

A ideia de pesquisa como profissão é típica do modelo norte-americano, que instituiu a carreira científica hierarquizada. Na Alemanha (séculos XIX e XX), ao contrário, a pesquisa não era reconhecida como uma profissão, mas como uma vocação.

Maria de Fátima Costa de Paula

Rumo à construção de uma universidade mais democrática e plural

Towards the building of a more democratic and plural University

MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA*

Resumo

O artigo traz um panorama da educação superior brasileira, na atualidade, apontando as relações de poder, hierarquias e dicotomias existentes no ambiente universitário. Entre elas, destacam-se as assimetrias entre ensino, pesquisa e extensão, graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores, dificultando a formação crítica e criativa dos atores envolvidos no processo educativo e a democratização do conhecimento científico. Como considerações conclusivas, serão apontadas possibilidades de superação de tais assimetrias e hierarquias, no sentido da construção de práticas mais democráticas no interior da universidade e de uma maior articulação entre graduação e pós-graduação, entre ensino, pesquisa e extensão, com socialização do conhecimento produzido na universidade junto à sociedade. Para tal, a universidade deve se aproximar da sociedade, atendendo de forma mais efetiva as necessidades sociais.

Palavras-chave: Universidade; Democratização; Socialização do Conhecimento Científico.

Abstract

The article gives an overview of Brazilian higher education nowadays, highlighting the power relations, hierarchies and dichotomies in the university environment. Among them, asymmetries between teaching, research and extension, graduate and postgraduate, teachers and researchers are highlighted, making difficult the critical and creative formation of the actors involved in the educational process and the democratization of scientific knowledge. As conclusive considerations, possibilities of overcoming such

* Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo; Pesquisadora do CNPq; Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFF; E-mail: mfatimadepaula@terra.com.br.

asymmetries and hierarchies, towards the construction of democratic practices within the university and greater articulation between graduate and postgraduate, between teaching, research and extension, with the socialization of knowledge produced in the university and society together will be highlighted. To this end, the university should approach the society, in view of its social needs.

Keywords: University; Democratization; Scientific Knowledge Socialization.

Introdução

O artigo traz um panorama da educação superior brasileira, na atualidade, apontando as relações de poder, assimetrias e dicotomias existentes entre ensino, pesquisa e extensão, graduação e pós-graduação, professores e pesquisadores, tão prejudiciais à formação dos sujeitos e à democratização e socialização do conhecimento científico.

Considera-se essencial, para a construção de uma universidade democrática, que estas dicotomias e hierarquias sejam superadas em prol de uma produção científica que envolva pesquisadores da pós-graduação, professores da graduação e estudantes de graduação e pós-graduação, num movimento coletivo de trocas e intercâmbios de idéias e experiências com a comunidade.

Neste sentido, o pesquisador é compreendido como um questionador incansável da realidade, que busca respostas para as questões colocadas pela sociedade. Alguém que não se contenta com o já dado, que toma todo ponto de chegada como inevitável próximo ponto de partida. E a pesquisa é considerada essencial para o ensino e a aprendizagem, sendo elemento indissociável da prática pedagógica na universidade, seja na graduação, seja na pós-graduação.

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. (DEMO, 1990, p. 16-17)

Assim, o texto aborda a urgência, sempre atual, de democratizar as relações de poder na universidade, atenuando a relação saber-poder e desmistificando o papel do cientista/pesquisador, como forma de diminuir a distância que ainda existe entre ciência e sociedade, entre universidade e sociedade.

Hierarquias, assimetrias e relações de poder na universidade

A universidade, *locus* por excelência da formação profissional qualificada, tem como tarefa fundamental formar profissionais através do ensino, da pesquisa e da extensão.

No caso brasileiro, a Lei n. 5540/1968, que instituiu a Reforma Universitária, propõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como papéis a serem desempenhados pelas universidades e institui o regime de Dedicção Exclusiva para o corpo docente universitário. Podemos dizer que a Lei 5540 institucionalizou a pesquisa na universidade brasileira, tendo como base a implantação da pós-graduação, considerada o terreno propício para a formação dos pesquisadores, em todas as áreas do conhecimento científico.

A implantação da pós-graduação no Brasil não resultou do processo espontâneo de crescimento da produção científica, mas de uma política deliberada do Estado, com objetivo de disciplinar e orientar o ensino superior no Brasil. Nesse sentido, o parecer n. 977, de 03//12/1965 (do qual foi relator Newton Sucupira), do Conselho de Ensino Superior, órgão do MEC que regulamentou a pós-graduação, atribuiu ao Conselho Federal de Educação amplos poderes reguladores e normativos.

Os motivos alegados neste parecer para a instauração da pós-graduação foram: a) a formação de professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do ensino superior, elevando a qualidade deste sistema de ensino; b) o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto nível para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (PAULA, 2002, p. 134-135).

A ideia geral que permeia todo o Parecer é de que só com a institucionalização da pós-graduação seria possível se institucionalizar a pesquisa nas universidades.

O Parecer n. 977/1965 faz a separação entre a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*, conceituando, a partir desta última, os níveis de Mestrado e Doutorado. É da pós-graduação *stricto sensu* que se espera a grande renovação da universidade como centro de produção científica, tomando-se o modelo norte-americano como paradigma (Ibid., p. 135).

A ideia de pesquisa como profissão é típica do modelo norte-americano, que instituiu a carreira científica hierarquizada. Na Alemanha (séculos XIX e XX), ao contrário, a pesquisa não era reconhecida como uma profissão, mas como uma vocação. Nesse sentido, na Alemanha, todos os estudantes de disciplinas humanísticas ou científicas deviam estudá-las de maneira muito especializada e aprofundada, independente de utilizá-las mais tarde na vida prática e/ou profissional, pois a especialização e a prática da pesquisa eram

vistas como parte da formação integral do estudante. Nos Estados Unidos, ao contrário, apenas os estudantes de pós-graduação eram preparados para uma carreira de pesquisa. As escolas de pós-graduação americanas eram pensadas como locais onde os alunos eram instruídos para determinada prática profissional. Foi tomando como base o modelo norte-americano, que desde o início a nossa pós-graduação foi concebida como *locus* privilegiado da formação profissional especializada e que a pesquisa se transformou numa atividade profissional na universidade.

A pós-graduação foi considerada matéria de extrema relevância pelo Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Reforma de 68, sendo concebida para transformar a universidade em centro criador de ciência e de tecnologia. Nesse sentido, a pós-graduação foi institucionalizada com o intuito da formação de quadros qualificados e da produção de pesquisas que pudessem contribuir para o desenvolvimento nacional, sobretudo via produção de novas tecnologias aplicadas à indústria brasileira em expansão (PAULA, 2002, p. 136-137). O Grupo de Trabalho coloca a pós-graduação como matéria de interesse nacional, que transcende o âmbito de cada universidade em particular, daí a necessidade de se promover uma política nacional de pós-graduação, de iniciativa do próprio Governo Federal, que delegou amplos poderes ao Conselho Federal de Educação para isto.

Uma das diferenças fundamentais entre as medidas adotadas pelos governos autoritários militares e pelos recentes governos neoliberais reside num maior investimento na educação superior por parte dos primeiros, o que possibilitou a expansão do sistema como um todo, nas décadas de 1960 e 1970. Foi neste contexto que o nosso sistema de pós-graduação desenvolveu-se, tornando-se o mais abrangente da América Latina e qualificando os nossos mestres e doutores com padrões de excelência. Muitas universidades brasileiras, particularmente as públicas, alcançaram padrões internacionais de qualidade. Somos referência entre os países em desenvolvimento na área de pesquisa e pós-graduação no país e no exterior, graças a uma política de Estado executada com rigor via agências de fomento à pesquisa, como CAPES e CNPq, ao longo de várias décadas.

Na nova estrutura hierárquica concebida para a universidade, a pós-graduação e a pesquisa ocupam posição privilegiada, ficando a graduação responsável, sobretudo, pelo ensino massificado e a pós-graduação *stricto sensu* pela pesquisa e pela qualificação de alto nível. Este mecanismo acabou por criar um fosso entre a pós-graduação e a graduação, entre ensino de graduação e pesquisa, o que contradiz a própria idéia da indissociabilidade entre ensino e pesquisa presente na Lei 5.540, que instituiu a Reforma Universitária de 1968.

Parafraseando Dilvo Ristoff, poderíamos dizer que coexistem, hoje, nas universidades federais, a universidade do MEC, ou seja, a universidade da graduação, a universidade da CAPES e do CNPq, isto é, a universidade da pós-graduação e a universidade das fundações de apoio - dos cursos de

especialização, dos cursos à distância, das consultorias, dos mestrados oferecidos fora da sede, etc. "A primeira imagina-se pública, grande e gratuita, a segunda imagina-se pequena e de elite e a terceira está virada para si própria" (RISTOFF, 2002). Este quadro encontra-se presente, também, nas estaduais paulistas, demarcando a crise e a fragmentação da universidade, na atualidade (PAULA, 2003).

Esta fragmentação gera várias segregações e hierarquias no ambiente acadêmico: entre graduação e pós-graduação; ensino, pesquisa e extensão; professores e pesquisadores; acadêmicos e prestadores de serviços; entre cursos de longa duração e cursos de curta duração; cursos gratuitos e cursos pagos; entre uma formação mais sólida e acadêmica e uma formação mais aligeirada e diluída, entre outras.

O perfil desejável do acadêmico, na atualidade, é aquele que tenha elevada titulação (no mínimo doutorado) e seja muito produtivo. Esta produtividade é avaliada com base na realização de pesquisas, muito mais do que na docência ou nas atividades de extensão, mais ainda, o que se valoriza fundamentalmente são as publicações, originadas das pesquisas. Este acadêmico deve estar vinculado a um programa de pós-graduação, a determinadas linhas de pesquisas, formando mestres e doutores ligados as suas linhas de pesquisa. Deve participar de congressos, seminários, encontros nacionais e sobretudo internacionais e estar conectado a redes acadêmicas de investigação e publicação.

O ensino massificado de graduação, que forma e profissionaliza contingentes enormes de estudantes, assim como as atividades de extensão universitária, voltadas para a comunidade e a sociedade em geral, ocupam lugar absolutamente secundário neste novo perfil de profissão acadêmica conformado pelas redes acadêmicas nacionais e internacionais, pelas políticas públicas vindas dos ministérios da educação, das comissões de avaliação de "alto nível" formadas por especialistas, das agências de fomento à pesquisa e das próprias universidades e seus programas de pós-graduação.

Neste sentido, criam-se hierarquias, dicotomias e assimetrias cada vez mais nítidas no ambiente universitário, como dito anteriormente. Hierarquias estas baseadas fundamentalmente na titulação e na produtividade dos acadêmicos, provocando uma divisão e uma disputa acirrada no campo universitário por verbas para pesquisa, publicações, entre outros fatores. As disputas travadas no campo científico dizem respeito sobretudo às lutas por acúmulo de capital e autoridade científica, conferindo um maior poder simbólico aos pesquisadores (BOURDIEU, 1983; 1989).

A avaliação por produtividade, que entrou com força no campo universitário, principalmente a partir dos anos 1990, instaurou uma diferenciação salarial na carreira acadêmica, rompendo com o princípio da isonomia salarial, antiga bandeira de luta da esquerda universitária. Pois, em tese, quanto mais "produtivo" o professor/pesquisador, maior o seu salário. Sem contar que os mais "produtivos" têm mais habilidade para captar

recursos junto às agências de fomento à pesquisa, para fazer parcerias com organizações/empresas públicas e privadas, possuindo um espírito mais empreendedor. Aliás, o que se espera dos acadêmicos hoje é que eles sejam empreendedores e se espelhem nas características dos empresários e das empresas: produtividade, eficácia, eficiência, relação custo-benefício lucrativa, etc.

O antigo perfil acadêmico do intelectual humboldtiano, vinculado ao modelo alemão de universidade do século XIX, sozinho com o silêncio de sua biblioteca ou laboratório, é hoje espécie em extinção. Como dito, na atualidade é necessário pertencer a um ou vários grupos de pesquisa, a redes de pesquisa e publicações, e a participação em congressos, encontros, seminários nacionais e internacionais faz parte intrínseca do cotidiano da vida acadêmica, como um elemento motivador do processo de produção científica. O que importa é publicar mais e mais, não necessariamente textos inéditos, criativos e originais, mas ser lido, citado e (re)conhecido nacional e internacionalmente.

Dentro deste contexto, as políticas de avaliação da produtividade acadêmica ocupam papel central, pois delas depende o salário do pesquisador, o financiamento das suas pesquisas e viagens, assim como o seu *status* na carreira.

As políticas de avaliação acadêmica e institucional despontam com mais força, no Brasil, a partir da década de 1990, embora comecem a ser articuladas na segunda metade dos anos 1980. Também se instaura, a partir deste período, no caso brasileiro, o Estado avaliador, representado pelas comissões de “alto nível” nomeadas pelo Ministério da Educação, pela CAPES (que avalia os programas de pós-graduação desde os anos 1970) e demais agências nacionais e regionais de fomento à pesquisa. Até mesmo no interior das universidades se instalam as comissões internas de avaliação, em parte como iniciativas delas próprias, em parte como respostas às demandas de avaliação vindas de fora.

Nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando era ministro da educação Paulo Renato Souza, o Estado avaliador se concretiza de forma mais intensa.

A produtividade dos professores / pesquisadores passou a ser avaliada segundo critérios fundamentalmente quantitativos, que não avaliam a qualidade do trabalho realizado. Somos submetidos e induzidos a contabilizar nossas horas-aula na graduação e na pós-graduação, o número de artigos, capítulos de livros e livros publicados a cada ano, o número de monografias, dissertações e teses concluídas anualmente por nossos orientandos, o número de atividades de extensão que realizamos, sendo os produtos reificados em detrimento dos processos e da própria qualidade do trabalho executado (PAULA, 2003, p. 63).

Cabe-nos, aqui, perguntar que melhorias este modelo de avaliação tem trazido para as universidades e, sobretudo, para a sociedade. Será

que nossos cursos têm melhorado de qualidade? Nossos alunos têm saído mais bem formados? Nossas pesquisas têm sido qualitativamente melhores e voltadas para as demandas sociais mais prementes? Uma avaliação realmente preocupada com o caráter diagnóstico da educação, com vistas à melhoria da formação, da pesquisa e da extensão, papéis centrais a serem desempenhados pelas universidades, não pode ser punitiva nem criar divisões no campo universitário. Deve valorizar os processos, mais do que os produtos, a qualidade, mais do que a quantidade, a lógica da emancipação, e não a lógica da regulação, deve servir como processo de construção da autonomia e não como contrapartida para a autonomia (DIAS SOBRINHO, 2000; 2002).

O interessante a ser destacado é que o Estado avaliador, no Brasil, não serviu de instrumento de controle para a proliferação indiscriminada das instituições privadas e de seus cursos, muitos deles sem um nível mínimo aceitável de qualidade, guiados por uma visão estritamente mercadológica e empresarial.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, de 1996, o aligeiramento e a diluição do processo de formação universitária, no nível da graduação, intensificam-se via ressurgimento dos cursos de curta duração, tais como cursos seqüenciais, cursos para tecnólogos, cursos de educação a distância, cursos normais superiores, entre outros.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, as agências de fomento à pesquisa, que financiam a formação de mestres e doutores, a partir de uma visão produtivista, imediatista e pragmática, têm exercido fortes pressões no sentido da diminuição do tempo de formação. Nesse sentido, podemos destacar a acentuada diminuição do tempo dos Mestrados Acadêmicos, reduzidos a vinte e quatro meses e o incentivo aos Mestrados Profissionais.

Cabe ressaltar, ainda, dentro do contexto neoliberal, acentuado a partir da década de 1990, que a privatização da pesquisa, do ensino e da extensão ganham força, inclusive nas universidades públicas. No caso da pesquisa, incrementam-se as parcerias com o setor produtivo (empresas públicas e privadas), como forma de captação de recursos, sendo que muitas destas pesquisas têm destinação privada, na medida em que seus resultados não são socializados nem interna, nem externamente. Podemos observar, também, um processo de privatização crescente do ensino nas universidades públicas, via cursos de pós-graduação "autofinanciáveis", na verdade pagos pelos estudantes, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*. E, ainda, uma privatização crescente da extensão, através, sobretudo, das consultorias prestadas ao setor produtivo, dos serviços e cursos de extensão cobrados da comunidade, perdendo a extensão o caráter de vínculo e ponte da universidade com a sociedade e ficando refém de uma visão mercantil. O que representa, em última instância, a privatização, dentro e a partir das instituições públicas, de um conhecimento socialmente produzido pela comunidade acadêmica.

Ainda que existam alguns esforços localizados de resistência no interior das universidades públicas diante da privatização que invade nossos muros, é bastante desequilibrada esta relação de forças. As estruturas privatizantes estão instaladas e consolidadas, não são uma ameaça que poderá nos atingir, mas uma realidade que se integra ao corpo institucional das universidades públicas. Corpo que nos desfigura, mais do que nos identifica.

Cabe assinalar que a privatização *por dentro* das universidades públicas não é consequência apenas de uma política neoliberal proveniente de fora dos seus muros, mas deve-se em grande parte à adesão dos atores envolvidos internamente, que produzem e reproduzem um conjunto de práticas privadas no contexto das instituições públicas (PAULA; AZEVEDO, 2006). Isto reforça a inserção da universidade na lógica racionalizadora do capital, ficando a pesquisa, o ensino e a extensão, em grande medida, reféns da lógica de mercado (PAULA, 2002).

No sentido de atender a demanda crescente e variada dos “clientes” que procuram pela educação superior, as políticas para este nível de ensino têm caminhado na direção de uma diversificação cada vez maior das instituições que oferecem formação superior. Estas instituições possuem características bem distintas quanto à qualidade e prestígio, objetivos, filosofia de ensino, público-alvo, entre outros aspectos.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC), temos hoje 2.281 instituições de educação superior, incluindo as que oferecem ensino de graduação presencial e a distância, sendo 249 públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.032 privadas. Ou seja, do total de instituições, 89% são privadas e apenas 11% públicas. Do conjunto das instituições públicas, 4,6% são federais, 3,6% estaduais e 2,7% municipais (BRASIL, 2009).

As instituições de educação superior (IES) se organizam como universidades (instituições complexas que se ocupam do ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação, em geral envolvendo muitos setores do conhecimento, embora se admitam universidades especializadas em determinada área), centros universitários (instituições de complexidade intermediária, com vocação para um ensino de excelência, porém sem obrigação com a pesquisa) e faculdades (aqui estão incluídos faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, segundo o decreto 5.773 de 2006). Em termos de organização acadêmica, as faculdades perfazem cerca de 2.000 estabelecimentos, correspondendo a 86,7% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8% e 5,3%, respectivamente. O maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre setor público e privado (BRASIL, 2009).

No universo das privadas, a grande maioria compõe-se de instituições

com fins lucrativos, de qualidade duvidosa, que se dedicam somente ao ensino e estão orientadas a fornecer um diploma mais aligeirado de curso superior aos alunos, sendo a menor parte constituída de instituições privadas sem fins lucrativos, com níveis de qualidade mais elevados¹.

Os dados apresentados demonstram que o conjunto da educação superior brasileira é um dos mais privatizados da América Latina e do mundo, tendo perdido muito do significado de bem público de qualidade, com exceção das IES públicas e das IES de natureza comunitária e confessional.

Segundo dados do INEP/MEC de 2007, possuímos 4.880.381 estudantes matriculados na educação superior, dos quais 74,6% encontram-se em instituições privadas e 25,4% nas IES públicas (12,6% nas federais, 9,9% nas estaduais e 2,9% nas municipais)². Acrescente-se a isto que as IES públicas oferecem 63% dos seus cursos no período diurno e apenas 27% no período noturno, acontecendo praticamente o contrário nas IES privadas. Outro dado relevante para este cenário de exclusão social do ensino superior, no Brasil, quando comparado a outros países da América Latina e do mundo, é o fato de apenas cerca de 12% dos estudantes entre 18 e 24 anos estarem matriculados na educação superior, possuindo o nosso país uma taxa bruta de matrícula no ensino superior³ de aproximadamente 20%, segundo os últimos índices do Instituto de Estatísticas da UNESCO (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 493).

Neste sentido, podemos concluir que o sistema de educação superior brasileiro é um dos mais elitistas da América Latina e do mundo.

A maior parte dos estudantes que ingressa no ensino superior brasileiro o faz pela via privada, em instituições de qualidade duvidosa, que não realizam pesquisa nem extensão. Os alunos trabalhadores e provenientes das classes sociais menos favorecidas econômica e socialmente não encontram muitas possibilidades de ingresso nas universidades públicas. Pois as vagas nestas instituições são limitadas, a concorrência é grande e existe o “funil do vestibular”, que deixa de fora muitos destes estudantes de baixa renda, em sua maioria provenientes do ensino médio público, nem sempre de qualidade. Inversa e injustamente, os alunos provenientes das classes sociais mais abastadas, que cursaram o ensino médio em escolas particulares de elite, chegam com muito mais facilidade às universidades públicas, sobretudo nos cursos de maior prestígio social, como Medicina, Engenharias, Direito, Odontologia, dentre outros.

Alega-se que a diversificação das instituições de educação superior - que rompe com o pressuposto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com a universalidade de campos do saber como características definidoras das universidades – é necessária para o atendimento de

¹ Estima-se que dos 89% de IES privadas, 70% sejam privadas mercantis, com fins fundamentalmente lucrativos, mais do que educativos, oferecendo cerca de 30.000 cursos privados mercantis.

² (BRASIL, 2009).

³ A taxa bruta de matrícula na educação superior corresponde ao total de estudantes matriculados no ensino superior sobre o total da população com idade entre 18 e 24 anos.

demandas diversas por ensino superior e para a democratização deste nível de formação.

Ao contrário, a diferenciação do sistema de educação superior acaba reforçando as desigualdades do sistema capitalista, pois para os estudantes de baixa renda sobram os cursos superiores aligeirados, de curta duração, tão questionados e criticados no passado, que ressurgem com uma nova roupagem (cursos seqüenciais, cursos de formação de tecnólogos, etc). Essas iniciativas oferecem alternativas mais acessíveis e menos custosas (em termos de tempo, dinheiro, investimento intelectual) aos “clientes” que procuram o ensino superior. Além de uma banalização crescente e da diluição do sentido da formação universitária, essa diferenciação da educação superior acaba por produzir uma nova divisão no campo universitário e dos “clientes” que procuram o ensino superior: de um lado, instituições de qualidade que aliam ensino e pesquisa de alto nível, atendendo em grande medida os segmentos socioeconômicos dominantes, em especial nos cursos de maior prestígio social; de outro lado, instituições de educação superior de qualidade questionável, atendendo os segmentos populares e a classe média baixa, em especial nos cursos de menor prestígio social, como aqueles que formam professores. Dentro de uma mesma instituição universitária, os estudantes mais pobres, com menor capital social e cultural, em geral, dirigem-se para os cursos que exigem menos investimento material e cultural, enquanto que as elites dominantes continuam chegando em maior quantidade aos cursos que dão mais *status* profissional, que exigem um acúmulo maior de capital social e cultural. Isto demonstra que a diversificação do sistema de educação superior tal como tem ocorrido no Brasil, ao invés de contribuir para democratizar o ensino superior, na verdade, acaba reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais do sistema capitalista (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Este fenômeno de exclusão social dos estudantes de baixa renda, incluindo as minorias étnicas, se agrava no interior do sistema de ensino superior, havendo elevadas taxas de evasão destas camadas marginalizadas ao longo do percurso de formação. Em outras palavras, podemos afirmar que a condição sócio-econômica é fator fundamental relacionado aos níveis de desigualdade no ingresso e na permanência na educação superior, associada a outros fatores, como geográficos, étnico-raciais e físicos.

Contudo, é importante frisar que além dos fatores externos, há fatores internos às instituições de educação superior que também influenciam na reprodução das desigualdades educacionais e sociais, dificultando o acesso e a permanência dos estudantes e provocando um elevado índice de abandono. Entre eles, podemos citar sistemas de ingresso muito seletivos em alguns casos, como o do Brasil, currículos pouco flexíveis e distantes das realidades dos alunos, falta de preparo pedagógico dos professores para lidar com os alunos, sobretudo os iniciantes, falta de acompanhamento dos estudantes com dificuldades e debilidades acadêmicas.

As hierarquias, dicotomias, assimetrias e relações de poder existentes na universidade, entre graduação e pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão, professores e pesquisadores, entre outras, são fatores que também dificultam a inclusão e a permanência dos estudantes na universidade, assim como a democratização do conhecimento científico em direção à sociedade.

Considerações conclusivas: rumo à superação das dicotomias e assimetrias apontadas

Para a democratização da universidade, as dicotomias e assimetrias entre graduação e pós-graduação; ensino, pesquisa e extensão; cientista/pesquisador e professor/divulgador; universidade e escola básica; universidade e sociedade precisam ser superadas, ou, no mínimo atenuadas.

Neste sentido, cabe-nos construir equipes de pesquisa constituídas por profissionais que atuam na graduação e na pós-graduação, que contenham alunos de graduação e de pós-graduação, articulados em torno de interesses comuns.

Os professores pesquisadores mais experientes, que atuam na pós-graduação, devem atuar também na graduação. Os professores pesquisadores mais jovens, recém-doutores, devem fazer parte de grupos de pesquisa ligados à pós-graduação, tendo uma atuação também no ensino de pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Esta articulação / interação, além de romper com dicotomias e hierarquias cristalizadas e fossilizadas, certamente representa uma forma saudável de oxigenar e arejar espaços muitas vezes obstruídos por relações de poder enrijecidas.

Democracia se faz na prática e não no discurso. Portanto, é preciso construirmos cotidianamente espaços abertos e democráticos na universidade, tendo como parâmetros o respeito pelo outro, a solidariedade no trabalho e um espírito de coletividade acima dos interesses pessoais e individuais de cada um. Isto é o que se entende aqui por democracia, que se constrói com a participação de todos os segmentos e atores envolvidos no processo educacional.

É importante ressaltar que o incremento de matrículas na educação superior não significa necessariamente a inclusão social das camadas marginalizadas e a construção de uma universidade mais plural e democrática. Para isto, ao lado das políticas de ação afirmativa, expansão e interiorização com qualidade da educação superior no Brasil, para a inclusão dos setores excluídos nas universidades, estas devem se aproximar da sociedade, atendendo as suas necessidades sociais. Pois a democratização da universidade não se realiza apenas com o aumento dos níveis de cobertura e acesso na educação superior, mas depende também da transformação das suas relações de poder interna e externamente, no sentido de práticas mais coletivas e solidárias em seu interior e de um diálogo mais estreito com a sociedade.

Ao lado disto, a reforma da educação superior deve ser articulada com

a reestruturação da educação pública fundamental e média, no sentido do alcance da qualidade, e com reformas sociais profundas que conduzam a uma melhor distribuição de renda, para que os filhos das classes trabalhadoras possam chegar à universidade em condições de permanecerem. Só buscando maior equidade em termos de resultados, poderemos falar efetivamente em políticas de democratização da educação superior, do contrário o que teremos é um arremedo de democracia que amplia o acesso, mas não garante a permanência e a inclusão social das camadas marginalizadas.

Alguns princípios poderiam nortear uma universidade mais democrática, entre eles:

a) A garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como característica definidora das universidades;

b) A valorização dos cursos de graduação, dando mais oportunidades de acesso e de iniciação à pesquisa aos estudantes de graduação. Isto inclui investimento considerável em assistência estudantil, reestruturação curricular dos cursos e disciplinas, acompanhamento didático adequado dos alunos, melhor formação pedagógica dos docentes, entre outras medidas, para garantir a permanência dos estudantes na universidade, em especial os das camadas socialmente marginalizadas. Só assim, formaremos uma massa crítica e diminuiremos o fosso atualmente existente entre graduação e pós-graduação *stricto sensu*;

c) A ampliação da autonomia didática, acadêmica, administrativa e de gestão da universidade, que não pode ser confundida com autonomia financeira diante do Estado;

d) A substituição dos procedimentos de avaliação externa quantitativa por procedimentos internos qualitativos de avaliação institucional. Havendo, por parte das universidades, um empenho em elaborar as suas próprias políticas de avaliação;

e) Prestação anual de contas das atividades universitárias à sociedade, porque nós temos que prestar contas do nosso trabalho sobretudo à sociedade e não apenas ao MEC e às agências de fomento à pesquisa;

f) Crítica permanente e resistência contra o poder burocrático proveniente das instâncias externas e internas à universidade, com a transformação desse poder burocrático em poder democrático;

g) Definição de linhas de pesquisa e atuação em conjunto com a escola básica, tanto para a atualização e formação continuada dos professores, quanto para assessorias voltadas para a melhoria do trabalho docente;

h) Definição com transparência e publicidade das formas de parcerias das pesquisas universitárias com órgãos / empresas financiadoras públicas e privadas, de modo que os trabalhos universitários sejam socializados e democratizados;

i) Construção de formas de cooperação e de convênios com órgãos públicos para que pesquisas universitárias possam tornar-se políticas públicas;

j) Elaboração de projetos de extensão a partir do levantamento das necessidades e demandas sociais.

Referências

BRASIL, MEC/INEP. Resumo técnico. **Censo da educação superior 2007**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 de out. de 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

DEMO, Pedro. **Pesquisa; princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A modernização da universidade e a transformação do perfil da inteligência universitária: casos USP e UFRJ**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 4, p. 53- 67, 2003.

_____; AZEVEDO, Marcela Davino de. Políticas e práticas de privatização do público na universidade: o caso UFF. **Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 91-111, 2006.

RISTOFF, Dilvo. **Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação**. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRANSFORMAÇÕES RECENTES E DEBATES ATUAIS I. Goiânia, UFG, NEDESC, 20 jun. 2002, s/p.