da educação superior brasileira na sua totalidade.

Pode-se dizer que os rumos atuais do ensino superior brasileiro acompanham uma tendência que caracteriza a sociedade neoliberal, com ênfase na privatização, o que reforça a elitização no ensino superior. Essa reflexão não é recente; já Vieira Pinto apontou a questão do acesso dos jovens à universidade, na obra “A Questão da Universidade” publicada a pedido da União Nacional dos Estudantes, em 1962. Esse autor foi protagonista das lutas estudantis dessa década, pela democratização universitária. Ao tratar da Universidade e das classes sociais, aponta que as condições de ingresso “excluem de modo geral a entrada de elementos da baixa classe média e quase totalmente a classe trabalhadora (PINTO, 1962, p. 78)”. A preocupação do autor é com aqueles que **não estão** na Universidade. Analisando o argumento mais comum utilizado para explicar tal ausência, o de que ficam fora dos estudos superiores os menos preparados, Vieira Pinto afirma que essa é uma forma de encobrir a real explicação para tal “estudenticídio”, como ele o chama. E explica que:

[...] o exame vestibular não representa na verdade um exame nem um concurso de habilitação, mas uma operação de guerra, pela qual a classe dominante estabelece em torno das Faculdades um “fogo de barragem”, um cerrado canhoneio, a fim de conter a bala, a metralha, o assalto das massas que desejam ocupar a cidadela do saber. Por isso, um dos objetivos máximos da luta estudantil tem que ser a eliminação dessa manobra de artilharia realizada pelos poderes universitários, único meio de abrir a Universidade ao povo, a quem realmente pertence (PINTO, 1962: 80).

Portanto, o argumento da “má preparação” dos estudantes, necessita ser colocado em outros termos, ou seja, por que isso se dá? São mal preparados para que? Essas questões nos ajudam a pensar o acesso à Universidade sob um novo prisma. Vieira Pinto (1962:83), afirma: “[...] é claro que estão mal preparados, pois se foram preparados para não estar preparados!”.

Boaventura (1988) explica que, entre os anos de 1946 e 1963, surgem novos delineamentos para a educação superior, como: demanda reprimida desde do Estado Novo e expansão das universidades através das igrejas católicas. Na visão do autor, isso onera a sociedade civil e resolve o problema do Estado. Nesse período também se observa a expansão das universidades estatais, muitas vezes pela agregação das faculdades isoladas. Em 1945 havia 3 universidades no Brasil; em 1955, 11 e em 1964, 27.

Consciente desses dados, Álvaro Vieira Pinto afirma que a universidade brasileira é: “[...] uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do País. Se tal é a essência da Universidade, desde logo se vê que o problema de sua reforma é político (PINTO, 1962, p.23)”.

Ao tratar da relação entre universidade e a classe dominante, o autor faz críticas contundentes sobre o papel que esta instituição exerce, assegurando a

colocação dos elementos intelectuais ociosos daquela classe. O autor considera que a universidade:

[...] não sendo destinada a funcionar como propulsora das transformações materiais da realidade brasileira, e, portanto não estando a serviço dos verdadeiros interesses do País, não é de admirar que se mostre retrógrada e reacionária, e ofereça aos alunos o tipo de ensino que rigorosamente não lhes convém. Nisto está a prova de sua perfeita eficiência (PINTO, 1962, p.34).

Na visão do autor, ela é eficiente no que se refere aos interesses da classe dominante. Afirma ainda que a instituição não está direcionada para o trabalho social útil, mas “[...] do estudo ocioso, da cultura alienada, da pesquisa fortuita e sem finalidade imperiosa [...] (1962, p. 34)”.

Em meio às diversas reivindicações para as universidades, o governo militar, por meio do decreto n. 62.937 de 1968, instituiu um grupo de trabalho, composto de 11 membros, com o objetivo de “estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (BRASIL, 1968)”. O grupo deveria apresentar em 30 dias um relatório que alcançasse tal objetivo.

Com isso pode-se perceber que, muito embora a proposta defendida por Vieira Pinto tenha ocupado o cenário das discussões sobre a reforma universitária, a ação do governo por meio da promulgação da Lei 5540/68 atendeu aos anseios do grupo hegemônico, adaptando assim a universidade às necessidades impostas pelo capital, na década de 1960. Tal situação, de forma de geral, se manteve até o final do século XX sendo que na última década ocorreu uma grande expansão da

rede privada. A ampliação do número de instituições foi marcada pela defesa do ensino particular e pela diminuição de verbas para as instituições públicas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), no que refere à distribuição percentual de matrícula por dependência administrativa, no período de 1988 a 1998, verifica-se que 61% das matrículas se concentravam nas instituições privadas. Tal “crescimento” do ensino superior foi fruto das orientações do Banco Mundial. Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 187) consideram que a educação é uma das áreas em que o Banco Mundial tem concentrado suas ações.

A Reforma da Educação Superior no Governo Lula foi iniciada oficialmente com o Decreto de 20 de outubro de 2003, a partir da criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), conforme Otranto (2006) com a tarefa de analisar a situação do ensino superior brasileiro e apresentar um plano de ação para a reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O centro do documento é a defesa da diversificação das fontes de financiamento da educação superior pública e a alocação de verbas públicas para as universidades privadas, o que corrobora com a análise de que essas são decisões políticas que atendem à demanda da sociedade capitalista.

Gomes (2006) explica que a reforma para o ensino superior no Governo Lula é composta por uma série de medidas, implementadas desde 2003. Dentre elas o autor destaca, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: SINAES (Brasil, 2004), o Programa Universidade para Todos: PROUNI (2006) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI (2007). No que se refere ao PROUNI, Catani et al (2006, p. 126)

afirmam que para o governo atual “A Reforma Universitária do governo Lula envolve uma série de discussões e propostas, sendo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) anunciado como carro-chefe na democratização da educação superior brasileira”. Porém, nesse programa está previsto o repasse de verbas públicas para instituições privadas. Além disso, os autores afirmam que ele: “Promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização (2006, p. 126)”.

A contradição se expressa também no seguinte dado: ao mesmo tempo em que a legislação define a autonomia das Universidades, o Estado regula e controla a educação superior brasileira, com intuito de ajustá-la às exigências de avaliação inseridas nos documentos dos organismos internacionais, que estimulam a competição por meio de rankings e do aspecto quantitativo.

Pode-se destacar, ainda dentre as políticas para a educação superior brasileira, o Decreto 6.096/2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Cunha (2009, p. 128) aponta que: “A meta global do programa tem dois componentes: a elevação gradual da taxa de conclusão média de cursos de graduação presenciais para 90%; e o aumento da relação do número de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao fim de cinco anos”. É destacável que esse Programa ocasionou uma significativa expansão da rede pública de educação superior pública, o que representa, sem dúvida, um ganho.

A análise da situação concreta das políticas mais recentes para a

universidade brasileira aponta uma enorme distância entre o que está sendo implementado e as ideias democratizantes de Álvaro Vieira Pinto. Mesmo a participação popular que aconteceu na década de 1960 está quase ausente no momento atual no Brasil.

Uma análise profunda da situação exige um espaço bem mais amplo, mas se reafirma que o método gramsciano permite captar as contradições que revelam diversas interpretações, muitas vezes equivocadas, de processos de democratização da educação superior.

Referências:

ARISTÓTELES – **A Política** – Trad. Nestor Silveira Chaves, Ediouro, Rio de Janeiro, s/ data.

AZEVEDO, J.M.L. de; AGUIAR, M. A. **A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49 – 70, set-/dez. 2001.

BOAVENTURA, Elias. **Universidade e Estado no Brasil**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 1988

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 8.ed. Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. In: Carvalho, Guido Ivan de. **Ensino superior: legislação e jurisprudência**. V. 1, legislação, p. 83.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R.S.P. PROUNI: **Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior**. Educar, Curitiba, n.28, p.179-198, 2006. Editora UFPR.

CUNHA, Luis Antonio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalização. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

DURAN, Machado. Depoimento recebido via on line. s/d.

GOMES, Alfredo Macedo. Identidades Discursivas Público-Estatal e Provado-Mercado: Desafios teóricos ao campo da educação superior. In: Silva, Jr (Org). **Reforma Universitária dimensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

GRAMSCI, Antônio - **Quaderni del cárcere. A cura de Valentino Gerratana. Einaudi Tascabili, 4 volumi, Torino, 1975.**

GRUPPI, Luciano – **Tudo começou com Maquiavel** – trad. Dario Canali, L&PM, 10ª edição, Porto Alegre, 1980.

LÖWY, Michael. - **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen** - Cortez Ed., S. Paulo, 5ª. Ed. 1994.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais:** breves considerações teórico-metodológicas. CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/240> Data de acesso: março de 2012.

MARX, Karl – **Contribuição à Crítica da Economia Política** – Martins Fontes, São Paulo, 1983.

MICHELOTTO, Regina M^a. - **A liberação do Acesso e a Extensão como Estratégias de Democratização da Universidade: A experiência da Itália e do Brasil**. Tese de doutorado apresentada na UFSCar, 1999.

_____ - **Democratização da educação superior: O caso de Cuba**. Editora UFPR, Curitiba/Pr, 2010.

_____ ; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **A política de expansão da Educação Superior e a proposta de Reforma Universitária do governo Lula**. In: Educar em Revista: n. 28, jul-dez, 2006.

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: Silva, Jr (Org). **Reforma Universitária dimensões e perspectivas**. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. Editora Universitária, 1962.

ROCHABRÚN, Guillermo – *Batallas por la Teoría, entorno a Marx y el Perú* – Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 2009.

SEMERARO, Giovanni – **Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci** – Revista Brasileira de Educação, R. J., nº 16, 2001.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **A Política Educacional como momento de Hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci**. Campinas, 2007. Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art01_25.pdf. Data de acesso: abril de 2012.

WOLFF, Francis – **Aristóteles e a Política** – São Paulo, Discurso editorial, 1999.

ⁱ “Aceitar os termos impostos por um campo metodológico positivista, para dar a eles uma resposta dialética ou do ‘materialismo histórico’”. (Tradução livre)

ⁱⁱ “o método pode ser aplicado a qualquer objeto e, portanto, é indiferente ao objeto de estudo”.

ⁱⁱⁱ “O método se ajusta ao objeto de estudo – à matéria – e ao ‘propósito’ do estudo. Daí que, quando nos perguntamos pelo método marxista, devemos precisar qual é o objeto do estudo e o que busca o marxismo. O ‘Capital’ é o terreno por excelência desta problemática”.

^{iv} Cf. a tese de doutorado de MICHELOTTO, R. M. – A Liberação do Acesso e a Extensão como Estratégias de Democratização da Universidade: A experiência da Itália e do Brasil.

^v Pesquisa oficial realizada em 1984 oferece os seguintes dados: 63% de abandonos, 12% de laureados no tempo certo e 25% formados em tempo ampliado (GATTULLO, 1988: 33 in MICHELOTTO [ib, p. 38]).

^{vi} Cf. o relatório de pesquisa de pós-doutorado, realizada em 2007 e publicada em 2010: MICHELOTTO, R.M. – **Democratização da educação superior: o caso de Cuba**.

^{vii} Cuba abraça com feitos e transformações concretas o objetivo definido há algum tempo pela UNESCO de: Educação para todos durante toda a vida, isto implica garantir uma educação permanente a todas as pessoas e universalizar o ensino em todos os níveis educacionais, que constitui um princípio diretor da educação cubana atual que se converte em antecedente histórico desde o próprio triunfo revolucionário para as transformações educacionais que aconteceram e chegam a seu máximo expoente com a universalização da educação superior.

^{viii} Digo universidade e me parece uma palavra estranha falar de claustro, de estudantes universitários, porque começo a pensar em termos de todo um povo convertido em estudante universitário.

^{ix} “Aceitar os termos impostos por um campo metodológico positivista, para dar a eles uma resposta dialética ou do ‘materialismo histórico’”. (Tradução livre)

^x “o método pode ser aplicado a qualquer objeto e, portanto, é indiferente ao objeto de estudo”.

^{xi} “O método se ajusta ao objeto de estudo – à matéria – e ao ‘propósito’ do estudo. Daí que, quando nos perguntamos pelo método marxista, devemos precisar qual é o objeto do estudo e o que busca o marxismo. O ‘Capital’ é o terreno por excelência desta problemática”.

^{xii} Cf. a tese de doutorado de MICHELOTTO, R. M. – A Liberação do Acesso e a Extensão como Estratégias de Democratização da Universidade: A experiência da Itália e do Brasil.

^{xiii} Pesquisa oficial realizada em 1984 oferece os seguintes dados: 63% de abandonos, 12% de laureados no tempo certo e 25% formados em tempo ampliado (GATTULLO, 1988: 33 in MICHELOTTO [ib, p. 38]).

^{xiv} Cf. o relatório de pesquisa de pós-doutorado, realizada em 2007 e publicada em 2010: MICHELOTTO, R.M. – **Democratização da educação superior: o caso de Cuba**.

^{xv} Cuba abraça com feitos e transformações concretas o objetivo definido há algum tempo pela UNESCO de: Educação para todos durante toda a vida, isto implica garantir uma educação permanente a todas as pessoas e universalizar o ensino em todos os níveis educacionais, que constitui um princípio diretor da educação cubana atual que se converte em antecedente histórico desde o próprio triunfo revolucionário para as transformações educacionais que aconteceram e chegam a seu máximo expoente com a universalização da educação superior.

^{xvi} Digo universidade e me parece uma palavra estranha falar de claustro, de estudantes universitários, porque começo a pensar em termos de todo um povo convertido em estudante universitário.