



Universidade de Aveiro  
2014

Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do  
Território

**Valmir Flôres Pinto**

**Ensino Superior como Princípio Hegemónico de  
Cidadania na Sociedade Civil – um diálogo com  
Antonio Gramsci no Sul da Amazônia Brasileira**





**Valmir Flôres Pinto**

**Ensino Superior como Princípio Hegemónico de  
Cidadania na Sociedade Civil – um diálogo com  
Antonio Gramsci no Sul da Amazônia Brasileira**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Estudos em Ensino Superior, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro e coorientação do Doutor Rui Armando Gomes Santiago, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro.



Apoio financeiro a FCT e do FSE IV  
Quadro Comunitário de Apoio.





Aos meus pais, Francisco de Souza Pinto (*in memoriam*) e  
Antônia Flôres Barthazar Pinto



**o júri**  
presidente

**Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa**  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima**  
Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Doutor António Manuel Magalhães Evangelista de Sousa**  
Professor Associado com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

**Doutor Rui Armando Gomes Santiago**  
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro (Coorientador)

**Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso,**  
Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto**  
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

**Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

**Doutor Filipe José Casal Teles Nunes**  
Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro





## agradecimentos

A realização deste trabalho foi possível com o apoio e colaboração de um conjunto de pessoas a quem expresso o meu agradecimento. Em primeiro lugar os meus orientadores.

A Professora Doutora Teresa Carvalho e ao Professor Doutor Rui Santiago um agradecimento especial por diversos motivos. Primeiro, por aceitarem o meu projeto, quando ainda estava no Brasil. Segundo, pela dedicação, acompanhamento académico, conversas formais e informais. Terceiro pela disponibilidade e confiança incondicional na elaboração deste trabalho e incentivo para participar de outros eventos fora da Universidade de Aveiro. A presença dos orientadores foi para além da orientação.

Ao CIPES – Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior, por confiar em meu trabalho e aos colegas estudantes do doutoramento, Sofia, Sara, Andreia, Maria João e Carolina, que proporcionaram momentos de partilha, discussão e apoio no âmbito académico e atividades culturais.

Também um agradecimento a FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pela concessão de Bolsa de Doutoramento, com isso, possibilitou-me mais disponibilidade para os estudos e participações em eventos.

Aos funcionários do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro, pela disponibilidade na prestação de informações e serviços.

Aos atores que concederam as entrevistas, sem as quais este trabalho não estaria completo. Particularmente aos professores, estudantes e funcionários do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas. Espero ter aproveitado de forma integradora as informações concedidas.

Agradeço, igualmente a Universidade Federal do Amazonas - Brasil, pela liberação das atividades académicas e do quadro de professores, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.

Em fim, ao povo português, que me acolheu com muito afeto e respeito, proporcionando conhecimento, integração e amizades, o meu muito obrigado.



## palavras-chave

Ensino Superior, Cidadania, Sociedade Civil, Gramsci, Amazonas.

## resumo

A tese tem como foco quatro eixos centrais: o ensino superior, a sociedade civil, a cidadania e a hegemonia. Na primeira parte da tese, estes eixos teórico-conceptuais são explanados numa perspectiva da promoção de uma compreensão mais ampla da sociedade civil e do estado, nomeadamente o contratualismo, o liberalismo, o materialismo e o neoliberalismo. Um protagonismo fundamental é atribuído às concepções de Antonio Gramsci de sociedade civil, cidadania e estado aplicadas no ensino superior no Sul da Amazônia brasileira. A segunda parte da tese concentra-se num estudo de caso com três premissas de análise: a fragmentação do ensino superior brasileiro; a reconfiguração da cidadania e hegemonia; e o ensino superior no contexto do Amazonas.

O ensino superior no Brasil teve início com as escolas jesuíticas, que, depois de encerradas pelo Marquês de Pombal não tiveram sucessoras em solo brasileiro, ao nível do que poderia ter sido o embrião de um sistema de ensino superior. A chegada da Corte Imperial Portuguesa, em 1808, permite reinstalar novos cursos. A primeira unidade de ensino superior no Amazonas surge apenas no princípio do século XX. Um século depois, tem início o processo de expansão com a implantação de unidades no interior do estado. O ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, assumiu um carácter híbrido e de massificação. A massificação, no entanto, ainda é uma realidade a ser alcançada. Apesar dos avanços realizados na última década, ainda subsiste ainda uma forte exclusão de estudantes. O enfoque sobre o ensino superior e a cidadania, no contexto do Amazonas, surge na articulação de um conjunto de informação empírica, extraída de entrevistas realizadas com atores chave locais, com as categorias de pensamento de Antonio Gramsci, que sustentam teoricamente o estudo. Esta articulação tem no ensino superior a possibilidade de desenvolver a cidadania como o princípio organizador e fim último deste nível de ensino. Neste sentido, a hegemonia ganha um estatuto de orientação e direção que permite aos sujeitos envolvidos no ensino superior maior possibilidade de autonomia, liberdade, justiça social, empregabilidade e desenvolvimento social.

O modelo de universidade para a cidadania apresenta-se como uma possibilidade de mudanças no horizonte social, económico e também político, no interior da própria universidade. O ensino superior, perspectivado como um instrumento essencial para a cidadania, tem como objetivo primordial a qualificação de professores para a educação de base. Reflexivamente, esta qualificação não deixará potencialmente de produzir retornos positivos na própria expansão e abrangência numérica e educativa do próprio ensino superior. Desta forma, a cidadania no ensino superior é perspectivada neste estudo como um deslocamento de lógicas de compreensão individual e de individualização elitista dos benefícios para lógicas assentes em construções mais coletivas, portadoras de benefícios sociais.

A interiorização do ensino superior no Amazonas é assumida no estudo como uma possibilidade de formação académica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e científicas críticas e mais conscientes, constituindo um horizonte determinante para a ativação de processos de integração regional e nacional. Em suma, os pontos de confluência entre o ensino superior, a sociedade civil, a cidadania e as propostas de Gramsci, estão relacionados com a formação, a conscientização política, e o bem-estar económico e social.



**keywords**

Higher Education, Citizenship, Civil Society, Gramsci, Amazon region

**abstract**

This thesis focuses on four main strands: higher education, civil society, citizenship and hegemony. The first part of the thesis explains these theoretical and conceptual strands, adopting a perspective which favours a broader understanding of civil society and the State, namely contractualism, liberalism, materialism and neoliberalism. Antonio Gramsci's ideas on how civil society, citizenship and the State relate to higher education in the South of Amazonas in Brazil have been highly influential. The second part of the thesis focuses on a case study employing three starting points for the analysis: the fragmentation of Brazilian higher education; reconfiguration of citizenship and hegemony; and higher education in the context of the Amazon region.

Higher education in Brazil started with Jesuit schools. Having been closed by Marquês de Pombal, no direct replacement emerged which could have provided the basis for a higher education system. In 1808 the arrival of the Portuguese Imperial Court once more allowed new courses to appear. The first higher education unit in the Amazon region opened only at the beginning of the 20th century. One century later, an expansion process is initiated, with units being established in the inner regions of the state. In recent decades, higher education in Brazil has been characterised by massification and a hybrid nature. Massification, however, is still a reality to be achieved. In spite of the advances made during the last decade, many students still find themselves excluded. The focus on higher education and citizenship in the context of the Amazon is the result of juxtaposing the different empirical information, extracted from interviews given to key local actors, with Antonio Gramsci's lines of thought (which theoretically underpin the study). In the case of higher education, this juxtaposition provides a means for citizenship to become a defining element and ultimate goal of this level of education. In this sense, hegemony achieves a level of orientation and direction that enables people involved in higher education the possibility of greater autonomy, freedom, social justice, employability and social development.

The university model of citizenship provides the possibility for social, economic and also political change inside the university itself. When viewing higher education as an essential instrument for citizenship, its main purpose is training teachers for basic education. In return, this training has all the potential to positively influence expansion and inclusion of the system, in terms of both numbers and education. To this end, this study views citizenship in higher education as a move away from a logic of individual understanding and of elitist individualization of the advantages, towards a logic based on more collective constructions with their associated social advantages.

This study sees the expansion of higher education to the inner Amazon region as an academic training exercise, helping develop critical and more conscious pedagogical and scientific practices, constituting a milestone in the regional and national integration processes. In summary, the points where higher education, civil society, citizenship and Gramsci's ideas all converge are related to training, political awareness and economic and social welfare.



## ÍNDICE GERAL

<b>ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>V</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE: O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL: O LEGADO DE ANTONIO GRAMSCI NO BRASIL NA LIGAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR E A QUESTÃO DA CIDADANIA. ....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E A HERANÇA DO PENSAMENTO DE GRAMSCI .....</b>	<b>11</b>
1.1 DIMENSÕES HEGEMÓNICAS DE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA MODERNIDADE.....	15
1.2 NOVOS PARADIGMAS SOBRE O ESTADO E A SOCIEDADE EM GRAMSCI.....	36
1.3 O PARADIGMA NEOLIBERAL SOBRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL À LUZ DE GRAMSCI.....	42
<b>CAPÍTULO 2 – LEGADO DE GRAMSCI NO BRASIL: POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>55</b>
2.1 GRAMSCI ENTRE OS IMIGRANTES E A POLÍTICA .....	56
2.2 HEGEMONIA E A PERDA DE REFERÊNCIA AO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO.....	58
2.3 GRAMSCI NO MEIO ACADÊMICO BRASILEIRO E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO .....	61
2.4 A EDUCAÇÃO PERSPECTIVADA POR GRAMSCI.....	64
<b>CAPÍTULO 3 – ENSINO SUPERIOR E CIDADANIA NUM CONTEXTO DE RELATIVISMO: VELHAS SOLUÇÕES E NOVOS DESAFIOS.....</b>	<b>73</b>
3.1 DECLÍNIO DO ESTADO-NAÇÃO E EMERGÊNCIA DO ESTADO-MÍNIMO: CONFLITOS E INTERESSES.....	74
3.2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O HIBRIDISMO DE MODELOS .....	76
3.3 ENSINO SUPERIOR E OS CENÁRIOS DE INCERTEZAS .....	83
3.4 RELATIVISMO NA EDUCAÇÃO/ENSINO .....	86
3.5 CIDADANIA EM SENTINELA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO .....	90
<b>CAPÍTULO 4 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>95</b>
4.1 DEFINIÇÃO DO TEMA DE ESTUDO .....	96
4.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS: ANÁLISE QUALITATIVA .....	102
4.3 ESTUDO DE CASO: CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.....	104
4.4 RECOLHA DE INFORMAÇÃO: CONTEXTO, ENTREVISTAS, DOCUMENTOS E DESENVOLVIMENTO .....	107
4.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	114
<b>SEGUNDA PARTE: O ENSINO SUPERIOR, A CIDADANIA E A SOCIEDADE CIVIL; O DISCURSO DOS ATORES NA REGIÃO SUL DO AMAZONAS .....</b>	<b>119</b>
<b>CAPÍTULO 5 – ENSINO SUPERIOR, CIDADANIA E SOCIEDADE CIVIL: DISCURSO DOS ATORES NO SUL DO AMAZONAS .....</b>	<b>121</b>
5.1 FRAGMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	123
5.1.1 Modelos e Hibridismo .....	123
5.1.1.1 Heteronomia de Modelos no Ensino Superior.....	129
5.1.1.2 Hibridismo Histórico do Ensino Superior .....	133
5.1.2 Hibridismo e Estado .....	142
5.1.2.1 O Papel do Estado na Tentativa de Massificação do Ensino Superior .....	143
5.1.2.2 Desafio da Qualidade do Ensino Superior.....	149
5.1.2.3 Políticas de Acesso ao Ensino Superior.....	153
5.2 RECONFIGURAÇÃO DA CIDADANIA E HEGEMONIA .....	167

5.2.1 <i>Cidadania</i> .....	168
5.2.1.1 Formulações de Cidadania e Ensino Superior.....	169
5.2.1.2 Reconfiguração da Cidadania à luz de Gramsci .....	181
5.2.1.3 Desafios ao Modelo de Universidade para Cidadania .....	189
5.2.1.4 Formulações de Cidadania pelos Estudantes.....	193
5.2.2 <i>Hegemonia</i> .....	196
5.2.2.1 Dimensão da Educação/Ensino.....	198
5.2.2.2 Dimensão da Investigação .....	201
5.2.2.3 Dimensão da Cooperação.....	205
5.2.2.4 Dimensão Sociopolítica.....	210
5.3 ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO AMAZONAS.....	213
5.3.1 <i>Interiorização</i> .....	214
5.3.1.1 Interiorização do Ensino Superior: um processo contra-hegemónico .....	215
5.3.1.2 Formulações sobre o Ensino Superior Híbrido.....	226
5.3.1.3 Formulações sobre o Ensino Superior no Sul do Amazonas .....	229
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>235</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>251</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>285</b>
ANEXO I - GRELHA DAS QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS .....	285
ANEXO II – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....	287
ANEXO III – ENTREVISTA 1.....	289
ANEXO IV – ENTREVISTA 24 .....	293
ANEXO V – ENTREVISTA 25 .....	299
ANEXO VI – ENTREVISTA. 28 .....	305
ANEXO VII - RESOLUÇÃO Nº. 023/2005 – CRIAÇÃO DO CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA-HUMAITÁ .....	311
ANEXO VIII - RESOLUÇÃO Nº. 028/2005 – CRIAÇÃO DO CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA-HUMAITÁ .....	313
ANEXO IX - RESOLUÇÃO Nº. 29/2005 – CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. ....	315
ANEXO X - RESOLUÇÃO Nº. 030/2005 – CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS. ....	317
ANEXO XI- RESOLUÇÃO Nº. 031/2005 – CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA. ....	319
ANEXO XII - RESOLUÇÃO Nº. 032/2005 – CRIAÇÃO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: MATEMÁTICA E FÍSICA. ....	321
ANEXO XIV - RESOLUÇÃO Nº. 033/2005 – CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO ENGENHARIA AMBIENTAL. ....	323
ANEXO XV - RESOLUÇÃO Nº. 034/2005 – CRIAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA. ....	325
ANEXO XVI - RESOLUÇÃO Nº. 01172009 – ALTERAÇÃO DO NOME DO CAMPUS .....	327
ANEXO XVII -DECRETO Nº 6.096, 24 DE ABRIL, 2007 - INSTITUI O REUNI .....	328
ANEXO XVIII – DECRETO Nº. 7.824/2012. INGRESSO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E ENSINO TÉCNICO.....	331



## ÍNDICE DE QUADROS e FIGURAS

### ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1- ESTATÍSTICAS DO ENSINO SUPERIOR: 2012 - POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA .....	82
QUADRO 2 - POPULAÇÃO, INCIDÊNCIA DE POBREZA E IDH – 2010.....	108
QUADRO 3- PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	110
QUADRO 4 - CURSOS DO IEAA/UFAM - 2013 .....	112
QUADRO 5 - CALENDARIZAÇÃO DA RECOLHA DE INFORMAÇÃO.....	114
QUADRO 6 - DIMENSÕES, CATEGORIAS E TEMAS.....	115
QUADRO 7 - GRAU DE FORMAÇÃO: PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR - NORTE DO BRASIL.....	220
QUADRO 8 - PROFESSORES DA UFAM: REGIME DE TRABALHO E TITULAÇÃO.....	223
QUADRO 9 - ÍNDICE DE ANALFABETOS COM IDADE DE ENSINO SUPERIOR - 2012.....	224
QUADRO 10 - DISTÂNCIAS GEOGRÁFICAS .....	225

### ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS .....	93
FIGURA 2: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	161
FIGURA 3 – LEI DAS “COTAS” NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO .....	162
FIGURA 4 - MAPAS GEOPOLÍTICOS BRASIL -AMAZONAS-HUMAITÁ.....	335



## LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
AI-5	Ato Institucional Nº.5
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APEC	Cooperação Económica da Ásia e do Pacífico
B	Bibliotecário
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Económico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
E	Estudante
EaD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
F	Funcionário
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUA	Frente Única Antifascista
G-8	Grupo das 8 Maiores Economias
G-20	Grupo das 20 Maiores Economias
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IES	Instituição de Ensino Superior

IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M	Motorista
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MinC	Ministério da Cultura
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte (ou NATO)
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCI	Partido Comunista Italiano
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
P	Professor
ProUni	Programa Universidade para Todos.
PT	Partido dos Trabalhadores
QAAHE	Quality Assurance Agency for Higher Education (Agência de Garantia de Qualidade para o Ensino Superior – Reino Unido)
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
T	Técnico
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
U.E.	União Europeia
UEA	Universidade Estadual do Amazonas

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
USP	Universidade de São Paulo



## INTRODUÇÃO

O conhecimento produzido pelo ensino superior precisa de estar integrado nas necessidades e desejos das civilizações, no sentido de ampliar as possibilidades das escolhas individuais e sociais, que podem ajudar a quebrar alguns dogmas incompatíveis com a alteridade da razão. As instituições de ensino superior, nesta ótica, passam a constituir instrumentos de edificação da sociedade, possibilitando, aos diferentes atores sociais, o rompimento com a subalternidade e a assunção de um protagonismo social por meio de uma nova sensibilidade de carácter sociopolítico, cultural e ético. Estes propósitos, numa perspectiva gramsciana, podem ser caracterizados como contra-hegemónicos, pois, o senso-comum tornou-se um processo hegemónico no qual os atores sociais subalternizados pensam, agem e vivem como se fossem autónomos.

Os sistemas nacionais de ensino superior não constituem numa ilha isolada. O tempo em que vivemos é um tempo de paradoxos, onde o modelo hegemónico de democracia não está isento de fissuras, assim como não é totalmente convincente. Nesta época de globalização, económica, tecnológica e do conhecimento, mantêm-se as tendências para a formação e/ou consolidação de blocos. Os mais conhecidos são a União Europeia (UE); o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA); o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL); o Pacto Andino; a Cooperação Económica da Ásia e do Pacífico (APEC); o Acordo de Livre Comércio da América (ALCA); Tigres Asiáticos; a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), e recentemente, ainda em processo de formação, o tratado comercial entre USA/EU, e outros grupos, como o G-8 e o G-20. Diante de tal cenário, em maior ou menor grau, o ensino superior está envolvido com realidades flutuantes, determinadas por fatores económico-financeiros, e desafiado a colaborar com tais políticas orientativas, através da investigação e do ensino. Mas, pode, igualmente, constituir-se como um paradigma crítico de mudanças e alternativas, inclusive dentro do mesmo cenário.

O modelo de universidade para a cidadania propõe o resgate das conquistas sociopolíticas e socioculturais. Ao mesmo tempo que surge uma forte pressão dos mercados e das indústrias culturais e de consumo, para a homogeneização, aumentam, também, as solicitações comunitárias de diferença: quanto mais o mundo se globaliza, mais

alguns particularismos culturais aspiram a nele afirmar-se (Lipovetsky & Serroy, 2010). O ensino superior, em tal cenário, é essencial para entender e formar o sentido de cidadão e de cidadania. Conforme defende Habermas (2004), urge uma ação acadêmica para o pensar globalmente e agir localmente. Tal praxis exclui o uso das pessoas numa perspectiva instrumental, típica de uma visão individualista do ser humano, como alguém que se comporta segundo uma lógica egoísta, baseada nos seus interesses e na utilidade, para si próprio, das suas ações. O desprendimento das redes de pertença social caminha em paralelo com o processo de individualização. Para a sociabilidade, na perspectiva da transformação e inclusão social, requer-se um projeto de reeducação. Pois, se o atual ‘projeto’ neoliberal conquista uma hegemonia como “regime de verdade” (Foucault, 2010, p. 44), fica vedada a possibilidade de superação da realidade de exclusão de grande parte da humanidade, e não há como admitir a harmonia sociopolítica em situações de desigualdade.

As noções sociopolíticas e económicas da organização da sociedade e do Estado apresentam uma conexão estreita entre cidadania e mercado. O mercado não é uma realidade natural, mas uma projeção, na sociedade civil, de uma visão sobre o ser humano, das relações sociais e da sociedade, em geral, sustentada pelas ideias de utilidade e de interesses egoístas. É, portanto, também fruto da emergência de uma nova racionalidade utilitária ou cognitiva/instrumental (Habermas, 2004). Desta forma, ser cidadão é estar integrado no mercado, enquanto, simultaneamente, produtor, competidor, empreendedor e consumidor.

As grandes utopias, principalmente do século passado, sofreram abalos face à lógica e acontecimentos, irracionais e desumanos, que afetaram a humanidade. Muitos continuam a provocar danos, como os totalitarismos, o mercado neoliberal sem controlo, o consumismo, os preconceitos raciais, religiosos e culturais, a falta de solidariedade, os terrorismos e a banalização dos meios de comunicação. As democracias fragilizadas, sem respeito pela cidadania, causam desorientações. Apesar dos avanços tecnológicos, o trabalho escravo ainda é uma realidade, assim como o é também, na realidade, a precarização e a insegurança no trabalho, como demonstram os níveis estruturais de desemprego. O ensino formal, em todos os níveis, poderá desenvolver um importante papel no resgate das conquistas trabalhistas, com a formação sobre as reais situações em que se



encontram as políticas laborais, os direitos adquiridos, as propostas económicas e sociais e a importância da qualificação e da organização da força de trabalho.

Neste sentido, os investimentos no ensino também se revertem em economia e desenvolvimento social. As instituições educacionais podem abrir aos estudantes diversas possibilidades de formação crítica, na diversidade das ciências, das letras, das humanidades e das artes. Desta forma, é possível que o desempenho do binómio educação-ensino se transforme num agente gerador de consciência e construtor de cidadania, norteados pelos valores fundamentais da convivência social, como o respeito, a diversidade, a democracia, a justiça e a equidade.

A ênfase nestes conceitos não significa um regresso às pedagogias tradicionais e aos métodos de repetição ao serviço do mimetismo. Mas, trata-se da desterritorialização de conceitos e práticas que não contribuem para a gestação da cidadania, e este processo não radica, apenas, na multiplicação de opiniões revestidas de cientismo. Não é negar a tradição, mas sim a apreensão da mesma no processo de reconstrução da formação: tradição, renovação, inovação e respeito pelo indivíduo.

O ensino superior, desde a sua estruturação nos primórdios da modernidade, constitui uma ferramenta estratégica para as civilizações. Historicamente é compreendido como um nível de ensino que produz conhecimento, o avanço das tecnologias e apresenta alternativas económicas, sociais, políticas e culturais múltiplas para os povos. No entanto, ainda há exclusões de sociedades inteiras no acesso e permanência nesse nível de ensino. Estas exclusões estão vinculadas ao modelo de Estado e de sociedade que produzem os sistemas e as instituições de ensino superior.

O objetivo geral deste estudo é investigar o ensino superior como princípio hegemónico da cidadania na sociedade civil, num diálogo com as categorias de Antonio Gramsci ilustrado por um estudo de caso do Sul da Amazônia Brasileira. O estudo é orientado por numa perspectiva qualitativa assente na análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com diferentes atores sociais: professores, estudantes e funcionários do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, e membros externos da comunidade académica moradores da cidade de Humaitá.

Os resultados apresentam assunções, apontamentos e dúvidas sobre o ensino superior, perspectivado por um conjunto de fatores relacionados com a cidadania e a hegemonia. Neste sentido, discute-se a ideia de como a interiorização do ensino superior

tem contribuído, e poderá contribuir, para a constituição do modelo de universidade para a cidadania. Surgem, também, como temas de discussão na análise dos resultados, a fragmentação pedagógica-estrutural deste nível de ensino no Brasil, com suas rupturas e continuidades, juntamente com a reconfiguração da cidadania e da hegemonia a partir das contribuições da interiorização do ensino superior no contexto do Amazonas.

No âmbito do quadro conceptual que construímos para este estudo, resgatam-se diversas concepções de sociedade civil e de Estado relacionadas com as teorias sociais que marcam as sociedades ocidentais, assim como se resgam os conceitos sociológicos e filosóficos de Antonio Gramsci (1891-1937) sobre a relação entre a educação, a sociedade civil e a cidadania. Procura-se desenvolver o enquadramento teórico com base no questionamento das dinâmicas do ensino superior, nomeadamente no caso do Brasil, que teve uma implantação tardia deste nível de ensino. De facto, nas últimas décadas o ensino superior no Brasil tem-se visto confrontado com temáticas como o processo de expansão, relativismo, privatização e incertezas, em face do grande número de estudantes que ainda não tem acesso à universidade.

O ensino superior, no contexto ocidental, percorreu um processo de estruturação próximo da forma de estruturação do Estado pré-moderno e moderno. As primeiras escolas, consideradas de ensino superior, tinham as suas bases assentes, inicialmente, nos modelos didáticos da escolástica, das escolas monásticas de ensino superior (Aranha, 1989; Gadotti, 2003). Com o advento do Renascimento e os ventos da modernidade, nomeadamente na Europa, o modelo de Estado e de ensino superior são alterados de uma forma significativa. Neste sentido, a sociedade civil, também, começa a ser formada ou reestruturada com um novo rosto. O protagonismo académico começa a ser corporizado por outros sujeitos e, não, apenas, pela hegemonia do pensamento cristão, ligado à Igreja Católica Romana. Com o Renascimento e a modernidade, a ciência evidencia novas concepções de mundo, de sociedade, de política e de relações sociais (Manacorda, 2001). Enquanto no período medieval a vida do ser humano era orientada pela teocentrismo, a partir do Renascimento ocorre uma rutura com os padrões medievais. O antropocentrismo passa a ser o principal foco dos estudos, com forte conotação nos métodos experimentais e de observação e intervenção na natureza.

As escolas de ensino superior nos séculos XI e XII, as primeiras sementes das universidades, manifestam preocupações, inicialmente, com o ensino, uma vez que o

índice de leitura, escrita e compreensão estava limitado a poucas pessoas. Esta disparidade manteve-se por muitos séculos, e, ainda hoje, surgem índices de analfabetismos alarmantes em muitas sociedades. Os avanços científicos, a formação de novas formas de governo, com o protagonismo do republicanismo, e o Estado laico, proporcionaram a estruturação dos Estados. O movimento iluminista fortalece os novos conceitos de sociedade civil, de política e de mundo.

Neste contexto, o primeiro capítulo deste estudo, concentra-se sobre as teorias do Estado e a sociedade civil a partir da modernidade, com enfoques na teoria contratualista, no liberalismo, no materialismo, no neoliberalismo e nas contribuições de Antonio Gramsci, numa leitura perspectivada pelo marxismo revisionista.

O contratualismo constitui-se na forma moderna de compreender a sociedade e o Estado, e procura superar uma visão pré-social e quase ‘apolítica’ desta forma de associação da humanidade. Autores como Thomas Hobbes (1983), John Locke (1998) e Jean-Jacques Rousseau (1983), procuram desenvolver a dimensão política na formação do Estado e do comportamento da sociedade com a preocupação alicerçada num contrato social e no consenso, em níveis diferentes entre os autores.

Neste capítulo, procede-se, ainda, a uma reflexão sobre o liberalismo com base em três das suas grandes escolas de pensamento: a teoria liberal clássica, (Smith, 2009; Tocqueville, 1987); o liberalismo de cunho social (Durkheim, 2004; Weber, 1980); e o neoliberalismo, a partir da Escola Austríaca (Hayek, 2009) e da Escola Monetarista - Chicago, EUA - de Milton Friedman (Friedman, 1984) e as teorias desenvolvidas por John Rawls (Rawls, 1997; 2000). Estas defendem a tese da co-originalidade de liberdade de pensamento com a igualdade em uma sociedade marcada pelo pluralismo de doutrinas.

Num terceiro momento, ainda no primeiro capítulo, desenvolvem-se as formulações sobre o Estado e a sociedade civil perspectivados pelo materialismo em Karl Marx (Marx, 1990) e Antonio Gramsci (Gramsci, 2007; 2010). Particularmente, em Gramsci, enfatiza-se a sua abordagem ao conceito de sociedade civil, que ocorre no contexto teórico de embate ao liberalismo. O momento de inovação teórica do marxismo gramsciano constitui-se como um novo registo da relação entre economia e política (Liguori, 2006).

Apoiado na teoria materialista, Antonio Gramsci, autor central no nosso estudo, desenvolve suas concepções sobre o Estado e a sociedade civil, que, por sua vez, faz referências e críticas às concepções em voga e apresenta propostas inovadoras sobre estas

temáticas. Gramsci (2007) restitui o papel do Estado em sua dimensão ética e, a partir do conceito de hegemonia, apresenta o Estado diante de duas dinâmicas diferentes: o Estado hegemónico de dominação e o Estado hegemónico de direção (Gramsci, p. 95). Numa conjuntura pós-Primeira Guerra Mundial, a experiência ‘comunista’ na Rússia, assim como o modelo de Estado na Europa Ocidental, são fortemente criticados por Gramsci. Em ambas as situações o Estado é determinado pela sua ação hegemónica de coerção. Apesar disso, a sociedade civil, na Europa Ocidental, apresenta-se como mais desenvolvida em comparação com outras regiões.

Nesta conjuntura, as concepções de Estado e sociedade civil, não são perspectivadas como realidades autónomas, mas como realidades complementares. De facto, não é possível separar realidades como economia, cultura, educação e política. O contexto das intervenções gramscianas está relacionado com a contestação ao liberalismo e ao economicismo, que compreendem o Estado diretamente a partir do fator económico (Gramsci, 1977). Gramsci critica a determinação económica e enfatiza a mediação da política no movimento. Para superar a dicotomia entre o Estado e a sociedade civil, é preciso transformar a visão de mundo a partir de uma reforma intelectual e moral, sendo a educação um dos principais focos de ação.

À luz das contribuições de Gramsci, ainda no primeiro capítulo, num quarto momento, analisa-se o paradigma neoliberal sobre o Estado e a sociedade civil. O liberalismo assume outras formas de expressão no decorrer do século XX, sem perder, totalmente, suas fontes ideológicas de orientação. No entanto, enquanto doutrina política, ocorre um esvaziamento das orientações liberais clássicas e outros conceitos e atos são adotados com orientações que, são, historicamente, compreendidos como estruturantes do neoliberalismo.

No segundo capítulo deste estudo, apresenta-se o legado de Antonio Gramsci no Brasil, em particular no âmbito da política e da educação. As primeiras referências de Gramsci no Brasil situam-se no contexto das grandes crises económicas e políticas da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e o conseqüente fluxo imigratório da Europa para outras regiões. Os imigrantes italianos são os protagonistas das ideias gramscianas no Brasil, através de jornais e personalidades que comungam do pensamento de Gramsci (Secco, 2002), juntamente com alguns membros do Partido Comunista Brasileiro (PCB), onde diversos artigos gramscianos foram publicados no jornal do PCB (Simionatto, 2004).

O segundo momento é protagonizado pelo meio acadêmico. Ainda que de forma tímida, surgem referências gramscianas, no ano de 1935, por meio de um professor e jurista da Universidade de São Paulo e exilados italianos antifascistas e simpatizantes da causa socialista (Secco, 2002, p. 15).

No terceiro capítulo deste estudo, desenvolvem-se reflexões sobre o ensino superior e a cidadania num contexto de relativismo. Desta forma, algumas soluções que eram apresentadas como definitivas, aparecem, ora como superadas, ora como velhas soluções para os novos desafios deste nível de ensino. Muitos autores desenvolvem reflexões sobre o ensino superior, a cidadania, o Estado e a sociedade civil (Chauí, 2001; Dias 2006a; Nussbaum, 2010). Nas últimas décadas ocorreram mudanças nas concepções e nas políticas relacionadas ao ensino superior. Tanto as teorias de cunho liberal como de enfoque social apresentam diferentes dinâmicas, ora como Estado mínimo, ora como Estado providência. O ensino superior, no Brasil, esteve ligado por processos históricos de implantação, que perpassam, ainda hoje, em modelos pensados e estruturados para realidades da Europa. Assim, os processos de instalação estão fundados, marcadamente, no modelo napoleônico, com forte presença do Estado.

A confluência deste conjunto teórico circunscreve o nosso estudo com a proposta conceptual de Antonio Gramsci, como os conceitos de hegemonia, Estado, sociedade civil, sujeito, objeto, dominação e direção, que nos conduz à reflexão sobre a dimensão política do papel do ensino superior na constituição da cidadania. Este conjunto é confrontado com o terreno empírico, relacionado com o ensino superior. Procura-se compreender e desenvolver as contribuições ao modelo de universidade para a cidadania, tendo como referência o processo de interiorização do ensino superior no Brasil, nomeadamente com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado em 2005. Neste sentido, a componente empírica é baseada num estudo de caso a partir do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, no Sul do Amazonas, e procura-se refletir, a partir dos discursos dos atores entrevistados, as formas e os instrumentos de como o ensino superior pode tornar-se uma ferramenta de inclusão e direção para a cidadania.

O estudo é desenvolvido numa perspectiva qualitativa sendo as entrevistas, com atores de áreas diferentes, importantes para uma compreensão ampla da questão do ensino superior. Os atores entrevistados relatam temas que são comuns para outras realidades de

ensino. No entanto, ressaltam a componente local como um fator principal de preocupação. O auxílio da literatura, para fundamentar e ampliar a compreensão do ensino superior na perspectiva da cidadania, torna-se um instrumento importante para fortalecer o método de análise qualitativa que adotamos para este estudo, conforme sugestão de Bardin (1995) e Quivy & Campenhoudt (2008). Juntamente com o recurso às entrevistas, a referência documental complementa o nosso estudo. Conforme Bardin (1995), este dispositivo, os documentos, é muito importante para um processo de estudo, pois possibilita o acesso à informação atestando a qualidade da mesma.

O tratamento dos dados foi efetuado com recurso à definição de categorias de análise de conteúdo, construídas a partir da interação entre os discursos dos atores e o referencial teórico-conceitual trabalhado no estudo. Desta forma, a segunda parte deste estudo é constituída pelo quinto capítulo sobre o ensino superior, cidadania e sociedade civil: discurso dos atores no sul da Amazônia. Este capítulo é composto por três dimensões elaboradas a partir dos discursos dos atores entrevistados: fragmentação no ensino superior brasileiro; reconfiguração da cidadania e hegemonia; e ensino superior no contexto do Amazonas.

Com estas dimensões, pretende-se compreender a forma como o ensino superior, a partir da sua interiorização, pode contribuir para a constituição de um modelo de universidade para a cidadania. Este nível de ensino tem um grande percurso a ser traçado e realizado no Sul do Amazonas, que, juntamente com a qualificação académica, poderá contribuir para ampliar a reflexão, a produção científica, a conscientização sociopolítica e a participação na e da sociedade em vista do bem-estar e do bem-viver.

PRIMEIRA PARTE: O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL: O LEGADO DE ANTONIO  
GRAMSCI NO BRASIL NA LIGAÇÃO COM O ENSINO  
SUPERIOR E A QUESTÃO DA CIDADANIA.





## CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E A HERANÇA DO PENSAMENTO DE GRAMSCI

As teorias sobre o Estado e a sociedade civil adquiriram uma maior relevância a partir da modernidade, distribuindo-se em matrizes como a contratualista, a doutrina liberal e a materialista. Para tecer considerações sobre estas matrizes, antes de mais, considera-se que existe uma ideia do tempo histórico, não preso a uma sucessão linear de eventos. À luz das contribuições de Antonio Gramsci, o tempo histórico é definido pelo fazer-se e desfazer-se de sujeitos sociais e políticos, e não no autodesenvolvimento do Espírito hegeliano, nem do Ser puro heideggeriano. Gramsci desenvolve a sua concepção teórica sobre o Estado e a sociedade diante do esgotamento da função desempenhada pelos Estados-nação, que orientou o desenvolvimento e o crescimento civil da Europa (Gramsci, 2010). Após a Primeira Grande Guerra, o nacionalismo e o militarismo formam o ponto de chegada dos modernos Estados-nação, que ‘esqueceram’ os princípios que os constituíram como comunidades políticas, através da unificação de interesses e etnias diversas.

O reconhecimento de uma história formada por factos e formas ‘espirituais’, que sustentaram a modernidade, não pode ser ignorado como contributo para um estudo mais aprofundado sobre o Estado e a sociedade civil. Não se trata de uma atitude historicista assente, puramente, na cronologia dos eventos. Neste sentido, nos passos da ‘metodologia gramsciana’, pretende-se apreender a ‘unidade espiritual’ europeia que reunia, na temporalidade, a sua originalidade. Esta unidade, com o declínio dos Estados-nação, também sofre perdas das referências modernas, como a soberania, o território, a administração e o desenvolvimento. No entanto, outras referências são adicionadas, como a industrialização, o pluralismo, o racionalismo científico, a concepção imanentista da história, juntamente com a ideia de Estado republicano.

Neste sentido, considera-se relevante a retoma de alguns enfoques desenvolvidos por pensadores clássicos da modernidade, a propósito de questões sobre o Estado e a sociedade civil, partindo de alguns princípios que possibilitaram a estruturação e o desenvolvimento do Estado moderno. O contratualismo, o liberalismo e o materialismo, em suas diversas expressões, apresentam o desenvolvimento de ordem social e dão forma e unidade às paixões, aos desejos e interesses diferenciados.

A dimensão contratualista procura dar explicação tanto à origem, quanto à legitimidade do Estado e da sociedade. Supera, num primeiro momento, um período da história humana, que pode ser classificado como pré-político e pré-social, inicialmente designado como ‘estado de natureza’; e, num segundo momento, procura descrever as relações sociais entre os seres humanos e a legitimidade política e, com isso, fundamentar o poder político e o dever moral da obediência, por meio de um pacto segundo o modelo do contrato social.

O modelo contratualista não é consensual entre os seus defensores. A teoria contratual desenvolvida por Thomas Hobbes utiliza muitos conceitos do jusnaturalismo, onde o interesse primordial do ser humano é a sua sobrevivência e conservação. No estado de natureza, da guerra de todos contra todos (Hobbes, 1983), a única saída para esta situação é a celebração de um ‘pacto’, em forma de contrato, com o poder concentrado num soberano absoluto com autorização contratual.

O contratualismo defendido por John Locke apresenta uma reação contrária ao poder absoluto. Atribui aos indivíduos direitos básicos inalienáveis por qualquer contrato: o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Neste sentido, o contrato lockeano dá origem à constituição de uma sociedade política, na medida em que o indivíduo cede o exercício da defesa dos seus direitos ao corpo político. Entre o poder político e o povo deve reinar uma relação de confiança baseada na constituição (Locke, 1988). O contrato social desenvolvido por Jean-Jacques Rousseau, por sua vez, tem como conteúdo principal a alienação total dos associados à comunidade (Rousseau, 1983). O resultado é uma sociedade política com uma vontade geral una. Onde, antes havia servos, agora passa a existir cidadãos e patriotas (Rousseau, 2003).

A matriz liberal da relação entre o Estado e a sociedade civil, por sua vez, está estruturada a partir das mudanças ocorridas na Europa Ocidental, especialmente nos séculos XVI e XVII. Estas mudanças provocaram, entre outros fenómenos, a crise da legitimidade divina, o processo de laicização do Direito e o fortalecimento da primazia da burguesia. Com isso, as Monarquias Absolutas e o Direito Canónico, não são mais adequados ao desenvolvimento pleno do capitalismo. A busca da eficiência é a marca registada do modelo liberal, e, o livre mercado, o seu mecanismo de regulação social. Na matriz liberal, o Estado limita-se a proteger os cidadãos das ameaças externas e a manter a

ordem interna, garantindo a propriedade privada e a liberdade individual. O estudo dessa matriz percorre dois níveis, o liberalismo clássico e o liberalismo social.

O liberalismo, em geral, como doutrina política, económica ou moral, conforme Castello Branco (2010), não pode ser desconectado da ideia de liberdade, nem de uma Europa pós-renascentista. É nesta Europa que começam a surgir as ideias de individualismo e secularismo, assim como o poder da lei. Neste sentido, as grandes revoluções ocidentais contribuíram muito para a consolidação do liberalismo. Conforme Alexis de Tocqueville (1987), a França, era, já antes da revolução “ (...) A nação mais verdadeiramente democrática da Europa” (p. 107).

A fonte materialista procura desenvolver uma visão mais científica do Estado, a consciência da luta de classes e uma leitura dos fatos sociais na ótica económica. Para Karl Marx (1818-1883), um dos principais teóricos do materialismo económico e político, o Estado é a expressão da sociedade civil, entendida como o conjunto de relações económicas que explica o seu surgimento. A elaboração conceitual de Marx, sobre o Estado e sociedade civil, tem como ponto de partida a crítica à filosofia idealista de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Marx & Engels, 1986), que apresenta uma sociedade civil informe e somente o Estado pode transformá-la em compreensível e chegá-la ao nível mais superior: a sociedade política (Hegel, 1997). O Estado hegeliano, neste sentido, é a manifestação mais alta da racionalidade humana.

Com os processos históricos e dialéticos a marcar os acontecimentos, o materialismo ganha novas interpretações e mutações, entre elas emergindo a leitura revisionista. No nosso estudo, faz-se referência ao pensamento marxista revisionista de Antonio Gramsci, estando conscientes das limitações que tal escolha pressupõe. Gramsci apresenta uma leitura abrangente sobre o Estado e a sociedade civil. Para além dos elementos económicos, a sociedade civil, na visão gramsciana, configura um novo momento teórico, incorporando, mais enfaticamente, na dimensão material, no começo do século XX, os partidos de massa, sindicatos de trabalhadores e outras formas complexas de organização social. As intervenções gramscianas privilegiam a superestrutura, sendo esta sua principal contribuição (Gramsci, 2007, p. 47).

A crise do Estado moderno é analisada por Gramsci (1975), em comparação com a separação entre o ‘espiritual’ e o ‘temporal’, própria da Idade Média. No entanto, é encarada como mais complexa, pois a vida moderna tornou-se, também, mais complexa.

“Hoje, o ‘espiritual’ que se destaca do ‘temporal’ e dele se distingue de modo autónomo é algo não orgânico, descentrado, uma poeira instável de grandes personalidades culturais, ‘sem papa’ e sem território. Este processo de desintegração do Estado moderno, portanto, é muito mais catastrófico do que o processo histórico medieval, que era desintegrativo e integrativo ao mesmo tempo” (p. 691).

Com o desenvolvimento do comércio, da industrialização, o aprimoramento do conhecimento científico e as relações económicas com orientação liberal, o Estado-nação perde autoridade, uma vez que é fruto das formas jurídicas e políticas baseadas na sacralidade, sendo o processo de secularização o resultado natural da sociedade moderna. Por fim, o neoliberalismo apresenta-se como um novo paradigma de leitura sobre o Estado e a sociedade civil. O neoliberalismo desenvolve uma compreensão política e social com base na engenharia para o mercado, a iniciativa privada e o Estado mínimo (Friedman, 1984; Hayek, 2009; Nozick, 2001; Rawls, 2000).

Neste sentido, far-se-á a reflexão juntamente com alguns pontos de confrontos à luz do pensamento de Gramsci.

Neste capítulo, propomo-nos analisar e discutir os conceitos de Estado e sociedade civil, considerando que estes têm dado lugar a um dos mais importantes e polémicos debates políticos, ideológicos e sociais da atualidade. Nas diversas matizes expostas sobre o Estado e a sociedade civil, buscar-se-á a articulação com o contexto histórico e a desconstrução de uma vertente ideológica, que procura neutralizar e tornar o conceito de sociedade civil apolítico. A sociedade civil e o Estado compõem a agenda permanente na discussão dos autores de inspiração liberal e social. Em ambos os casos, há propostas que se excluem, assim como propostas que se complementam.

Nesta perspectiva, a ideia da democracia não pode ser resolvida unicamente na liberdade subjetiva, o que desembocaria na sua mutilação e não no reconhecimento do que é diferente, a caminho de um regime de verdade absoluta. Na origem do moderno há o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos sociais. Neste sentido, é possível imaginar um desenvolvimento da ideia moderna de liberdade e de democracia, para além daquela determinada figura histórica constituída pelo Estado-nação. Conforme Montanari (1997), Gramsci encontra no modelo americano de desenvolvimento, mesmo permanecendo no

âmbito do racionalismo moderno e do industrialismo, um governo de desenvolvimento, que, em grande parte, prescinde do Estado para ir além do horizonte nacional.

Antes de Gramsci, nenhum marxista havia reconhecido a importância política na luta das ideias e nos conflitos culturais. O avanço e a consolidação das mudanças estruturais numa sociedade, de tipo ‘ocidental’, dependem de uma ‘guerra de posições’, de um bom planeamento, de uma eficiente organização, em síntese, dependem do conhecimento e da preparação. Ao contrário da ‘guerra de movimentos’, que se faz, muitas vezes, com manobras súbitas e ações fulminantes, a ‘guerra de posições’ exige a construção de consenso e a participação ampliada. Neste sentido, para passar da contestação à construção de alternativas, a perspectiva passa pelo fortalecimento da sociedade civil, que necessita de instrumentos teóricos a serem desenvolvidos no campo de organização e da formação intelectual e cultural.

### 1.1 Dimensões Hegemónicas de Estado e Sociedade Civil na Modernidade

A configuração do pensamento político e social relacionada com o Estado e a sociedade civil, no contexto ocidental, tem suas raízes em períodos anteriores. As concepções, que classificamos como hegemónicas, são frutos de contextos e decisões que determinaram o surgimento e o desenvolvimento do Estado e da sociedade civil. Neste sentido, a descrição histórico-hegemónica das teorias torna-se importante para compreender a evolução de algumas concepções e para localização das intervenções de Antonio Gramsci a partir do contexto europeu e, especificamente, da sociedade italiana.

Os enfoques dominantes dos contratualistas, sobre estas temáticas, centram-se em dois polos: o inglês e o francês. Parte-se de uma dicotomia entre o estado de natureza e o estado de sociedade. No estado de natureza, o homem encontra-se numa situação primitiva, sem governo e com normas ditadas pela satisfação das necessidades imediatas, as leis naturais. Em tal cenário, surgem os conflitos que ameaçam a estabilidade, a paz, a segurança, a liberdade e a propriedade. Esta situação força a criação de um pacto, onde cada indivíduo aliena a sua liberdade e cria instrumentos capazes de impedir a guerra. Surge o Estado com seu aparato de ordem política, jurídica e administrativa. Passa-se do estado de natureza para o estado de sociedade. Esta forma contratual de compreender as relações sociais e políticas, baseada na regra da lei, é a sociedade civil. Os contratualistas vêem no contrato um instrumento de emancipação política, uma vez que deixa inalterada a

estrutura social, baseada na família e na propriedade privada, e mantém uma distinção entre o poder político e o poder social, entre o Governo e a sociedade civil (Bobbio, 1997a).

A matriz contratualista inglesa é representada por Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704). Hobbes é considerado o primeiro estudioso político moderno que aborda as origens da sociedade. É autor de muitas obras, das quais o *Leviatã, tratado da matéria, da forma e do poder da república eclesiástica e civil*, é a mais conhecida. Nesta defende a ideia moderna de igualdade de todos os homens. Não a igualdade diante da lei, pois esta não existe ainda, mas igualdade natural, na fraqueza e na insegurança. No *Leviatã*, Hobbes (1983) descreve uma distinção entre estado de natureza e a sociedade civil, como expressão da livre associação entre os homens racionais. Antes do Estado não há sociedade, sendo que no estado de natureza os homens não constituem uma comunidade, mas, antes, vivem em estado de guerra.

“Durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra, de todos contra todos” (Hobbes, p. 75).

Os conceitos para compreender o Estado e a sociedade civil, na concepção hobbesiana, estão relacionados com os conceitos de igualdade e de obrigação. A igualdade está na base da teoria contratualista, pois, para que o tratado seja legítimo é necessário que os indivíduos sejam iguais no momento de contratar. Sem tal condição, haverá imposição pela força, fonte de agressividade mútua e da insegurança de todos (Hobbes, 1983, p. 122). A guerra de todos contra todos não é perpétua, mas potencial e ameaçadora. Conforme Hobbes (1983), isso faz com que não exista sociedade, mas o reino do medo e o risco contínuo de uma morte violenta e “ (...) A vida do homem torna-se solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta” (p. 76). Hobbes não incrimina a natureza humana por causa disso. O homem natural não tem dever, nem senso de justiça. A moral nasce com a lei civil.

A teoria do direito natural e do contrato evidencia uma literatura de inovação: o pensamento político já não fala em comunidade, mas em sociedade. A ideia de sociedade pressupõe a existência de indivíduos independentes e isolados, dotados de direitos naturais e individuais, que decidem, por um ato voluntário, com vista à obtenção de vantagens por interesses recíprocos, tornando-se sócios ou associados. A sociedade civil é o Estado

propriamente dito, a viver sob o direito civil, isto é, sob as leis promulgadas e aplicadas pelo soberano (Estado).

Estabelecido o contrato, os contratantes transferem o direito natural para o soberano e, com isso, autorizam-no a transformá-lo em direito civil, garantindo a vida, a liberdade e a propriedade privada dos governados. Estes devolvem ao soberano o direito exclusivo ao uso da força, do combate aos crimes e da regulamentação dos contatos económicos. Neste último caso, trata-se da instituição jurídica da propriedade privada e de outros contratos sociais, como o casamento civil e a legislação sobre a herança. Os seres humanos, reunidos pelo pacto, passam a constituir um corpo político, uma pessoa artificial criada pela ação humana, designado por Estado. Este processo possibilita a emergência da sociedade civil e a criação do poder político e das leis.

A passagem do estado de natureza à sociedade civil tem como instrumento um contrato social que cria a soberania; e o Estado soberano está acima das leis, surgindo como uma forma de poder absoluto e indivisível (Chauí, 2000, p. 223). Os súditos devem obedecer ao soberano em quase tudo. Mas, face ao perigo de perder a vida, ou seja, diante de um perigo de morte, deverá resistir, pois trata-se de um bem inalienável, a conservação da própria vida. As leis naturais não têm eficácia garantida, se não surgir alguém que as obrigue a cumpri-las. Por isso, emerge a necessidade de serem positivadas, através da presença de um Estado que esteja acima dos interesses pessoais e garanta a paz (Hobbes, 1993, pp. 37-38).

O segundo conceito forte de Hobbes é de obrigação. A obrigatoriedade, no contrato social, é a solução para a superação tanto da violência, como da insegurança coletiva, existentes no estado de natureza, surgindo como o alicerce da constituição do corpo político (Estado) necessário à sobrevivência do homem em sociedade. O espírito de obrigação da autoridade política central está em fornecer proteção e paz aos membros do Estado, assim como respeitar os direitos fundamentais do ser humano. Esta autoridade pode ser destituída, quando deixa de cumprir esta cláusula.

A obrigação de procurar a paz não é um imperativo absoluto, mas a paz é vantajosa para o ser humano. Também é preciso procurar a guerra se ela constituir a solução mais vantajosa. A busca da paz é, assim, condicional: a paz somente deve ser procurada se o outro a procura igualmente. Trata-se de um acordo e surge a segunda lei de natureza. “ (...) É uma regra geral da razão, que todo homem deve esforçar-se pela paz, na medida em que

tenha esperança de consegui-la; e, caso não consiga, pode procurar e usar todas as ajudas e vantagens da guerra” (Hobbes, 1983, p. 78). Por fim, Hobbes (1983) discorre sobre a obrigatoriedade relacionada como respeito pelos contratos e a defesa do justo:

“Que os homens cumpram os pactos que celebrarem. Sem esta lei os pactos seriam vãos e não passariam de palavras vazias. Nesta lei de natureza reside a fonte e a origem da justiça. (...) Depois de celebrado um pacto, rompê-lo é injusto. E a definição de injustiça não é outra senão o não cumprimento de um pacto” (p. 86).

A ideia do Estado hobbesiano deixa pouco espaço para a existência e atuação de grupos e associações sociais ou políticas (Nisbet, 1982). Tais grupos são vistos como elementos geradores de dissensões ou de conflitos, não só entre os próprios cidadãos, como entre os cidadãos e o Estado. Por via de consequência, esses grupos não devem ter autonomia legal frente ao Estado. A família é encarada como uma mera instituição social arcaica, voltada, basicamente, para a procriação e perpetuação da espécie, e não como um dos elementos fundadores do Estado, conforme ressalta Nisbet (1982):

“O Estado tornou-se para Hobbes a comunidade político-legal, que não permite, em seu interior, nenhuma forma inferior de comunidade que pudesse desafiar sua unidade, sua indivisibilidade e sua autoridade absoluta” (p. 152).

Outra referência importante na doutrina contratualista é John Locke, que despertou cedo para os problemas da vida política inglesa da sua época. Quando Locke escreve os *Dois Tratados sobre o Governo*, assumiu como objetivo refutar a doutrina do direito divino dos reis e do absolutismo régio. O estado de natureza é, também, estado de igualdade, no qual é recíproco qualquer poder e jurisdição. Nascidos da mesma espécie, da mesma ordem, os seres humanos usufruindo, de todas as vantagens da natureza e do uso das suas faculdades, terão, também, de ser iguais uns aos outros sem subordinação ou sujeição (Locke, 1994). O intuito é criar uma teoria que conciliasse a liberdade dos cidadãos com a manutenção da ordem política. No entanto, só os homens proprietários são considerados cidadãos e, desta forma, mantém a hegemonia do controlo social, reforçando a oposição entre o Estado e a sociedade civil.

Além de defensor da liberdade e da tolerância religiosa, Locke é considerado o fundador do empirismo e conhecido pela teoria da ‘tábua rasa’ do conhecimento,



desenvolvida no *Ensaio sobre o entendimento humano*, onde sustenta que todo o nosso conhecimento está fundado na experiência, dela derivando o próprio conhecimento (Locke, 1988: Livro II, Cap. 1, sec. 2). A teoria da ‘tábua rasa’ é, portanto, uma crítica à doutrina das ideias inatas, formulada por Platão (428/427-348/347) e retomada por René Descartes (1596-1650), segundo a qual determinadas ideias, princípios e noções são inerentes ao conhecimento humano e existem independentemente da experiência.

Como contratualista, Locke é um dos principais representantes do jusnaturalismo, a corrente tradicional do pensamento jurídico, que sustenta a existência de um direito natural, superior ao direito positivo. O que há de comum entre os teóricos jusnaturalistas é a confiança absoluta no método racional (Bobbio & Bovero, 1986, p. 23). No *Segundo tratado sobre o governo civil*, um ensaio sobre a origem, extensão e objetivo do governo civil, Locke sustenta a tese de que nem a tradição nem a força, mas, apenas, o consentimento expresso dos governados é a única fonte do poder político legítimo (Locke, 1994).

O modelo jusnaturalista de Locke é, nas suas linhas gerais, semelhante ao de Hobbes: ambos partem do estado de natureza, que, pela mediação do contrato social, realiza a passagem para o estado civil. Em oposição à doutrina aristotélica, segundo a qual a sociedade precede ao indivíduo (Aristóteles, 1985, Cap. I, Livro Primeiro), Locke afirma ser a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado. Na sua concepção, os homens viviam, originalmente, num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade. Este estágio, denominado como ‘estado de natureza’, é uma situação real e historicamente determinada pela qual passara, ainda que em épocas diversas, a maior parte da humanidade.

Este ‘estado de natureza’ difere do estado de guerra hobbesiano (Hobbes, 1993, p. 27), sendo que, em Locke, a sua característica essencial é a de harmonia, onde os homens são dotados de razão e desfrutam da ‘propriedade’ da vida, da liberdade e dos bens como direitos naturais. É a noção de propriedade que proporciona sociabilidade e a união entre as pessoas: “ (...) O fim maior e principal para os homens, unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo, é, portanto, a conservação de sua propriedade” (Locke, 1998, p. 495).

Neste sentido, o governo civil não é visto como o fim dos direitos naturais, mas antes, subsiste para limitar o poder social e fundar a liberdade (Locke, 1994). Nesta lógica,

conforme Chevallier (1999), Locke assume-se como um ‘reformador da política’, representando, nos seus *Tratados sobre o Governo Civil*, um marco no combate ao absolutismo e às bases da democracia liberal, de essência individualista (Chevallier, p. 117). Locke não se desvia da teoria de um contrato social tido como pacto de consentimento, e não de submissão, configurando a passagem ao Estado civil, cujo governo tem por fim a proteção da propriedade.

A supremacia do Poder Legislativo e o direito de resistência são defendidos por Locke, no caso de atentado à lei estabelecida, isto é, de abuso do poder dos governantes. Entre os motivos que dão direito à rebelião, ou à resistência, estão a falha ao assegurar a lei da natureza, a falha em providenciar o bem comum, quando é perdido a maioria (perda de legitimidade) e a falha em agir dentro dos limites da lei. O direito de resistência está assente, sobretudo, na finalidade da sociedade civil: a propriedade e o indivíduo, pois o indivíduo constitui o valor último da vida social (Locke, 1998).

Em referência ao *Segundo tratado do governo* de Locke, Michel Foucault (2010) afirma: “ (...) A sociedade civil é uma sociedade caracterizada por uma estrutura jurídico-política ao conjunto dos indivíduos. Uma não distingue da outra” (pp. 367-368). A noção de sociedade civil, no entanto, alterou-se profundamente durante o século XVIII. A passagem do estado de natureza para a sociedade civil opera-se quando os indivíduos dão um consentimento unânime para a entrada no Estado civil. O passo seguinte é a escolha de uma determinada forma de governo.

O governo civil, para Locke (1994), surge como alternativa mais eficaz para proteger os direitos de propriedade, entendido como vida, liberdade e bens: “ (...) O magistrado não deve fazer nada a não ser com o objetivo de assegurar a paz civil e a propriedade de seus súditos” (p. 272). Na escolha do governo, a unanimidade do contrato originário cede lugar ao princípio da maioria e são respeitados os direitos da minoria. As teorias políticas e sociais lockeanas estão presentes em dois princípios assertivos: todos os homens nascem livres e os poderes do Estado são limitados. Estes princípios somente existem mediante o consentimento dos cidadãos que compõem o Estado.

No que concerne à sociedade civil, o pensamento de Locke contém muitas semelhanças com o de Hobbes, em particular no que respeita à ideia de existência de um contrato social, mediante o qual homens livres e iguais, dotados de razão, renunciam a uma parcela dos seus direitos naturais para se verem livres da guerra. Conforme Châtelet

(1985), “ (...) Na opinião de Locke a sociedade no estado da natureza, possui a capacidade de se organizar de modo harmonioso, sem que haja necessidade de recorrer à ordem política” (p. 59). A razão, segundo Locke, supera o estado de natureza e ensina a todos os homens que, sendo iguais e independentes, nenhum deve criar obstáculo a outro na sua vida, na sua liberdade e nos seus bens. Volta à crença na capacidade racional humana e à necessidade de superação dos entraves tradicionais.

A matriz contratualista francesa, por sua vez, perspectiva a sociedade como uma categoria analítica e prática da política e da economia. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) representa o expoente máximo, na França, da reflexão sobre o papel do contratualismo na formação e desenvolvimento da sociedade civil. Cerca de 200 anos após os escritos de Hobbes, o filósofo Rousseau adota um posicionamento diferente e coloca o estado de natureza como base da garantia de dois princípios, de liberdade e de igualdade, que formam o primeiro bloco conceitual forte de Rousseau, descritos na sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (Rousseau, 1983).

Com a formação da sociedade civil e a instituição da propriedade, segundo a descrição de Rousseau no *Discurso*, ocorre a violação dos princípios da liberdade e da igualdade. Para mudar esta situação, e repor os princípios perdidos, é preciso o contrato social e a educação. As obras *Contrato Social* e *Émile*, ambas de 1762, surgiram como resposta, ou tentativa de resposta, para assegurar a liberdade e a igualdade por meio, principalmente, da educação. Rousseau questiona a vontade da maioria, defendida por Locke, e a necessidade natural de ceder os direitos a um soberano, defendida por Hobbes. Para Rousseau, o Soberano (Estado ou Monarca) poderá não se preocupar com a vontade do povo, mas consigo mesmo, uma vez que aquele que detém o poder é detentor da vontade dos indivíduos (Rousseau, 2003). Argumenta, ainda, que os indivíduos, que constituem a maioria, podem desejar alguma coisa contrária aos objetivos e necessidades do Estado, na direção do bem comum.

A vontade geral, independentemente da vontade da maioria, existe para assegurar a liberdade, a igualdade e a justiça dentro do Estado. No *Contrato Social* a soberania individual é cedida ao Estado de modo a que esses objetivos possam ser atingidos. Esta ideia de um modelo de Estado ideal, preconizada por Rousseau (2003), incorporada na educação, também sofre a influência do modelo convencional familiar, no que tange à formação de uma hierarquia.

“É a família o primeiro modelo das sociedades políticas, o chefe é a imagem do pai, o povo a imagem dos filhos, e todos, tendo nascido iguais e livres, só alienam sua liberdade em proveito próprio. A diferença está em que, na família, o amor do pai pelos filhos compensa dos cuidados que lhes dedica, enquanto no Estado, o prazer de comandar, supre esse amor que o chefe não tem pelos seus” (p. 10).

As convenções para a formação do Estado e a manutenção das estruturas de poder não são gratuitas. A sociedade, como a concebe Rousseau (2003), é mantida pelos laços formados entre os interesses: “ (...) Dizer que um homem se dá gratuitamente é dizer uma coisa absurda e inconcebível” (p. 14). Com isso, Rousseau não só nega os pensadores do Estado absoluto, como nega a servidão, a escravidão e demais formas de submissão (p. 18). A desigualdade entre os homens somente está presente na relação de governo, ainda assim, onde há um soberano reconhecido pelo direito e não pela força (p. 20).

A sociedade civil é vista como uma sociedade de iguais, fruto de convenções, e as diferenças provocadas pela natureza não são muito relevantes. Com isso, a igualdade pressupõe a superação das desigualdades pela lei, pela propriedade e pelo poder arbitrário. A primeira cláusula do contrato social, descrita por Rousseau (2003), somente será efetiva quando houver uma condição de igualdade para todos: “ (...) Alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, a toda a comunidade; sendo a condição igual para todos, ninguém tem interesse em torná-la onerosa para os demais” (p. 21).

A relação entre vontade geral e sociedade civil é bem próxima. A vontade geral surge como suprema direção, e Rousseau fundamenta a sua proposta, combatendo os seus interlocutores anteriores (Hobbes e Locke), pois a vontade geral não pode ser ditada pelo Soberano (Monarca ou Estado). Isto é, as convenções não são mais naturais, mas sociais. Neste sentido, a doutrina sobre a hegemonia como direção, perspectivada por Gramsci (Gramsci, 1989, p. 37), é aproximativa com a vontade geral de Rousseau (2003), rompendo a dicotomia entre indivíduo e sociedade, uma vez que o indivíduo é situado na coletividade e faz parte de um corpo social, com o objetivo de atingir o bem comum (p.22, 33).

A generalização da vontade não é dada pela contagem do número de votos, mas pelo interesse comum, enquanto a vontade de todos, diz respeito ao interesse privado, nada mais sendo que uma soma das vontades particulares (Rousseau, 2003, p. 37). Para ser verdadeiramente geral, deve sê-la tanto em seu objeto, o interesse geral, quanto em sua

essência, a igualdade (p. 40). Assim, a vontade geral ganha legitimidade dos indivíduos, que se submetem, para manterem a sociedade civil.

O segundo conceito forte em Rousseau, diante do Estado e da sociedade civil, é o conceito de pacto. O homem, no estado de natureza, não tem a ideia do teu e do meu, quer dizer, não há a ideia de propriedade. A instituição da propriedade representa a passagem da ordem natural para a formação da sociedade civil e da desigualdade entre os homens. Rousseau (1983) argumenta que a propriedade privada e a sociedade civil são fruto de atores que anunciam a posse e outros que acreditam neste anúncio: “ (...) O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que tendo cercado o terreno, lembrou-se de dizer ‘isto é meu’ e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (p. 259).

O direito de propriedade é fruto da convenção, portanto, não encontra a sua legitimidade no estado de natureza (Rousseau, 1983, p. 234). A propriedade, tanto do primeiro ocupante, como do mais forte, deve ser submetida ao Direito, que emana da sociedade civil e forma a vontade geral, com princípios jurídicos estabelecidos: uso para subsistência e não tenha sido ocupada por outro antes (p. 38). Assim, Rousseau denuncia a fragilidade da sociedade civil e das leis, propondo uma solução para o problema com base no *Contrato Social*, que supõe que cada indivíduo aliene a sua liberdade natural para a formação da vontade geral, em busca do bem maior, que se resume na liberdade e na igualdade (Rousseau, 2003, p. 66).

Tanto no *Contrato Social*, quanto no *Discurso*, Rousseau destaca que inserir-se na sociedade é fundamental para o desenvolvimento da vida social e a constituição da sociedade civil e política. A degeneração da sociedade é provocada pela disparidade entre o homem social e o homem natural (Rousseau, 1983, p. 229). Já não se pode mais viver como o homem natural, uma vez que a evolução da sociedade é inevitável. Porém, é preciso a construção de uma sociedade harmoniosa, na qual a educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais, e não por força da lei ou regras artificiais.

O propósito de Rousseau não é que o ser humano retorne à primitiva igualdade, e ao simples estado natural, mas, antes, combater os abusos e não repudiar os mais altos valores humanos. Ao refletir sobre a relação entre a sociedade, o Estado e a educação, Rousseau demonstra o interesse pelo estudo da condição humana. Por outro lado, tece críticas à educação, que não prepara as pessoas, especialmente os jovens, para um dever cívico, isto é, todo o conhecimento se torna inútil se servir apenas um desejo pessoal. Neste

sentido, conforme Rousseau (1999a), a responsabilidade política e social na sociedade é do conjunto de cidadãos e do Estado:

“Temos físicos, geómetras, químicos, astrónomos, poetas, músicos, pintores; não temos mais cidadãos ou, se nos restam alguns deles dispersos pelos nossos campos abandonados, lá perecem indigentes e desprezados” (p. 210).

As contribuições de Rousseau articulam um vínculo orgânico, entre a educação, a política e a liberdade. A liberdade, concebida por Rousseau (1996), deve ser garantida num plano de formação social do indivíduo, assente na educação, principalmente assegurada pelas instituições governamentais. “ (...) Uma das máximas fundamentais do governo legítimo é a educação pública, segundo as regras prescritas pelo governo e os magistrados estabelecidos pelo soberano” (p. 40).

A crescente desintegração dos modelos medievais favoreceu o surgimento do contratualismo moderno, que se apresenta como uma teorização da legitimidade da soberania política face à crise das instâncias legitimadoras tradicionais. Outros fatores importantes contribuíram para compreender o Estado e a sociedade civil, perspectivados pelo contratualismo, como a quebra da hegemonia do catolicismo romano, a emergência do capitalismo moderno, da burguesia e a ciência moderna.

Outro enfoque importante sobre o Estado e a sociedade civil é desenvolvido pela matriz liberal, que apresenta o inverso do pacto social rousseano. O liberalismo parte do princípio de que o homem nasce livre e detém a propriedade dos bens que extrai da natureza, ou adquire, por via de seu mérito ou diligência. Como corrente política, o liberalismo afirma-se na Europa Ocidental e na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos da América, a partir dos meados do século XVIII, e enfatiza que o Estado deve limitar a sua intervenção ao mínimo necessário na regulação da vida social, confinada à função jurídica, de defesa e segurança interna, garantindo o mais amplo exercício da livre iniciativa em todos os campos. Na economia, defende a propriedade e a iniciativa privada, assim como a autorregulação económica, através do mercado.

O pensamento liberal está marcado por uma diversidade doutrinária que evolui de acordo com a própria sociedade. Historicamente influencia, e é influenciado, por acontecimentos como, a Revolução Inglesa (1640-1688), a Revolução Americana (1775-1783) e a Revolução Francesa (1789). As concepções liberais foram forjadas no contexto

da luta contra o Estado absolutista, cujo poder político supremo era exercido, exclusivamente, por um monarca e seus associados, a aristocracia, a Igreja e as fações superiores da burguesia emergente.

O liberalismo nasce como a doutrina do Estado, limitado aos seus poderes e às suas funções (Bobbio, 1988, p. 14). Apoia-se na noção de estado de direito e na noção de estado mínimo. O estado de direito está relacionado com a submissão dos poderes públicos às leis gerais do país, que coincide, na doutrina liberal, com o aspeto jurídico que respeita o indivíduo e seus direitos naturais; e o estado mínimo está relacionado, mais fortemente, com a esfera económica e social (Bobbio, 1988, pp. 11, 17-19).

As transformações que propiciaram a sociedade moderna, e o advento do liberalismo, estão marcadas pelo individualismo, a valorização do homem e as mudanças nas concepções religiosas. A tentativa de libertação do indivíduo dos laços religiosos está marcada pelo princípio da teoria da Tolerância na Reforma Protestante (século XVI), que contribuiu para o desenvolvimento da doutrina liberal. Estas transformações favoreceram a emergência do liberalismo, como suporte ao surgimento da democracia, às teorias sobre a igualdade e ao desenvolvimento do capitalismo.

A proximidade entre democracia e liberalismo, no entanto, não ocorreu pelo lado da igualdade. No largo espectro do pensamento liberal, pode-se destacar a contraposição entre um liberalismo radical, ao mesmo tempo liberal e democrático, e o liberalismo conservador, liberal mas não-democrático, conforme sustenta Bobbio (1988):

“Para os liberais radicais, liberalismo e democracia estão necessariamente relacionados um ao outro, no sentido de que apenas a democracia tem condições para realizar plenamente os ideais liberais e apenas o Estado liberal pode ser a condição de realização da democracia. Para os liberais conservadores, liberalismo e democracia são antitéticos, no sentido de que a democracia quando levada às suas consequências últimas provoca a destruição do Estado liberal (pp. 52-53).

Os pressupostos de tal matriz teórica estão na separação e autonomização entre Estado, mercado e sociedade civil. O contexto histórico da Europa, no início do século XVIII, tornou-se determinante no nascimento do liberalismo económico. É o fim das ideias e práticas mercantilistas de mais de dois séculos, a união do absolutismo político e o intervencionismo económico, juntamente com o nascimento do Iluminismo, com suas

bases de ação na defesa da liberdade, do reconhecimento dos direitos individuais e da crença na razão.

No liberalismo de cunho mais clássico, Adam Smith (1723-1790) conquistou fama com as obras *Teoria dos Sentimentos Morais* e *Uma Pesquisa Sobre a Natureza e as Causas das Riquezas das Nações*. Considerado o formulador da teoria económica, onde os assuntos liberais, de cunho económico e políticos, estão interligados. A teoria foi amplamente aceite, durante o século XIX, e continua a influenciar muitos economistas contemporâneos. A sua proposta central abraça a ideia de que o papel do Estado na economia deve ser reduzido, cabendo ao mercado a organização desta, através dos mecanismos de autorregulação. O Estado deve limitar-se a facilitar a produção privada, a manter a ordem pública, a fazer respeitar a justiça e a proteger a propriedade (Smith, 2007). Também cabe ao Estado promover a criação de infraestruturas e agir em áreas onde as possibilidades de obtenção de lucro são mínimas.

A base das concepções de Smith, sobre as instituições sociais, tem a sua fundamentação em determinada crença sobre a natureza humana. Na sua obra *Teoria dos Sentimentos Morais* (Smith, 2009), enfoca a natureza humana como sendo marcada pelas paixões, pelos instintos de autopreservação e pelos interesses pessoais. Trata-se de uma espécie de “homem interior”, que aprova ou desaprova as ações dos indivíduos. Conforme Smith (2009), cria os mecanismos que transformam os conflitos em bens sociais, isto é, os interesses da sociedade:

"Quando o povo de qualquer país em particular tem tanta confiança na fortuna, a probidade e prudência de um banqueiro particular, a ponto de acreditar que ele está sempre pronto para pagar a tal demanda de suas notas promissórias, são suscetíveis de serem apresentados a qualquer momento, para ele, essas notas passam a ter a mesma moeda de ouro e moedas de prata, a partir da confiança que esse dinheiro pode, a qualquer momento ser havido por elas” (pp. 12-13).

Ao tratar da liberdade e dos direitos individuais, os conceitos de individualismo e o liberalismo, inscritos na obra a *Riqueza das Nações* (Smith, 2007), marcam, profundamente, o século XIX, ao incidirem sobre a associação entre o interesse próprio e o interesse comum. Por trás desta atividade está o autointeresse, uma vez que cada indivíduo percebe que, ao especializar-se, a sua produtividade aumentará, a ponto de poder trocar o



seu produto por muito mais bens do que se ele tentasse produzi-lo sozinho. O interesse comum emerge, conforme Smith (1993), por agregação, a partir dos interesses individuais, sendo o interesse coletivo igual à soma dos interesses individuais:

“Não é da bondade do homem do talho, do cervejeiro ou do padeiro, que podemos esperar o nosso jantar, mas da consideração em seu próprio interesse. Apelamos, não para a sua humanidade, mas para o seu egoísmo e nunca lhes falamos das nossas necessidades, mas das suas vantagens” (Smith, 1993, p. 95).

A divisão do trabalho, proposta por Smith, insere-se no contexto do processo económico de formação da sociedade mercantil e industrial e o processo de secularização ideológica e teórica. A economia liberal não está presa a nenhuma teoria económica previamente estabelecida. A produção e os preços não são frutos de uma política de intervenção do Estado. Na economia liberal, de Adam Smith, os produtos têm os seus preços livremente fixados pelo produtor, que terá a possibilidade de aceitar a resposta do mercado ou desistir da produção. A isto se convencionou chamar mercado livre, o qual se baseia numa combinação de interesses. Deste modo, a distribuição da riqueza é naturalmente proporcional ao mérito (Smith, 2007). O mecanismo de mercado funciona para a indústria, o comércio e os serviços, que representam o conforto presente ou contribuem para o bem-estar futuro. A gestão de recursos, em cada um desses campos, consiste, também, em uma oportunidade de mercado, em que o indivíduo buscará vender as suas qualidades como prestador de serviços (Cobra, 2005).

O papel do Estado no liberalismo económico tem a função de assegurar que o mercado não sofra intervenções. Adam Smith (2007) utiliza do termo “mão invisível” do mercado para falar da autorregulação, sendo algo eficiente, independente e eficaz. A “mão invisível” do mercado é constituída pelas leis do mercado, a livre concorrência e a competição entre os produtores, o que determina o preço das mercadorias e a derrota dos fracos e ineficientes (Smith, 2007: IV, capítulo 2). A sociedade civil é vista como consumidora e o Estado como regulador do funcionamento da economia liberal.

Juntamente com as contribuições de Smith, o francês Alexis Henri Charles Clérel, mais conhecido como Alexis de Tocqueville (1805-1859), desenvolve reflexões relacionadas à sociedade civil ocidental. A leitura liberal da sociedade, perspectivada por Tocqueville é mais política e menos económica. Influenciado pelo contexto histórico e

político em que viveu nos Estados Unidos da América, a obra de Tocqueville (1987), *A Democracia na América*, trata dos aspetos geográficos, as origens anglo-americanas e elementos notáveis, como a soberania e a democracia. No âmbito do mesmo estudo, destaca o maior dos males na sociedade norte americana: a tirania da maioria e os seus impactos sobre a dinâmica e estrutura da sociedade norte-americana.

Neste sentido, a democracia é mais um movimento histórico irresistível de longa duração, por ele denominado "revolução democrática", um fenómeno de expansão da igualdade entre os homens, contra o qual é inútil lutar, sob o risco do anacronismo histórico e dos seus oponentes serem esmagados pelas forças sociais emergentes (Tocqueville, 1987). À medida que o absolutismo foi sendo derrotado na Europa, o igualitarismo passou a ser encarado pelas correntes liberais como o seu principal oponente, pela ameaça que representava para o direito de propriedade e a defesa da participação política das minorias qualificadas.

Tocqueville, ao analisar o contexto dos Estados Unidos da América, constata que a força do igualitarismo era tão penetrante em todos os domínios da vida social que via sérios riscos para a manutenção futura dos direitos individuais, da liberdade de expressão e da pluralidade de pensamento. Neste sentido, conforme Quirino (1999, p. 155), os perigos que ameaçam a democracia são a tirania da maioria e o despotismo do Estado. A tirania da maioria é temida, pois pode destruir as vontades de minorias ou de pessoas isoladas. No segundo caso, o despotismo do Estado, os cidadãos ao passarem a dedicar-se aos assuntos privados, abrem mão dos assuntos públicos, criando-se espaços para o surgimento de um Estado que toma posse de toda a administração pública, restringindo as liberdades dos indivíduos (Quirino, 1999, p. 156).

Tocqueville demonstra os traços da democracia liberal na sociedade civil estadunidense e vê nela fortes tendências para o individualismo. Ao considerar o individualismo de origem democrática, alerta para o isolamento das pessoas. Na verdade, os indivíduos que, sendo ricos e poderosos para exercer influência sobre o destino dos seus semelhantes, adquiriram saber e bens e, com isso, o seu destino, estão inteiramente em suas mãos (Tocqueville, 1987, p. 290). A fragilidade da liberdade é demonstrada por Tocqueville, argumentando que a qualquer momento pode ser destruída, pois, a liberdade é uma escolha da pessoa. A liberdade é o contrapeso de uma igualdade extremada, que poderia gerar males ou perigos (Tocqueville, 1987, p. 234).

Além da vertente económica e política do liberalismo, apresentada por Smith e Tocqueville, esta matriz também é formada por algumas características sociais, como as de Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920). A compreensão de sociedade civil e do Estado, neste sentido, está relacionada com os factos e fenómenos sociais. O liberalismo, de cunho social, desenvolve uma dinâmica em que o indivíduo é educado no âmbito de regras pré-determinadas pela sociedade. Neste sentido, a sociedade será mais unida quando mais valor for atribuído à individualidade das partes. Os factos sociais são marcados pela força que exercem sobre os indivíduos, através da exterioridade (Oliveira, 1997). Esta força atua independentemente da vontade e adesão do indivíduo, produzindo uma generalidade que se repete em todos ou na maioria das pessoas.

Influenciado pelo positivismo de Augusto Comte (1798-1857), Durkheim (2004) acredita que o indivíduo é educado no âmbito de um sistema de regras pré-determinadas pela sociedade, que asseguram uma dada ordem, coesa e harmónica, onde a sociedade e os fatos sociais determinam os indivíduos e a vida coletiva:

“Não há acontecimentos humanos que não possam ser apelidados de sociais. Todos os indivíduos bebem, dormem, comem, raciocinam, e a sociedade tem todo o interesse em que estas funções se exerçam regularmente.” (p. 37).

Ao tratar das funções sociais, Durkheim acredita na consciência coletiva e no facto de a unidade da sociedade ser maior, quando marca a individualidade das partes (Durkheim, 1999, p. 50). Por viver num ambiente bastante conturbado pelas mudanças sociais, e observando a sociedade francesa, a preocupação de Durkheim com a ordem social é por demais evidente. A sua relação com o liberalismo situa-se na abordagem do indivíduo e da sociedade, não como totalmente independentes, embora nem toda a obrigação social exclua, necessariamente, a personalidade individual. Conforme Durkheim (2004), as circunstâncias individuais podem ter influência na produção do facto social:

“Como professam que o indivíduo é perfeitamente autónomo, parece-lhes que se está a diminuí-lo sempre que lhe fazem sentir que não depende unicamente de si próprio. Mas, uma vez que é hoje incontestável que a maior parte das nossas ideias e tendências não é elaborada por nós, mas antes nos vem do exterior, ela só pode penetrar em nós impondo-se; é isto apenas o que a nossa definição significa.” (p. 39).

A concepção de Durkheim de sociedade civil está muito focada no aspeto geral e social dos indivíduos. A superioridade da sociedade sobre o indivíduo não é apenas física, mas, também, intelectual e moral. O homem, enquanto ser social, é mais rico, mais complexo e mais duradouro que o ser individual (Durkheim, 2004, p. 146). A compreensão do indivíduo e da sociedade passa por um sistema educacional centrado no carácter individual da educação:

“É inútil pensarmos que podemos criar nossos filhos como queremos. Há costumes com os quais temos de nos conformar; se os infringimos, eles vingam-se nos nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não se encontram em harmonia. (...) Há pois, em cada momento do tempo, um tipo regulador de educação de que não nos podemos desligar sem chocar com as vivas resistências que reprimem as veleidades dos dissidentes”. (Durkheim, 2007, pp. 47-48).

O educador John Dewey (1859-1952), adepto dos princípios da Escola Nova - a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática - foi influenciado pelas ideias de Durkheim, defendendo, como este último, que a escola deve educar para o tipo de sociedade que pretende. A função de uma unidade escolar é vivenciar todos os factos que deveriam promover a vida social: “ (...) A escola não é uma preparação para a vida; a escola é a própria vida” (Dewey, 1978, p. 13). A educação tem como finalidade propiciar ao estudante as condições para que resolva, por si próprio, os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar de acordo com modelos prévios. O foco principal sobre o indivíduo e a sociedade situa-se no carácter individual da educação, e o fim último do trabalho educativo é organizar o ser social.

Para Durkheim (2007), a sociedade é a grande entidade moral que ensina as pessoas a considerarem os seus interesses e a dominar as paixões, constituindo leis para sacrificar os fins individuais aos fins sociais (Durkheim, p. 52). Este pensamento não é exclusivo de Durkheim, mas produto de uma época, que, a partir do século XIX, luta para continuar a reproduzir os seus efeitos. Juntamente com o conceito de autoridade desenvolve-se o de liberdade, estes dois fatores da educação não se contradizem, mas complementam-se: “ (...) Porque ser livre não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprio, é sabermos agir pela razão e cumprirmos o nosso dever” (Durkheim, 2007, p. 70).

Ainda na ótica social do liberalismo, o Estado e a sociedade civil, perspectivados por Max Weber, são conceitos sociológicos da ação social, que criam uma relação entre o direito, o poder, a lei e a força, enfocados a partir da realidade alemã, que alternava em três categorias sociais, conforme descreve Giddens (1998):

“A posição tradicional, dos proprietários de terras feudais, Junker; a tendência à dominação burocrática incontrolada pelo funcionalismo do Estado; e a carência de liderança política que se vincula a cada um desses fatores” (p. 49).

As obras de Weber exerceram uma forte influência na sociologia política e na ciência política contemporânea, de tradição liberal, onde o papel do Estado é mínimo. Weber (1980) defende um Estado menos burocrático e uma democracia minimalista, feita por sujeitos competentes. O liberalismo weberiano é desenvolvido como uma teoria moderna que garante os direitos individuais, sem, no entanto, deixar de tecer críticas ao liberalismo, sobretudo em questões de política social e econômica.

O pensamento político weberiano está presente na compreensão de Estado numa conjuntura bastante singular do século XIX, formada pela ascensão da burguesia e do proletariado industrial, no quadro bastante delimitado do Estado Nacional. As nações europeias, em vias de industrialização, instigam-se mutuamente para uma expansão da hegemonia sobre os povos menos desenvolvidos. O que, de facto, Weber (1994) defende é um sistema político que não permita o excesso de burocracia no Estado. As condições necessárias ao funcionamento do Estado moderno dependem da racionalidade do sistema político: “ (...) O Estado moderno não é fruto do capitalismo, ele precedeu e ajudou a promover o desenvolvimento do capitalismo” (p. 138), e com a evolução do Estado moderno surgem os partidos políticos.

A democracia weberiana tem conotação de ‘democracia minimalista’, isto é, representativa da seleção dos políticos competentes. Assim, a opção pelo parlamentarismo, por parte de Weber, surge como tentativa de teorizar um modelo de funcionamento político, que pudesse combater a burocracia do Estado e melhorar a forma de eleger os políticos (Weber, 1980, p. 75).

A crítica weberiana ao presidencialismo é justificada, inicialmente, como sendo uma política czarista (Weber, 1980, p. 75). No entanto, a sua postura não se manteve. Em 1918 publica *Deutschlands Künftige Staatsform* – A Forma Futura do Estado Alemão – onde

defende que o presidente da futura República deveria ser eleito pela massa, o povo (Giddens, 1998, pp. 37-38). Richard Bellamy, um estudioso de Weber, argumenta esta ‘virada presidencialista’, baseada nas razões de que um líder nacional, popularmente eleito, constituía-se como um meio de superar o particularismo regional e económico. Para isto, era vital uma figura de proa com autoridade para impor políticas, frequentemente impopulares, e um presidente eleito oferecia um melhor mecanismo para assegurar uma liderança responsável, forte e pessoal (Bellamy, 1994, pp. 352-353).

Max Weber escreve sobre o liberalismo e acredita na sua vertente moderna, como garantia de liberdade dos indivíduos. Contudo, reconhece, igualmente, a negligência do liberalismo em matéria de política social e económica, em particular, a sua visão limitada em relação à legislação social. Esta precisava de passar por uma reforma mais moderna, até para se confrontar com o marxismo de então.

O enfoque dado por Weber à política liberal é crítico, no que diz respeito à competição de valores e a liberdade de escolha. Na análise sobre o capitalismo, sustenta que este sistema socioeconómico produz falhas nos planos da igualdade e da liberdade. De facto, Weber (1980) mostra-se cético com respeito à democracia direta e à burocracia que sustenta o Estado moderno: “ (...) A burocracia realmente governa, pois o poder não é exercido por discursos parlamentares nem por proclamações monárquicas, mas através da rotina da administração” (p. 16). A alternativa que apresenta é uma ética da convicção e da responsabilidade, com serena e firme avaliação das nossas decisões e atos, bem como na escolha dos bens utilizados para os fins que se pretende (Gomes Filipe, 2000, p. 10).

O Max Weber, da *Ética Protestante*, descobre, nas diferentes denominações religiosas do protestantismo, expressa nos tempos modernos, uma concepção própria do comportamento social. Esta nova leitura do homem e da sociedade é a que servirá de alicerce ideológico do liberalismo. O ideal liberal, tanto do homem, como da sociedade liberal, exige, para sua realização, uma forma de organização do trabalho, que foi implementada pelo capitalismo (Weber, 2001). O Estado liberal, na sua estrutura política e jurídica, constitui a estrutura do funcionamento da economia capitalista. O fator económico continua a constituir uma dimensão estruturante que convive com os contextos sociais e políticos do liberalismo.

A matriz materialista sobre o Estado e a sociedade civil também faz uso do fator económico nas suas referências. Trata-se de outra fonte hegemónica na renovação das

concepções de sociedade civil e de Estado, que, em Marx, assume referências à obra de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Por isso, é relevante integrar a visão hegeliana de sociedade civil neste ponto. As intervenções do idealismo hegeliano permitiram a crítica e a renovação por parte do materialismo marxista.

A sociedade civil, compreendida por Hegel (1997), é como uma espécie de massa informe e o Estado pode fazer com que ela chegue a um nível superior de existência: a sociedade política. Na concepção hegeliana, o Estado é resultado de um ato, de um momento superior da racionalidade, que se impõe até contra a vontade dos indivíduos. Hegel, diferente dos contratualistas, rejeita o argumento do contrato social rousseano como uma instância que forma o corpo político. A proposta de Hegel não está entre estado de natureza e Estado de sociedade, mas entre sociedade civil e sociedade política. Assim, o seu pensamento situa-se fora da questão do estado de natureza.

Enquanto não há a presença do Estado tem-se a batalha do interesse privado, de todos contra todos, sem um sistema ético. Para Hegel, é o Estado que funda a sociedade civil, mas não como alienação da liberdade natural (Hegel, 1979). O Estado, que torna os indivíduos livres, representa um momento superior da existência social, em que prevalece o interesse geral sobre os particulares. Tal raciocínio assume um postulado diferente dos contratualistas, no qual o Estado surge como um momento de alienação da liberdade natural.

Hegel caracteriza a sociedade civil como sociedade pré-política, os contratualistas, como sociedade natural. Conforme Bobbio (1982), é possível identificar duas inovações na sociedade civil de Hegel. A primeira refere-se ao reconhecimento das associações independentes, que desempenham um papel de mediadoras entre os indivíduos e o Estado (Bobbio, p. 30). Para Hegel (1979), sociedade civil é o momento que sucede à família, como lugar de satisfação das necessidades: “ (...) A criação da sociedade civil burguesa pertence ao mundo moderno, que é o primeiro a conceder todo seu direito às determinações da Ideia” (p. 62).

Da dissolução das famílias surgem as classes sociais e as oposições entre os grupos. O Estado, na visão hegeliana, emerge como princípio superior de ordenação racional. A sociedade civil, segundo Hegel, não tem condições de superar a desorganização: “ (...) Os grandes proprietários possuem um bem ou uma indústria qualquer, têm certamente

interesse na manutenção da ordem burguesa, seu fim direto, em tudo isto, continua a ser a sua propriedade privada” (Hegel *In* Leclercq, 1977, p. 46).

A segunda inovação hegeliana situa-se nas relações humanas, ou seja, na centralidade dos indivíduos conscientes e reflexivos para a formação da sociedade civil moderna. O Estado emerge como instrumento de liberdade. O grande progresso da modernidade consiste no princípio da liberdade individual:

“ (...) O direito da particularidade do sujeito, de encontrar sua satisfação ou o direito da liberdade subjetiva, constitui o ponto crítico e central na diferença entre o tempo moderno e a antiguidade” (Hegel, 1996, §124).

O interesse pessoal e o direito particular devem ser respeitados, não podendo ser determinados, de forma heterónoma, sem a mediação da vontade livre do indivíduo. A sociedade civil, perspectivada por Hegel, é um sistema incompleto, sujeito à corrupção e miséria, que somente pode ser superado pela ação do Estado (Hegel, 1976, p. 180), compreendido como vontade substancial, um fim próprio e absoluto, racional, que garanta a liberdade. O Estado possui direito de soberania sobre os indivíduos ao serem membros do mesmo (Hegel, 1976, p. 216).

Enquanto a sociedade civil hegeliana pode ser considerada como a passagem da sociedade natural para a política, na concepção marxista surge como um espaço de luta de classes. O enfoque dado por Hegel à sociedade, como um sistema de necessidades, é substituído, em Karl Marx (1818-1883), pela sociedade civil que integra massas separadas, desorganizadas e sem formação, onde as relações sociais de poder são definidas por duas classes, a burguesia e proletariado.

Hegel, portanto, possibilitou a Marx desenvolver o conceito de luta de classes. Na obra *A questão judaica*, Marx (1976) descreve que o homem da sociedade civil acaba por assemelhar-se ao homem egoísta, visto como “ (...) Aquele que curva-se sobre si mesmo, sobre o seu interesse privado e seu próprio arbítrio” (p. 179). Mas, também, enfatiza o ser humano como prioridade para compreensão da sociedade: “ (...) A primeira condição de toda história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos” (Marx & Engels, 1986, p. 18).

Marx alerta para o perigo de separação entre Estado e sociedade civil, assim como para a separação entre direito privado/direito público, direitos do homem/direitos do cidadão, indivíduo/cidadão, sendo dicotomias formuladas pela ideologia burguesa. A



emancipação política, proposta pela burguesia, “ (...) É a redução do homem de um lado, a membro da sociedade burguesa ou indivíduo egoísta independente e, de outro, o cidadão do Estado, a pessoa moral” (Marx *In* Monteiro, 2003, p. 10). Diversas passagens nos escritos de Marx reforçam a sua convicção de que o Estado é o momento secundário da sociedade civil, sendo a família e a sociedade civil partes do Estado (Marx & Engels, 1986, pp. 10;12). Marx, na *Crítica da filosofia do direito de Hegel* (Marx, 1983), faz críticas às teses políticas de Hegel, especificamente quando este assume uma concepção de Estado como organismo total, superior e anterior à família e à sociedade civil:

“ (...) De facto, a família e a sociedade civil são concebidas como esferas ideais do Estado, como as esferas da sua finitude. É o Estado que se divide nelas, que as pressupõe (p. 11).

Na inversão marxiana, a sociedade civil é entendida como um conjunto das relações económicas que explica o surgimento do Estado, sua natureza, seu carácter e suas leis, onde os cidadãos são membros da família e da sociedade civil (Marx, 1983, pp. 11-12). Desta forma, Marx contesta a tradição contratualista e coloca o acento não sobre o Estado, mas sobre a sociedade civil, conforme enfatiza Bobbio (1982):

“A sociedade civil compreende todo o conjunto das relações materiais entre os indivíduos, no interior de um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas” (p. 31).

Outro adjetivo marxiano, para tratar da sociedade civil e do Estado, é o conceito de classe. Hegel vê a sociedade civil como classe privada e não como uma classe política. As diferenças de classes na sociedade civil são diferenças não políticas (Hegel *in*. Marx, 1983, p. 118). Para Marx (1983), a vida civil e a vida política nem sempre aparecem como decompostas.

“A sociedade civil, não pode surgir aqui como aquilo que já é. Para alcançar significado político deverá antes renunciar aquilo que é, ou seja, a ser uma *classe privada* (grifo do autor). É por isso que adquire o seu significado de transubstanciação total” (pp. 118-119).

O Estado marxiano nasce da relação entre a infraestrutura e a superestrutura. A infraestrutura é a base económica, o conjunto das relações de produção. A superestrutura tem como componente principal o Estado, constituído pelas instituições jurídicas, políticas e as ideologias. O Estado depende da sociedade civil e nasce da luta de classes. Ao refletir

sobre o Estado, como domínio de classe, ou como ditadura de uma classe sobre a outra, Marx está a referir-se ao Estado burguês e à Revolução Francesa (1789), que, na sua perspectiva, representa a primeira grande vitória da burguesia no sentido de ocupar o poder político e organizar o Estado conforme os seus interesses (Marx, 1990). A principal função do Estado, e de seus aparelhos, na visão marxiana, é procurar impedir o antagonismo de classe. Mas, na realidade, o Estado reforça a manutenção do domínio de uma classe sobre as demais na sociedade civil.

A luta de classes, entendida pelo marxismo, tem como objetivo eliminar o antagonismo das classes, sendo o Estado proletário a transição para a sociedade sem classes (Marx, 1990). Trata-se de um processo histórico-universal, onde o proletariado transforma o sofrimento em mediação para a emancipação. O único problema, conforme Lukács (1974), é “ (...) Saber quanto terá ainda que sofrer antes de aceder à maturidade ideológica, ao conhecimento correto da sua situação de classe” (p. 91).

A posição marxiana, em relação às classes, ao Estado e à sociedade civil, está recheada de utopia, própria do século XIX. No auge do capitalismo industrial, postula uma sociedade sem classes, onde o pensamento se sedimenta em compromissos com o social e a práxis da ação política. Segundo Marx (1978), “ (...) Os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo” (Tese XI). O ser humano é o principal elemento de reflexão, como força produtiva, ser económico e engajado, o princípio da sociedade civil.

Para Liguori (2006), a filosofia política marxiana critica a dicotomia ante a esfera pública e a privada, refuta o confinamento do político no Estado e do socioeconómico na sociedade, e mostra como o poder é a própria mediação de ambos os momentos (Liguori, p. 8). A natureza da sociedade civil moderna está alicerçada na propriedade privada e nos conflitos entre capital e trabalho. A natureza e o surgimento do Estado também estão na mesma natureza da sociedade civil, marcados pelas contradições entre interesses gerais e particulares e a relação de poder marcado pelas corporações.

## 1.2 Novos Paradigmas sobre o Estado e a Sociedade em Gramsci

Os embates teórico-práticos, desenvolvidos pelo contratualismo e o liberalismo clássico, sobre a sociedade civil e o Estado, possibilitaram outros enfoques por parte do pensamento sociológico relacionados com estas temáticas. Neste sentido, as concepções

hobbesiana e lockeana nascem com o mundo burguês e têm o indivíduo como pressuposto imediato. Do indivíduo é deduzida uma 'natureza humana', permanente e fixa, que defende o seu próprio interesse, estando a sociedade civil subordinada ao Estado. As concepções de Antonio Gramsci introduzem inovações às matrizes anteriores, sobre a sociedade civil e o Estado, onde esta relação não se configura como antítese, mas, antes, como complemento (Gramsci, 2007, p. 47).

Como vimos antes, o elemento hegemónico na relação entre o Estado e a sociedade civil, nas concepções de Locke, está relacionado com a estrutura da propriedade privada e do indivíduo. Assim, o critério para ser considerado cidadão é ser proprietário. O Estado, nesta conjuntura, tem a função de fundar a liberdade e proteger a propriedade (Locke, 1998, p. 495). Em contrapartida, Gramsci perspectiva o Estado como o resultado das relações entre a sociedade civil e a sociedade política, suportada em uma forte formação cultural (Gramsci, 2007, p. 202). O conceito de sociedade civil é, assim, inseparável da luta de classes e integra a sua reflexão sobre o Estado ampliado (Gramsci, 2002a).

A doutrina contratualista de Rousseau tem alguns pontos aproximativos do pensamento gramsciano. Por exemplo, a defesa da educação como uma componente determinante para a sociedade e não apenas de interesse pessoal (Rousseau, 1999a, p. 210). Gramsci defende a 'escola-única', onde sobressai o interesse social pela educação, com a integração de todos os níveis de ensino, sem a separação entre o proletariado e a burguesia, e entre ensino técnico e o ensino 'desinteressado' (Gramsci, 2010).

Apesar desta proximidade, também são perceptíveis algumas diferenças em relação ao contratualismo francês. Ao referir-se ao Estado, no *Contrato Social*, Rousseau sugere a alienação da liberdade individual em busca de um bem maior (Rousseau, 2003, p. 66). O contrato social é importante como processo de humanização, pois onde havia homens astutos e egoístas, passam a existir patriotas e cidadãos. O Estado rousсенiano é um Estado de liberdade e justiça, que garante a cada um seus direitos em decorrência da natureza do poder político e de seu exercício democrático. Gramsci, não postula uma posição ortodoxa do Estado em vista do bem comum, conforme ressalta Portelli (2002):

“Não existe sistema social em que o consentimento seja a base exclusiva da hegemonia, nem Estado em que um mesmo grupo possa, pela coerção, continuar a manter de forma durável a sua dominação” (p. 35).

As contribuições de Gramsci sobre o Estado e a sociedade civil comportam críticas à forma como estes organismos estavam estruturados. No embate teórico-prático, apresenta a discussão em torno do Estado, ou sociedade política, como um instrumento de hegemonia, ora como direção, ora como dominação (Gramsci, 2007, p. 47). O enfoque dado na direção restitui o papel do Estado-ético (Gramsci, 2007, p. 285) e apresenta a sociedade civil como uma componente importante da formação da sociedade política e da solidariedade entre os seres humanos (Vacca, 1991, p. 45).

Os novos paradigmas apresentados por Gramsci, sobre o Estado e a sociedade civil, estão relacionados com fatores importantes, além dos referenciados para o contratualismo e o liberalismo. Neste sentido, a formação do Estado moderno, a partir da burguesia, rompe com as características feudais, cria estruturas burocráticas administrativas, leis, sistema tributário, força militar, moeda, idioma e procura manter a soberania nacional (Bastos, 2002). Até então, a sociedade europeia estava composta por diversos reinos fragmentados.

Os princípios da liberdade e da igualdade formam a base do pensamento da sociedade liberal. O crescimento do comércio, sob os ecos da Revolução Industrial, conclamava o homem para a mercado. O Estado, assim, deveria interferir em apenas alguns poucos setores da vida social. O importante para o Estado liberal é, justamente, limitar os poderes, os quais podem ser fiscalizados. Na concepção liberal, não há supremacia de nenhum dos três poderes, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, ambos tendo a mesma importância na dinâmica do poder público. Em tal situação, o Estado liberal, conforme Adam Smith (2007), apenas tem a competência de prover a segurança interna e externa e realizar as obras que não forem realizadas por particulares.

A orientação liberal mantém-se forte e sem uma alternativa plausível, pelo menos até ao advento da Revolução Russa (1917), primeira experiência com o intuito de colocar em prática as ideias do modelo marxista de Estado e sociedade civil. Na verdade, ao mesmo tempo em que havia progresso, surgiam desigualdades. A classe dominante não queria perder os privilégios e a classe dominada lutava por direitos e pela mudança da realidade social. Em tal cenário, as doutrinas socialistas entram em evidência, tendo, como pilares, a estatização dos meios de produção e a justiça distributiva, como critérios na inversão na ordem social. O Estado socialista apresenta-se com o propósito de permitir o crescimento económico e garantir a proteção individual aos cidadãos.

É nesta conjuntura que são construídas as intervenções de Gramsci sobre o Estado e a sociedade civil, numa perspectiva marxista, traçando críticas à experiência bolchevique na Rússia e às circunstâncias da Europa Ocidental. Enquanto o Estado russo detém um bom aparato administrativo e coercitivo, a sociedade civil está em situação de subdesenvolvimento. Por outro lado, na Europa Ocidental, emerge uma sociedade civil mais desenvolvida, sob o domínio da burguesia (Gramsci, 2007, p. 73). A construção do pensamento gramsciano ocorre, sobretudo, na militância política a partir das classes operárias da grande Turim e das massas camponesas do *Mezzogiorno*, que compreende a região sul da Itália: Abruzzo, Molise, Puglia, Campânia, Basilicata, Calábria, Sicília, uma parte do Lácio e também a Sardenha.

A doutrina liberal apresenta o Estado e a sociedade civil como realidades autónomas. Gramsci, por sua vez, estabelece a distinção entre o Estado e a sociedade civil, mas, apenas, por uma questão metodológica, não as apresentando como realidades autónomas. A ideologia liberal é que as apresenta como tais. Para Gramsci (1975), não é possível separar os aspectos da realidade, como a economia, a sociedade, o Estado e a cultura, mas é necessário manter a unidade dialética entre esses elementos.

“Na concreta vida histórica, a sociedade política – Estado - e a sociedade civil são a mesma coisa. De onde, também, o liberalismo deve ser introduzido por lei, pela lei, para intervir, a saber, no poder político” (p. 460).

A leitura do conceito de sociedade civil, nos *Cadernos do Cárcere*, está associada ao contexto teórico de contestação ao liberalismo e ao economicismo, que concebem o Estado como emanado diretamente da economia, juntamente com o contexto histórico da sociedade fragmentada. Está associada, igualmente, ao contexto da Primeira Guerra Mundial, um espaço de debate e conflito num mundo dividido entre capitalistas liberais, de um lado, e ‘comunistas’, do outro (Semeraro, 2001, p. 15). A proposta teórica do marxismo gramsciano materializa-se na emergência de novas propostas conceptuais de abordagem da relação entre economia e política, próprias do século XX.

Para Gramsci (1989), a sociedade civil compreende outros conceitos como a concepção de hegemonia, de Estado, de democracia e de socialismo: “ (...) Conjunto dos organismos ditos privados, organizados, que correspondem à função de hegemonia na sociedade” (p. 10). O elemento pendular, seja para manutenção, como para mudança, é a

organização. Não há situação histórica que não possa ser mudada livre e conscientemente pela ação de homens organizados, no espaço da qual é possível construir, conflitiva e consensualmente, uma hegemonia (Semeraro, 2001, p. 18).

O afastamento de Gramsci da visão ‘ortodoxa’ de sociedade civil, típica do capitalismo ou do ‘comunismo’, situa-se no interior de um contexto bem definido: as previsões catastróficas da crise geral do capitalismo e do fim inexorável do ciclo histórico da burguesia adotados pela Terceira Internacional Comunista (1919). Neste sentido, Gramsci voltou-se para a análise dos problemas que a revolução encontrava nos países ocidentais, uma vez que a classe dominante possuía reservas políticas e organizacionais e as crises económicas não tinham repercussão imediata na política (Gramsci, *in*: Semeraro, 2001, p. 23).

A expansão de um novo tipo de sociedade civil, com a estrutura maciça das democracias modernas, as organizações estatais, ou associações na vida civil, permitem que se veja, na proposta gramsciana de sociedade civil, uma esfera mais abrangente do que o âmbito económico. É um amplo e contraditório espaço, em que se congregam sistemas de representação da realidade ligados aos conceitos e múltiplas atividades económicas, políticas, culturais, religiosas, ideológicas, educacionais e o senso comum (Gramsci, 1977, p. 1299). A estrutura da sociedade é muito determinada por ideias e valores, sendo o *locus* de concepções contrapostas, mas, também de diferentes formas de diálogo. É uma categoria dinâmica capaz de fazer convergir forças e situações conjunturais, dentro de amplos objetivos estratégicos (Baratta, 2004).

É num contexto de ‘catarse’ que o pensamento gramsciano indica as possibilidades de estruturação de uma nova sociabilidade (Gramsci, 1999, p. 314), radicada nas transformações das condições de vida das classes subalternas e na criação de uma nova hegemonia, onde os indivíduos superam os interesses económicos-corporativos, e se orientam para a construção de uma determinada consciência ético-política (Gramsci, 2007, p.47).

As atividades que conduzem à hegemonia na sociedade civil, proposta por Gramsci, exige compromissos de classe, a superação de interesses particulares e a articulação de várias frações de classe. De acordo com Gruppi (1978), a hegemonia gramsciana “ (...) É algo que opera não apenas sobre a estrutura económica e sobre a organização política da

sociedade, mas, também, sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer” (p. 59).

Desta forma, Gramsci introduz o eixo que supera a visão individual do sujeito, apresentada pelas matrizes do contratualismo e do liberalismo, e apresenta uma nova formação a partir da constituição coletiva de classe social. No entanto, esta nova proposta não está desvinculada de uma reforma económica (Gramsci, 1977, p. 1561). O fator económico confere ao Estado forte potencial de cooptação e supremacia e provoca a consequente despolitização das classes subalternas na sociedade civil. Essa prática leva a burguesia económica a fazer e refazer as suas alianças e a romper os elos que unem as classes e os seus dirigentes. A preocupação de Gramsci (2007) centra-se na possibilidade de transformar a visão de mundo, fechado no económico, para, a partir dela, emergir uma reforma intelectual e moral, em vista da elevação das condições de vida das classes subalternizadas e sua inclusão no cenário histórico relacionado com a democracia:

“Existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e a legislação, que expressa este desenvolvimento, favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente” (p. 287).

O Estado é concebido como tendencialmente capaz de esgotamento à medida que se afirmam elementos da sociedade civil, isto é, dever-se-á passar a uma fase de ‘Estado-guarda-noturno’, a reduzir, gradualmente, suas intervenções autoritárias e coativas. No entanto, tal não significa a perspetivação de um novo liberalismo, embora esteja por se dar o início a uma era de liberdade orgânica (Gramsci, 2007, p. 24).

A tentativa de extrema separação entre a sociedade civil em relação à sociedade política (Estado) coloca um novo problema de hegemonia, dada a deslocação da base histórica do Estado (Gramsci, 2007, p. 263). A sociedade civil abrange um campo vasto por meio da ideologia. Entre elas, a magistratura e os oficiais do exército, mas também, as organizações culturais, a organização escolar e as organizações da imprensa (Portelli, 2002, p. 28). A unidade do Estado depende da sua gestão por um grupo social, que lhe assegura a homogeneidade do bloco histórico. Este papel cabe aos intelectuais, que assumem papéis decisivos na formação de uma nova visão de mundo e na elaboração de uma proposta de sociedade civil, onde a busca por hegemonia é uma relação pedagógica (Gramsci, 1977, p. 1331). A estrutura definitiva do Estado depende das atividades dos

intelectuais. Para que a hegemonia exista, de fato, é preciso que a sociedade civil e a sociedade política sejam desenvolvidas e organicamente vinculadas.

A proposta de Gramsci alivia o peso de coerção do Estado em relação à sociedade, que passa da posição centralizadora, conforme proposta do contratualismo de Rousseau (2003), para um Estado promotor da liberdade e incentivador das iniciativas sociais, sendo um erro afirmar que “ (...) A atividade económica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação” (Gramsci, 2007, p. 47). Quando Gramsci teoriza sobre a regulação, tal não significa a eliminação de qualquer estrutura política e social, mas a criação de outra organização social, focada na formação da vontade coletiva e dentro do novo regime representativo, que substitua o parlamentarismo burguês, e a não eliminação das instituições necessárias à convivência humana (Gramsci, 2007, p. 204).

A primazia do aparelho de Estado é, pois, transitória e deve dar lugar à primazia da sociedade civil, rumo à sociedade sem classes. Busca-se a criação do Estado-ético, conquistado através da unidade partido-sociedade civil, após derrube do bloco histórico dominante. No novo Estado de transição, teorizado por Gramsci, a superestrutura política e ideológica encontra-se unificada e centralizada (Gramsci, *In*: Portelli, 2002, p. 47). No contexto de uma etapa transitória para a etapa da sociedade sem classes, a teoria marxista prevê o triunfo da sociedade civil. Gramsci sustenta o desaparecimento do aparelho estatal, tal podendo ocorrer quando a classe fundamental é realmente progressista e faz avançar o conjunto da sociedade.

Neste sentido, o Estado ético tende a eliminar as divisões de dominação e a criar um organismo social unitário e técnico-moral (Gramsci, 2007, p. 285). A forma como Gramsci concebe a sociedade sem classes demonstra o papel determinante da sociedade civil, mediadora entre a estrutura e a sociedade política. Assim, a sociedade civil é o momento primordial da superestrutura (Portelli, 2002, p. 49). Não é o desaparecimento do político, mas a sua maior difusão e a progressiva complexidade da sociedade civil, que é o próprio Estado. O horizonte último é a afirmação da unidade solidária de todo o género humano (Vacca, 1991, p. 44).

### 1.3 O Paradigma Neoliberal sobre Estado e Sociedade Civil à luz de Gramsci

O conceito de sociedade civil, ao longo do século XX, incorporou diversas noções e tem uma longa história no campo das ideias políticas. Este conceito continua a incorporar



os acontecimentos sociais e politicamente estruturantes, que colocam no centro das discussões as teorias estruturantes da sociedade e do Estado. Nas últimas décadas, a sociedade civil tem sido vista como “ (...) Uma esfera não-estatal, anti-estatal, pós-estatal e até supra-estatal” (Gómez, 2000, p. 11). Há autores que falam de uma sociedade civil global ou internacional (Colás, 2002; Cox, 1999; Keane, 2008).

O debate em torno desta temática remete para o conceito de Estado. As teorias emergentes, neste âmbito, fazem do Estado às vezes uma instância mais reguladora e, outra, uma instância mais liberal, ora na defesa do Estado social, ora na defesa da liberdade de mercado. Desta forma, conforme Foucault (2010), o Estado configura-se como uma entidade em construção: “ (...) O Estado é aquilo que existe, mas também aquilo que ainda não existe de forma suficiente” (p. 28).

A sociedade civil não engloba toda a vida social fora do Estado e da economia. É importante distingui-la tanto de uma sociedade política de partidos, organizações políticas, parlamentos, quanto das organizações de produção e distribuição, em geral empresas, cooperativas, firmas, etc. (Vieira, 1997).

Sem deixar de manter relações com as esferas do mercado e do Estado, a sociedade civil, na visão mais contemporânea, assume papéis e dimensões mais específicas como: pluralidade, publicidade, privacidade e parceria. E, ainda, não deverá ser interpretada como economicamente passiva, pois suas organizações participam do mercado, vendendo bens e serviços. A sociedade civil pode ser interpretada na relação com outras esferas, no contexto da economia plural e diante de diferentes formas de regulação socioeconómicas na economia social (Habermas, 1987).

A doutrina liberal clássica justifica que o Estado deve limitar a sua intervenção para regular a vida social e permitir o máximo exercício da livre iniciativa em todos os campos. Após a Primeira Guerra Mundial ocorreram mudanças mais acentuadas, e, de guardião da liberdade, o Estado passou a constituir um obstáculo ao exercício da liberdade, em diversas nações. Neste sentido, o liberalismo, ao longo do século XX, começou a ser refletido numa perspectiva diferente por diversas personalidades e, sociologicamente, passou a ser predominantemente denominado como neoliberalismo, em particular pelos críticos do ‘ordoliberalis’ e dos mais recentes desenvolvimentos desta escola de pensamento e ação (Foucault, 2010, p. 239s).

O neoliberalismo é um projeto intelectual e político com ambição do regresso à tradição de *laissez-faire*, um suposto modelo puro de capitalismo, anterior à instituição de mecanismos de governação não-mercantis. O Estado e as suas múltiplas intervenções são sempre vistas como um obstáculo a remover. É uma reação à expansão da intervenção do Estado e reacende a primazia do mercado. A Escola Monetarista e a Escola Austríaca são referências teórico-práticas do neoliberalismo, na tentativa de solução da crise que atingiu a economia mundial na década de 1970. O neoliberalismo mercantiliza os serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação, fornecimento de água e energia e não poupa os bens simbólicos, como a cultura, que é reduzida ao entretenimento. Nega a crise estrutural e histórica do capitalismo e tenta voltar às origens do tempo do liberalismo.

Trata-se de um projeto hegemónico disseminado, através de governos conservadores, como foram os casos clássicos de Margaret Thatcher (1925-2013), primeira ministra do Reino Unido, e Ronald Reagan (1911-2004), presidente dos Estados Unidos da América. A partir da década de 1970 os governos social-democratas europeus também adotaram políticas dos receituários neoliberais, assim como outros líderes de países de economias emergentes (Soares, 2002).<sup>1</sup>

O objetivo do neoliberalismo é encontrar soluções que permitam subordinar a atuação dos governos à promoção política da engenharia mercantil, com reforço da área de atuação e do poder de grupos económicos privados, preocupados com a rentabilização do investimento.<sup>2</sup> Os grupos económicos, graças aos incentivos dos mercados financeiros, têm mais oportunidades de fazer sentir o seu peso através de estratégias de fuga, como hegemonia das finanças de mercado. Foucault (2010) situa as crises do liberalismo e o surgimento do neoliberalismo no quadro das crises da economia do capitalismo (p. 100).

O economista Friedrich August von Hayek (1899-1992) desenvolveu uma reflexão com forte influência do pensamento liberal, na defesa da liberdade e do poder da economia de mercado, no contexto de um capitalismo global. Influenciou economistas e filósofos

---

<sup>1</sup> Outros governos que adotaram políticas económicas neoliberais: no Brasil: Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); no Chile: Eduardo Frei (1994-2000), Ricardo Lagos (2000-2006) e Michelle Bachelet (2006-2010); no México: Vicente Fox Quesada (2000-2006).

<sup>2</sup> Princípios básicos do neoliberalismo: mínima participação estatal nos rumos da economia do país; no mercado de trabalho; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais; abertura da economia para multinacionais; contra o protecionismo económico; desburocratização estatal para o funcionamento das atividades económicas; contra aos impostos e tributos excessivos; aumento da produção para atingir o desenvolvimento económico; contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado; a base da economia por empresas privadas; defesa dos princípios económicos do capitalismo. (Harvey, 2008; Holanda, 1998; Petras, 1999; Prado, 2009).

como Robert Nozick e Karl Popper, e políticos de origem Ocidental e do Leste Europeu. As suas contribuições teóricas estão relacionadas com as políticas direcionadas para a competição em mercados abertos, assim como para a constituição de sistemas políticos e de controlo de poder descentralizados. A sua obra *O Caminho da Servidão* (Hayek, 2009) é considerada um marco central nas reflexões neoliberais, em reação contrária ao keynesianismo e ao Estado de bem-estar-social.<sup>3</sup>

O keynesianismo está associado às teorias do economista e financeiro inglês John Maynard Keynes (1883-1946), que defende o funcionamento da economia como fundamentalmente instável, necessitando, por isso, da intervenção governamental ativa para garantir a estabilidade e assegurar o pleno emprego dos recursos disponíveis. Atribui pouca importância à política monetária, preferindo a utilização dos instrumentos de política fiscal/orçamental (Feijó, 2007; Hobsbawn, 1995).

Conforme Hayek (2009), os dispositivos estatais, que implicam limites ao livre funcionamento dos mecanismos de mercado, representam não só uma ameaça às liberdades económicas dos indivíduos, como, também, às suas próprias liberdades políticas. Hayek não nega o planeamento, enquanto um instrumento de racionalização. No entanto, o correto planeamento de governo deve ser aquele que atua em favor dos mecanismos de mercado, da livre concorrência e do processo de escolha. Para Hayek (2009), numa economia dirigida, em que uma autoridade vigia os fins, é garantido que esta usa os seus poderes para que alguns fins sejam alcançados e impedir a concretização de outros (pp. 126-127).

Em relação à atitude a ser tomada pelos indivíduos, no que concerne ao ajustamento económico-social ideal a ser produzido, Hayek (2009) é claro ao acentuar o papel central do mercado para a civilização:

“Foi a submissão dos homens às forças impessoais do mercado que, no passado, possibilitou o crescimento de uma civilização que, sem isso, não se teria desenvolvido; é através desta submissão que todos os dias ajudamos a

---

<sup>3</sup>Líder da Escola de Chicago de Economia, Milton Friedman é associado às teorias monetaristas, que consideram que a inflação pode ser controlada quase exclusivamente pela oferta de moeda. Nas décadas de 70 e 80, do século XX, um grupo de economistas da Universidade de Chicago - apelidados de Chicago Boys - ocuparam cargos no governo do ditador Augusto Pinochet no Chile. Friedman fez parte do Comité de Política Económica de Reagan, foi consultor da primeira-ministra britânica Thatcher e apoiou a tentativa de reforma da Previdência de George W. Bush.

construir algo maior do que aquilo que qualquer um de nós poderia compreender” (p. 244).

As críticas formuladas por Hayek ao modelo socialista de economia são categóricas, chamando-o de irresponsável, pois, quando fala em “abundância potencial”, tenta mostrar que não há qualquer problema económico. É uma crítica à propaganda socialista e à falsa esperança no planeamento, em contraponto a um sistema baseado na concorrência e na noção de empresa. Hayek (2009) defende, de forma incisiva, uma visão de liberdade a partir da economia, sendo esta o pré-requisito de qualquer outra liberdade (p. 134). O neoliberalismo não quer o fim do Estado, pois, um determinado modelo estatal é necessário: o Estado Mínimo ou Estado de Direito (outras concepções sobre o Estado mínimo são expressas por Nozick, 1991 e Rawls, 1997).

John Rawls (1921-2002) utiliza da teoria da justiça, que, na sua perspectiva, constitui a busca do equilíbrio e equidistância entre duas partes, enquanto cidadãos em conflitos que exigem tratamento igual diante da lei. A convergência dos princípios da igualdade e da liberdade torna-se importante para a compreensão da democracia liberal e para a sua sobrevivência (Rawls, 1997, p. 237). Para isto, prioriza o justo e procura colocar a equidade como base articuladora da justiça, tentando superar a debilidade teórica da filosofia moral, muito presente no mundo anglo-saxónico. O papel da justiça, como equidade, refere-se à especificação dos direitos e deveres básicos dos cidadãos, sendo a justiça a virtude mais importante das instituições e do Estado (Rawls, 2000).

Os princípios da justiça são resultado de um consenso equitativo. As partes escolhem dois princípios: o que exige a igualdade na atribuição de deveres e direitos, que assegura a liberdade; e o segundo princípio que afirma que as desigualdades económicas e sociais são justas se resultarem em benefícios, especialmente para os membros menos favorecidos da sociedade (Rawls, 2000, p. 53).

O neoliberalismo de Rawls (1997) pertence ao âmbito do político liberal e democrático. Não pretende alterar as doutrinas religiosas, metafísicas e morais politicamente razoáveis, e possui três características básicas: aplica-se à estrutura básica da sociedade (instituições políticas, económicas e sociais); pode ser formulado independentemente de qualquer doutrina; e baseia-se em ideias fundamentais sobre o sistema equitativo e os cidadãos racionais, livres e iguais (p. 372).

As intervenções do neoliberal Robert Nozick (1938-2002), por sua vez, provocaram perturbações nas concepções relacionadas com o Estado e a sociedade civil. Para Nozick, o modelo estatal que exceda a ideia de um Estado mínimo ideal é nocivo às liberdades individuais e económicas. O Estado mínimo, para Nozick (1991), tem função demarcada: “ (...) Limitado às funções de proteção dos cidadãos contra violência, roubo e fraude e à manutenção dos contratos” (p. 26). Defensor do indivíduo e da propriedade privada, as críticas de Nozick às políticas redistributivas argumentam que elas violam os direitos de propriedade, já defendido pelo jusnaturalismo e o contratualismo (Locke, 1998; Rousseau, 2003).

Entretanto, há pouco mais de duas décadas, Nozick considerou os seus antigos escritos políticos ‘seriamente inadequados’. Na sua nova visão, direitos individuais são meramente um valor dentre outros e podem ser ‘anulados ou diminuídos’ em detrimento de outros valores (Nozick, 1989, pp. 286-292). Próximo do fim da sua vida, Nozick (2001) identificou a cooperação voluntária como o princípio fundamental da ética e sustenta que o dever de não interferir no domínio de escolha de outrem é tudo que qualquer sociedade deveria exigir, surgindo como um ideal pessoal que deveria ser deixado para a escolha e desenvolvimento individual (p. 280).

As teorias relacionadas com neoliberalismo permanecem, em grande parte, inalteradas desde o século passado: atingir o máximo de bem-estar social por meio da iniciativa privada e da não intervenção do Estado. No neoliberalismo, o Estado cria ‘parcerias’ com a iniciativa privada e o terceiro setor. Em teoria, continua válida a máxima da não intervenção do Estado nos negócios do mercado, e a sociedade é representada como sendo responsável pelos mecanismos geradores de concorrência, conforme constata Foucault (2010): “ (...) Quando muito o Estado deve intervir para impedir que esta concorrência seja alterada por algum fenómeno, como por exemplo, o monopólio” (p. 157). Desta forma, a sociedade civil fica atrelada às relações de mercado e à governabilidade (p. 353).

No pensamento neoliberal, iluminado por doutrinas como as de Hayek (2009), Friedman (1984), Rawls (1997) e Nozick (1991), o capitalismo liberal puro promove, segundo estes pensadores, uma maior igualdade. A ordem económica e social do neoliberalismo continua a ser guiada, na sua essência, pela mesma ordem do liberalismo, o *laissez-faire*: competição, ideologia do individualismo e Estado mínimo.

A ideia de democracia, para Hayek (2009), contrária à postura do Estado providência, aponta para que a ordem liberal não possa ser substituída pela dimensão coletiva, defendida por teóricos marxistas, como Gramsci (2007) e defensores da intervenção do Estado na economia, como Keynes (1985). Neste sentido, Hayek (2009), defende o sistema competitivo:

“Atualmente diz-se muitas vezes que democracia não tolerará o ‘capitalismo’. Se, aqui, ‘capitalismo’ quer dizer um sistema competitivo baseado na livre circulação da propriedade privada, é muito importante perceber que só neste sistema é que a democracia é possível. Quando passar a ser dominada pelo credo coletivista, a democracia, inevitavelmente, destruir-se-á a si mesma” (p. 100).

O fator económico, decisivo na compreensão neoliberal de sociedade civil e do Estado, apresenta, no entanto, fissuras na vontade pessoal, na economia, na política e na compreensão da liberdade, direitos e relações sociais. No cenário de desconfiança e instabilidade, os mercados financeiros escravizam economias nacionais e locais inteiras. Com a crise do mercado financeiro, surpreendentemente, economistas e jornalistas liberais passam a defender a interferência do Estado na economia capitalista.

Em contradição com o discurso clássico, marcado pela apologia do livre mercado, como único regulador da economia, os neoliberais defendem a ajuda financeira do Estado aos bancos e empresas em estado de falência. O fator económico, de orientação neoliberal, dá sinais de fragilidade com crises sucessivas, nomeadamente as crises económicas e ciclos de instabilidade e insustentabilidade (Andrioli, 2008).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>“A atual crise económica internacional não é a primeira da história. A primeira crise económica mundial iniciou em maio de 1873 em Viena, atingiu Nova Iorque em seguida e, posteriormente, Hamburgo, ampliando-se para os principais mercados capitalistas da época. Se seguiram cinco anos de profunda depressão económica. A segunda crise económica mundial iniciou no dia 24 de outubro de 1929 e encerrou somente com o final da segunda Guerra Mundial, com os EUA a ampliar o seu domínio sobre o mercado mundial. A maior economia mundial passou a ser a maior potência militar, impondo seus interesses, sua ideologia e sua linguagem de forma hegemónica sobre os demais países com a instituição do dólar como moeda-padrão para a economia mundial. O longo período de hegemonia dos EUA é marcado por guerras e destruição. O keynesianismo e a construção do Estado de bem-estar social contribuíram para estabelecer ciclos de crescimento económico num nível nunca antes visto na história da humanidade. Isso serviu para evitar o surgimento de um contrapoder, iminente com a existência de um bloco não-capitalista (soviético e chinês), resultante de revoluções sociais no mesmo período. A economia mundial ameaçava entrar em crise nos anos 1980. Com o desmoronamento da URSS e a queda do Muro de Berlim (1989-1990), cerca de 2 bilhões de pessoas, que há mais de 50 anos estavam fora do alcance do capitalismo, passaram a integrar o mercado capitalista, caracterizado como globalização económica. Outro fator é a formação da Comunidade Económica Europeia e hoje a União Europeia (U. E.), com moeda e política económica única” (Andrioli, 2008, nº. 91).

A teoria socialista vê na literatura liberal da sociedade civil e do Estado, um edifício que não passa de mistificação, onde o que realmente determina é o capital. A literatura de cunho socialista, em geral, não compreende a democracia neoliberal como local da emancipação humana. No entanto, há elementos que são compatíveis com a visão liberal no que se refere à sociedade civil, como: o conjunto dos cidadãos, sujeitos de direitos e a democracia política como o objetivo fundamental para transformação mais profunda da sociedade (Coutinho, *in* Tonet, 2004, p. 40). Algumas leituras de cunho socialista apontam para uma dimensão plural na compreensão do Estado e da sociedade civil, que vão dos conceitos às práticas governamentais. Com isso, conforme Ferrari (2009), “ (...) Obriga a revisar as concretizações históricas, a diferenciar as que foram experiências socialistas no passado e as que continuam a ser definidas como nações socialistas” (nº 1).

Apesar dos mercados serem considerados condições da extensão da personalidade individual e da cooperação, também não se pode esquecer os fracassos dos mercados e das desigualdades por ele produzidas. Para a emancipação humana, toda a proposta política e económica deve ser posta em função dela (Habermas, 2004). Democracia e economia não são ações desvinculadas do poder, nem da sociedade civil. Tal aponta para a necessidade não só de entender a realidade, mas, também, de transformá-la. Na dinâmica apresentada por Foucault (2010), a sociedade civil representa o termómetro de todas as relações sociais; é a articulação da história com o laço social, que permite a relação de autoridade na forma de governo – Estado, disposta em quatro níveis de compreensão:

- a) Primeiro: a sociedade civil entendida como constante histórico-natural: antes nada existe;
- b) Segundo: sociedade civil enquanto síntese espontânea dos indivíduos: não há contrato explícito, não há união voluntária;
- c) Terceiro: a matriz permanente de poder político: a decisão é de um grupo mais selecionado na base do elitismo;
- d) Quarto: sociedade civil enquanto motor da história: não há apenas um princípio motor, mas um domínio de relações sociais, de laços entre os indivíduos, que constituem, para além do laço económico, unidades coletivas e políticas. (Foucault, 2010, pp. 371-374).

O reconhecimento da sociedade civil, como presença política, foi uma conquista de longos anos, através de entidades e pessoas que perceberam a importância da participação mais efetiva da sociedade nos planos de formação da democracia e da cidadania como uma conquista hegemônica (Gramsci, *in*: Semeraro, 2001, p. 169). A exigência de moralização tem um cunho coletivo, como afirma Émile Durkheim (2003),

“A moral não é um sistema de regras abstratas que as pessoas trazem gravadas na consciência ou que são deduzidas pelo moralista no isolamento de sua sala. É uma função social ou, mais que isso, um sistema de funções formado e consolidado sob a pressão das necessidades coletivas” (p. 35).

Estes traços são característicos da modernidade, que somados à democracia, à ciência, à subjetividade, à liberdade, ao espírito de iniciativa e à concepção imanentista da história, criaram uma nova visão ético-política vinculada ao exercício da liberdade e da participação ativa, traços identificados, por Gramsci como a “ (...) Vontade racional, concreta e socialmente construída” (Gramsci, *in*: Semeraro, 2001, p. 174).

O princípio neoliberal é, em geral, oposto à visão gramsciana sobre o Estado e a sociedade civil. Gramsci defende o Estado-ético como instrumento de regulação e direção hegemônica, ou seja, a soma dos esforços entre sociedade civil e sociedade política (Gramsci, 2007, p. 35; Ciotta Neves, 2012, p. 22). Neste sentido, a ação política não visa uma economia totalmente autorreguladora, conforme a proposta neoliberal. Para Gramsci, a ação política é um ato criador e suscitador (Gramsci, 2007, p. 35), que age a partir dos fatos concretos e da realidade cultural, econômica, social e política.

O neoliberalismo dá ênfase à dimensão econômica e financeira. Gramsci, por sua vez, faz uma análise das situações e das relações de força entre estrutura e superestrutura a partir de da conjuntura e dos movimentos orgânicos (Gramsci, 2007, p. 36), sobressaindo a preocupação com a sociedade civil e política, qualificadas de “forças produtivas”, que formam a conjuntura (Gramsci, 2007, p. 36). A conjuntura compreende os movimentos ocasionais, imediatos, de curta duração e, em alguns casos, quase acidentais. Os movimentos orgânicos, por sua vez, são os mais estáveis e permanentes.

A leitura da matriz neoliberal da sociedade civil e do Estado está próxima do enfoque dado por Gramsci ao conceito de conjuntura. Isto é, conforme vimos, as dinâmicas de cunho neoliberal são orientadas pelos comportamentos dos mercados e pelas decisões políticas determinadas por esta ideologia (Foucault, 2010). Portanto, para isso, é necessário



a livre concorrência, o Estado Mínimo, o direito à escolha, que implica o risco e a responsabilidade desse direito (Hayek, 2009, p. 134).

À luz do pensamento de Gramsci, os apontamentos de Hayek (2009), Friedman (1984) e Rawls (1997), estão relacionados com a dimensão de conjuntura. Conforme Gramsci (2007), também os fenômenos de conjuntura dependem de movimentos orgânicos, isto é, mais estáveis, e não apenas da “ (...) Política miúda, do dia-a-dia, de pequenos grupos dirigentes e as personalidades responsáveis pelo poder” (pp. 36-37). Neste sentido, a crítica construtiva ao neoliberalismo, na perspectiva gramsciana, está na compreensão dos movimentos orgânicos, de caráter mais estruturante e histórico-social, onde, “ (...) Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente” (Gramsci, 2007, p. 37).

Na conjuntura da primeira década do século XXI, embora ainda não sejam claros os horizontes, aponta-se para a necessidade de revisões e mudanças nas concepções de Estado e de sociedade civil, e o próprio neoliberalismo necessita de elucidação conceitual. Diante das crises económicas e da instabilidade dos mercados, surgem questões sobre a possibilidade de um liberalismo igualitário e justo, assim como sobre o princípio da equidade como um critério para a justiça, no plano da igualdade das liberdades civis e políticas. Este liberalismo poderia sustentar-se no princípio da diferença, afastando a meritocracia, pois, esta legitima as desigualdades socioeconómicas (Rawls, 2000, p. 274).

Em algumas nações emerge o reinado do neoliberalismo com uma configuração bem diferente da anunciada na sua cartilha. Os processos eleitorais são dominados por corporações mediáticas e empresas que financiam políticos; o acesso à riqueza e ao ensino está distribuído de forma desigual e muitos não têm acesso às condições de atendimento à saúde. O primado económico-financeiro não tem dado sinais suficientemente significativos de que seja a solução para os grandes desafios da humanidade.

Conforme constata Gramsci (2007), quando uma crise se prolonga por anos, tal significaria que se revelaram contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas, que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura, esforçam-se para saná-las dentro de certos limites (p. 37).

À luz do pensamento gramsciano, conforme proposto para este estudo, o neoliberalismo impõe uma ‘cartilha’ que se autolimita. No âmbito neoliberal, de acordo

com Foucault (2010), emerge uma leitura estruturada há mais de um século sobre o que é essencial para o mercado: “ (...) Não é mais a troca, mas a concorrência que determina; não é a equivalência, mas, pelo contrário, a desigualdade” (pp. 156-157). Com isso, o papel do Estado e da sociedade civil são redesenhados, diante da instabilidade dos mercados. A autolimitação neoliberal é exposta nos projetos falíveis das propostas hegemônicas fechadas dos blocos econômicos, configurando, desta forma, um erro em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional. Neste sentido, as decisões de orientação neoliberal, na perspectiva do pensamento de Gramsci (2007), têm as suas fontes mais no conjuntural-ocasional e menos no movimento orgânico.

“Tem-se excesso de ‘economicismo’ ou doutrinário pedante e excesso de ‘ideologismo’. Num caso, superestimam-se as causas mecânicas; no outro, exalta-se o elemento voluntarista e individual” (p. 37).

A distinção entre o movimento orgânico e o conjuntural-ocasional deve ser aplicada, segundo Gramsci, em todos os tipos de situação, isto é, na análise da educação, dos fatos sociais, da economia e da política, e não só àquelas situações em que se verifica um processo de crises agudas e estagnação. O apoio na literatura de Gramsci, sobre o movimento orgânico e conjuntural, também pode ser fundamentado para as situações de prosperidade das forças produtivas (Gramsci, 2007, p. 38).

A crítica de Gramsci (2007), no entanto, não se reduz à concepção liberal de funcionamento da sociedade, mas também ao sindicalismo. Pois, diversos “ (...) Resquícios do liberalismo podem ser encontrados nas análises, que se dizem ligadas à filosofia da práxis, que deram lugar a formas infantis de otimismo e de estupidez política” (p. 38). As forças políticas organizadas nas diversas formas - leitores de jornais, eleições parlamentares e locais, organizações de massa dos partidos e dos sindicatos em sentido restrito – eram mais organizadas que o sindicalismo. Desta forma, “ (...) O feitiço, também neste caso, se volta contra o feiticeiro, ou seja, o demagogo é a primeira vítima de sua demagogia” (Gramsci, 2007, p. 38).

A concepção neoliberal de Estado, vista, inicialmente, como uma doutrina hegemônica, tem em Hayek não só um destacado teórico, como também, um ativista da causa liberal, que almeja um ambiente social livre das restrições estatais e totalmente exposto ao comportamento do livre mercado. Gramsci, por sua vez, concebe o Estado como um grande organismo próprio da hegemonia de um grupo social. Este grupo

hegemónico está destinado a criar as condições favoráveis à expansão universal, para o desenvolvimento de um grupo dominante que coordene os interesses gerais. A vida do Estado, desta forma, é concebida, por Gramsci (2007), no âmbito da “ (...) Contínua formação e superação das instabilidades” (p. 42).

Este modelo de Estado, concebido por Gramsci, em algumas linhas de ação, também está presente nas relações sociais e políticas no plano doutrinário económico elaborado por John M. Keynes (1883-1946), que propõe a intervenção do Estado na economia. A contribuição keynesiana (Keynes, 1985), exposta na *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, aponta para a instabilidade do sistema capitalista, e esclarece que a ‘mão invisível’ do mercado não resulta no que pregam os economistas mais ortodoxos a propósito do equilíbrio entre o bem-estar global e os agentes económicos.

O Estado e a sociedade civil são categorias resgatadas da teoria política clássica e reelaboradas mediante os valores e interesses da autonomia social, para além das antinomias entre Estado e mercado, público e privado, reforma e revolução (Cohen & Arato, 1997). A noção de democratização da sociedade civil parece ser o melhor caminho para caracterizar as novas formas contemporâneas de auto-organização e auto-constituição. Os movimentos sociais contemporâneos têm-se apoiado em sínteses que pressupõem diferentes combinações entre as ações da sociedade civil, do Estado e do mercado, para além da dicotomia entre liberalismo e socialismo. Neste sentido, o fim último das revoluções não é mais a reestruturação do Estado, a partir de um novo princípio, mas a redefinição das relações entre Estado e sociedade, com primazia da sociedade civil (Gramsci, 1989, p.10).

O neoliberalismo é um projeto político e intelectual onde as intervenções diretas do Estado são vistas como obstáculo. As Escolas Monetarista e Austríaca são referências teóricas e práticas sobre esta corrente social e política. A orientação neoliberal dá forte importância à livre iniciativa de mercado e ao fator económico. No entanto, também recebe críticas de autores próximos e contrários (Foucault, 2010; Habermas, 2004; Nozick, 2001). Conforme sublinha Foucault (2010), a autolimitação do neoliberalismo é exposta nos projetos hegemónicos falíveis. Deste modo, à luz do pensamento de Gramsci, procura-se uma distinção entre aquilo que é considerado orgânico e o conjuntural-ocasional.

No próximo capítulo deste estudo, desenvolve-se o legado de Antonio Gramsci no Brasil, nomeadamente nos campos da política e da educação. Estas temáticas compõem,

inicialmente, o universo dos imigrantes italianos no princípio do século XX em solo brasileiro, onde a relação entre estrutura e superestrutura se apoia em seres sociais, que são, ao mesmo tempo, cidadãos e membros de uma nação. O segundo momento de Gramsci no Brasil está relacionado com a militância dentro do Partido comunista Brasileiro (PCB) e com o movimento sindical. É, somente, a partir da década de 1970 que o pensamento de Gramsci é estudado e pesquisado dentro das acadêmicas de ensino superior, porém, com muitas restrições, devido à ideologia do sistema de governo brasileiro ligado aos militares.

A melhor forma de construir esta relação é, conforme Gramsci (2010), por meio da instituição escolar ou de ensino, concebida por ele como uma entidade orgânica: “ (...) A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (p. 19). A produção de ciência e o desenvolvimento artístico-cultural, mais aprofundados e apurados, são preocupações mais específicas do ensino universitário. Ao fazer referência às contribuições de Gramsci para o ensino, Rita Ciotta Neves (2012), ressalta o valor da ciência, que também é uma superestrutura específica, por ter um “ (...) Maior e mais durável efeito sobre a estrutura” (p. 27). O ensino superior, perspectivado por Gramsci (2010), é criação, mesmo que a verdade seja velha, o que vale é a posse do método. O ensino superior universitário é a fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas (p. 40).

## CAPÍTULO 2 – LEGADO DE GRAMSCI NO BRASIL: POLÍTICA E EDUCAÇÃO

A recepção de Antonio Gramsci (1891-1937) no Brasil tem fases diferentes. O legado pode ser dividido em três fases complementares: o legado difundido pelos imigrantes, o legado incluído na vida política e o legado assumido pelos intelectuais, no ensino superior. A fase primária foi fortemente marcada pela novidade em solo nacional, através da imigração europeia para o Brasil, no princípio do século XX, marcado pelas crises económicas, os conflitos da Primeira Guerra Mundial, a falta de políticas sociais no ‘Velho Continente’ e a concentração de riquezas. A combinação destes fatores provocou expulsões de milhares de pessoas das suas origens. No Brasil, os imigrantes não encontraram o paraíso perdido, mas condições difíceis para reinício da ressocialização dos seus modos de vida e atividades. Os portugueses aparecem como grupo dominante entre os imigrantes, em seguida, os italianos, os espanhóis, os alemães e os japoneses (Martins, 1973).

As referências a Antonio Gramsci, em solo brasileiro, chegam pelos imigrantes italianos à região sudeste do Brasil. Tal deve-se ao processo de expansão das fazendas de café e o início da implantação da indústria no Estado de São Paulo. Desde que a escravidão dos negros foi ‘abolida’, os imigrantes europeus converteram-se em fonte de mão-de-obra com baixos custos no Brasil. A maioria teve como destino inicial o trabalho agrícola, no qual as condições de trabalho eram precárias, de semiescravidão e, num segundo momento, a inserção nas estruturas e atividade resultante do lento processo de industrialização.

A segunda fase da recepção de Gramsci, no Brasil, está relacionada com a política, no entanto, não distante do processo imigratório. O pensamento político gramsciano é divulgado através de jornais de cunho marxista, enquanto instrumento de combate à ideologia fascista. Com a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1922, a cultura de esquerda é fortalecida com as publicações relacionadas ao pensamento marxista e gramsciano, com a conotação de ‘homem de partido’.

A terceira fase desenvolve-se no interior da dimensão educacional, do ensino básico ao ensino superior. A leitura académica de sua obra vem confrontar-se com os embates frente ao Regime Militar ditatorial, de 1964, e da publicação do AI-5 (Ato Institucional nº 5), em 1968, que limita a ação política de muitos militantes de esquerda, professores do

ensino superior, sindicalistas e políticos. Desta forma surgem discussões, a partir dos anos 1970, sobre os diversos conceitos gramscianos no seio da comunidade acadêmica. Gramsci é estudado em diversas áreas do conhecimento, no ensino superior brasileiro, sendo fortemente citado a partir do processo de democratização pós-ditadura militar. As universidades formam o espaço ideológico da sobrevivência do legado de Gramsci no Brasil. Com a redemocratização do país, a partir da década de 1980, ocorre o aprofundamento do pensamento gramsciano, revitalizado com publicações e eventos acadêmicos e políticos.

## 2.1 Gramsci entre os Imigrantes e a Política

No início dos anos 1920, os imigrantes e exilados italianos formam a fase primária da militância gramsciana no Brasil. O jornal *La Difesa*, de socialistas italianos, radicados em São Paulo, em um artigo de 1927, publica os nomes de prisioneiros do Regime Fascista entre os quais surge Antonio Gramsci. Em 1933, Godoffredo Rosini (1889-1937), um trotskista, professor de filosofia e jornalista exilado, dedica um artigo no jornal *O Homem Livre*, da Frente Única Antifascista (FUA), que circula em São Paulo. O artigo refere-se ao martírio sofrido por Gramsci na prisão, onde o conhece pessoalmente.

“A hora de Gramsci não chegou ainda, mas o Fascismo se consola, assim mais longo será o martírio do condenado à morte lenta e implacável. Quem conheceu de perto o ex-diretor de *Ordine Nuovo*, homem de físico franzino e infeliz, há de se admirar pelo fato de ter resistido tanto tempo nas cadeias de Mussolini, verdadeiros túmulos de vivos” (Rosini, *in Secco*, 2002, pp. 14-15).

No levantamento feito por Lincoln Secco (2002), refere-se que, em 1935, há referências sobre Gramsci no âmbito do universo acadêmico. O militante socialista, jurista e professor de direito da Universidade de São Paulo (USP), Alberto da Rocha Barros, realiza uma palestra no interior paulista sobre ‘O que é o Fascismo?’ (Secco, 2002, p. 15)<sup>5</sup>. Surge, também, o ensaio de Romain Rolland (1866-1944) que fez circular no Brasil dados biográficos e alguns passos da trajetória de Gramsci como membro do Partido Comunista

---

<sup>5</sup> A palestra *O que é o fascismo?* Foi dada em Jaboticabal (SP), mais tarde foi publicada pela Editora Laemmert (RJ, 1969). Rocha Barros era dirigente da Frente Nacional Democrática, organismo antifascista, e depois participou da cisão do PCB.

Italiano - PCI (Simionatto, 2004, p. 96). Estas fontes têm origem na Europa e circulam entre os exilados italianos e simpatizantes da causa socialista e antifascista no Brasil, principalmente em São Paulo.

A difusão do pensamento de Gramsci ocorre, mais intensamente, após sua morte em abril de 1937, facilitada pela ação da cunhada, Tatiana Schucht (1887-1943), e do líder comunista Palmiro Togliatti (1893-1964), que se empenham recuperar os cadernos que Gramsci redigiu na prisão (Bianchi, 2007, p. 7).

Duas décadas depois da chegada dos imigrantes italianos a São Paulo, os membros do PCB dão continuidade ao legado gramsciano, na perspectiva política e partidária, e artigos sobre Gramsci foram publicados no jornal do partido. Em 1947, o texto ‘*Antonio Gramsci, herói da classe operária*’ enfatiza a figura do líder comunista, que perdura no país até meados dos anos 1960 (Secco, 2002, pp. 16; 17). A revista *Problemas*, do Movimento Comunista Internacional, também apresenta, na década de 1950, Antonio Gramsci como uma das figuras do Movimento Operário: “ (...) Ele apareceu como o ‘primeiro bolchevique italiano’, leninista convicto, anti-trotskyista e aplicador das diretrizes da Internacional Comunista” (Secco, 2002, p. 21). Esta visão, no entanto, começa a mudar com o crescimento da cultura de esquerda, independentemente do partido, e como diálogo com os intérpretes de Gramsci.

Ao fim da primeira metade do século XX assiste-se ao revigoramento da cultura de esquerda no Brasil, não integralmente vinculada ao PCB. Com uma leitura mais vasta que a econômica, tenta passar à luta pela hegemonia política e cultural. Mesmo no PCB ocorre uma abertura intelectual, fruto das mudanças políticas surgidas com o discurso de Nikita Krushchev (1894-1971), no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), entre 24 e 25 de fevereiro de 1956, que denuncia parte dos crimes e o culto da personalidade de Josef Stalin (1879-1953).

As traduções e poucas publicações de artigos sobre Gramsci causam poucos impactos na militância da época. Conforme Dias (1996), tal deve-se “ (...) À falta de enfoque de sua intervenção como estrategista comunista e a elaboração da teoria política que não ficaram claros para os militantes” (p. 111).

A partir de 1964 o Brasil está sob o Regime Militar e a censura impede o avanço cultural das questões ligadas ao pensamento marxista, limitando, portanto, a ação política de muitos cidadãos. A fraca recepção de Gramsci, neste período, é compreendida pela

posição intelectual fragmentada da esquerda brasileira, em oposição à ditadura militar. Conforme Simionatto (2004) este período gera um “vazio cultural” e a “cooptação dos intelectuais a serviço do poder” (p. 99) e para Coutinho (2009), “ (...) Antes dos anos 1960, poucos conheciam efetivamente o pensamento de Gramsci no Brasil” (p. 37).

Somente em 1966, concretizou-se, no Brasil, o projeto de edição das obras de Antonio Gramsci, por meio de Carlos Nelson Coutinho e Énio Silveira, ambos com vínculo ao PCB. A repercussão foi restrita e não teve grandes efeitos para o grande público, e a dimensão política assumiu um peso secundário, conforme constata Coutinho (1999): “ (...) Foi apenas entre os intelectuais e na margem do Partido Comunista que a obra repercutiu e marcou pouco o debate político da época” (p. 286), surgindo a ênfase dessas traduções e apresentações no Gramsci filósofo e crítico literário (Coutinho, 2009).

## 2.2 Hegemonia e a Perda de Referência ao Partido Comunista Brasileiro

O pensamento social e político de Antonio Gramsci é composto por elementos organicamente interdependentes. Sem esquecer outros termos, a hegemonia, nos *Cadernos do Cárcere* (Gramsci, 2007, 48. 53. 60. 95; 2010, 190), e em autores que comentam Gramsci (Dias, 2006a, 79; Semeraro, 2001, 168-169), surge como um conceito que assume um papel central no pensamento de Gramsci <sup>6</sup>. Através de análise tríplice dos enfoques históricos, políticos e filosóficos, a hegemonia comporta outros dois conceitos centrais: a direção e a dominação. Conforme descreve Gruppi (1978), Gramsci é o pensador que mais insistiu sobre o conceito de hegemonia (p. 1). Os conceitos de sociedade civil, sociedade política, hegemonia e bloco histórico estão no seio de sua construção teórica.

Etimologicamente a palavra hegemonia deriva do verbo grego *ηγεμονία* (*hegemon*, líder) no sentido de conduzir, governar, ser chefe. O termo designa o comando de alguém à frente de uma missão importante em tempo de guerra, que também pode ser exercida em tempo de paz. Historicamente a hegemonia, no período greco-romano, tem caráter militar. Na idade média, este conceito é aplicado em vários campos, nomeadamente no político e no religioso, mas com as mesmas características de supremacia político-militar, tendo na Igreja Católica Romana a classe hegemónica predominante (Coin, 1979, p. 10).

---

<sup>6</sup> Outros conceitos-chave de Antonio Gramsci são destacados por Hugues Portelli (2002) e Jacques Texier (1976), a importância do bloco histórico; Glucksmann (1980), o conceito de Estado; Norberto Bobbio (1999), o partido e a hegemonia, o bloco histórico e Jean-Marc Piotte (1972), o intelectual.



Na modernidade, por sua vez, a hegemonia se firma em termos de classes, com possibilidade de migração do poder de uma classe para outra, com características hegemônicas relacionadas com a economia, a cultura, a política, a educação e com o poder militar. Estas características continuam a constituir-se na estratificação das relações hegemônicas de classe e das nações (Oliveira, 1998).

Desde as origens, a hegemonia implica um poder de direção ou dominação, presentes nos modos embrionários de sociedade. A forma como Gramsci descreve a hegemonia incorpora mais o sentido de direção na relação com o consenso nos campos cultural, político, moral e linguístico. Acena-se para uma visão de hegemonia na ótica de universalidade: hegemonia através do saber e da cultura levados a todos os níveis sociais, portanto, a favor da utopia cultural (Gramsci, 1976, p. 63).

O termo hegemonia, usado por Gramsci pela primeira vez, em 1926, numa *Carta ao Comité Central do Partido Comunista da União Soviética* (PCUS), faz referência à função dirigente e afirma: “Todos os problemas inerentes à hegemonia do proletariado apresentar-se-nos-ão certamente de forma mais complexa e aguda do que na própria Rússia” (Gramsci, 1976a, p. 163). O trabalho ficou incompleto, devido à sua prisão pela ditadura fascista, em novembro de 1926. Na obra *Alguns Temas sobre a Questão Meridional* (Gramsci, 1976), analisa a problemática dos operários turinenses face à realidade socioeconómica do sul da Itália, onde afirma que “ (...) Os comunistas de Turim tinham posto a questão da hegemonia do proletariado, isto é, da base social proletária e do Estado operário” (p. 161).

O contraste socioeconómico e político, que forma a península italiana, é refletido por Gramsci no período entre guerras. Esta contradição regional é uma condição social desigual, historicamente constituída como as organizações políticas de classe (Dias, 2006a, p. 33). A ideologia dominante do *Mezzogiorno* - composto pelas regiões de Abruzzo, Molise, Campânia, Puglia, Basilicata, Calábria e as sub-regiões da Sicília e Sardenha - é formada pelos intelectuais, grandes proprietários de terras e parte do clero. Os representantes desse bloco intelectual, Giustino Fortunato (1848-1932) e Benedetto Croce (1866-1952), são constantemente referidos por Gramsci (Portelli, 2002, p. 167).

O *Mezzogiorno* tornou-se referência em relação às formas de dominação hegemônica para a Itália, denominado por Gramsci como grande desagregação social composta por camponeses sem coesão e a sociedade formada por um grande bloco agrário,

dividido em três camadas sociais: a massa camponesa, amorfa e desagregada; os intelectuais, da pequena e média burguesia rural, que mantêm o domínio ideológico; os grandes proprietários de terra, que asseguram o domínio político (Gramsci, *In* Portelli, 2002, p. 163).

Os movimentos estruturais e conjunturais não são ignorados na reelaboração gramsciana da hegemonia (Gramsci, 2007, p. 35). Há uma proposta orgânica nas relações de poder e direção. Na afirmação de Luciano Gruppi (1978),

“ (...) A reelaboração gramsciana da noção de hegemonia vem se tornar original e enriquecedora do marxismo, expondo-o a uma visão articulada e concreta das relações entre estrutura e superestrutura” (p. 6).

As perspectivas de hegemonia, direção e dominação, encontradas nos *Cadernos do Cárcere*, surgem nestes, com maior ou menor realce, embora a utilização do termo hegemonia não se afaste muito de suas fontes. Há vários contextos históricos em que o termo hegemonia é encontrado. Na Internacional Comunista, de 1919, é colocado em primeiro plano a necessidade da construção do Estado proletário e sobressai o elemento dominação.

O termo hegemonia exprime o modo de pensar alicerçado sobre a ação das tarefas políticas (Portelli, 2002, p. 13). Aparece ora com ênfase na direção, ora como ditadura. Em ambos os casos significa uma relação orgânica entre teoria e prática, tendo os intelectuais como condutores do processo (Gramsci, 2010, pp. 20-22). Hegemonia não é ausência de poder e autoridade, mas a capacidade de dirigir e orientar em vista da implantação, manutenção ou consenso (Gramsci, 1989, p. 37). A inclinação de Gramsci para o polo diretivo da hegemonia, no entanto, pode ser explicada pela sua formação.

A ausência da hegemonia como direção no PCB provocou o afastamento de gramscianos brasileiros dos quadros do partido. Entram em conflito com os ideais do partido, até então a principal força da esquerda brasileira. No início dos anos 1980 chega ao fim a pouca influência comunista e a esquerda brasileira migra para outros partidos, como, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB - e para o Partido dos Trabalhadores – PT (Simionatto, 2004, p. 103). Com isso, Gramsci, e a nova teoria do socialismo, ligada ao seu nome, passam a ser difundidos, com consensos em amplos setores políticos e culturais (Coutinho, 2009, p. 40).

Os gramscianos no Brasil são vistos como eurocomunistas. Esta influência é importante por diversos fatores: rompe com a doutrina marxista hegemônica, suaviza a renovação da esquerda no Brasil, orienta a luta contra a ditadura militar e a redemocratização do país. O pensamento político de esquerda, conforme Nogueira (1988), é revitalizado através dos estudos sobre Gramsci no Brasil: “ (...) O pensamento de Gramsci e a elaboração teórico-política do Partido Comunista Italiano (PCI) agem no Brasil como revitalizador de esquerda que se esfacela no plano organizativo e no plano político-cultural” (p. 137). Gramsci passa a ser referência teórica eurocomunista entre os acadêmicos no Brasil, no movimento sindical e alguns setores do catolicismo brasileiro, com orientação da Teologia da Libertação.<sup>7</sup>

### 2.3 Gramsci no Meio Acadêmico Brasileiro e sua Instrumentalização

Os estudos sobre Gramsci no Brasil têm um impulso entre 1970 e 1985. São publicados 24 títulos, contra apenas três anteriormente (Coutinho, 2009, p. 40). Tal deve-se, em parte, à relativa liberdade na vida cultural, criada pela desagregação do Regime Militar com o enfraquecimento do AI-5 e seu fim em 1978. Com a crise da ditadura, cresce o interesse por Gramsci como uma das principais referências no debate político para a compreensão e ação da esquerda brasileira e dos intelectuais dentro das unidades acadêmicas.

O primeiro trabalho acadêmico no Brasil sobre o pensamento gramsciano foi constituído pela dissertação de mestrado de Mário Innocentini, em 1972, na Universidade de São Paulo (USP), sobre ‘*O Conceito de Hegemonia*’. A primeira tese de doutoramento também aconteceu na USP em 1976, de Luiz Werneck Vianna, ‘*Liberalismo e Sindicato no Brasil*’, que recorre a Gramsci para interpretação do Brasil com base no conceito de revolução passiva (Vianna, 2007). O cientista social e político, Oliveiros da Silva Ferreira, defende tese de livre-docência em 1983 sobre ‘*Os 45 cavaleiros Húngaros: uma leitura dos*

---

<sup>7</sup> O Eurocomunismo foi um movimento de mudança estratégica e teórica adotado pelos Partidos Comunistas da Itália, França e Espanha, que buscam, na década de 1970, um caminho para o socialismo por vias democráticas e pacíficas. Tem seu enfraquecimento no final da década de 1980 (Bottomore, 2001). Além da visão eurocomunista, há outras matrizes, como a liberal, de Norberto Bobbio (1982) e a revolucionária, de Edmundo Fernandes Dias (2000).

*Cadernos de Gramsci*’, também na USP (Ferreira, 1986). Na Universidade de Campinas (UNICAMP), a tese de livre-docência, em 1982, sobre ‘*Gramsci: filosofia, política e bom senso*’, defendida por Michel Debrun, foi publicada posteriormente (Debrun, 2001). Estes quatro trabalhos dão início às atividades de investigação sobre Gramsci no seio das universidades no Brasil (Bianchi, 2007, pp. 7-13).

As universidades instaladas no Estado de São Paulo (USP e UNICAMP) detêm as raízes de estudos acadêmicos e o desenvolvimento do pensamento gramsciano no Brasil (Simionatto, 2004, pp.115.187), situados no contexto das Ciências Sociais e centrados na questão política da teoria do Estado (Bianchi, 2007, p. 09). Neste sentido, é no meio acadêmico que “ (...) A discussão sobre o marxismo e sobre Gramsci se faz inicialmente” (Dias, *in* Simionatto, 2004, pp. 209-210). Na atualidade, é difícil não encontrar referências de e sobre Gramsci em todos os níveis de ensino no Brasil.

Desta forma, Gramsci é apresentado no meio acadêmico, às vezes, como um cientista político, outras como sociólogo, outras, ainda, como assistente social, educador e filósofo. Conforme Bianchi (2007), tal deve-se à falta de uma visão mais orgânica de sua obra, assim como ao cenário político do Brasil que causa confusão entre “ (...) O debate teórico e o debate político-conjuntural” (p. 11). Conceitos complexos da obra de Gramsci transformam-se em *slogans* políticos, instrumentalizados (Bianchi, 2007, p. 11). O pensador é muito citado, mas pouco estudado, seja no ambiente acadêmico, como nos movimentos sociais e sindicais. A este propósito, Simionatto (2004), argumenta que:

“Muitas de suas categorias como revolução passiva, Oriente, Ocidente, organização da cultura, intelectuais orgânicos, sociedade política, sociedade civil, Estado ampliado, americanismo e fordismo, hegemonia dentre outras serviram para iluminar diferentes interpretações da realidade brasileira” (p. 155).

Nos resquícios do Estado ditatorial no Brasil, no final dos anos 1980, parte das referências à sociedade civil é perspectivada como um fator positivo. Em contrapartida, as referências ao Estado confrontam-se com conotações negativas. Adicionalmente, ocorre o fenômeno da migração de alguns intelectuais de esquerda para as posições social-democratas e neoliberais. Desta forma, conforme Coutinho (2009), a sociedade civil passa a ser vista fora do contexto político: “ (...) A sociedade civil foi convertida em um mítico terceiro setor, falsamente colocado entre o Estado e o mercado” (p. 41). A ideologia

neoliberal apropria-se dos conceitos de Estado e sociedade civil, numa conjuntura despolitizada, em que, conforme Coutinho (2009), “ (...) Estes conceitos assumem ares de uma dicotomia radical, marcada por uma ênfase maniqueísta” (p. 41).

O descompasso entre o conhecimento do pensamento e a difusão de Gramsci no Brasil está a diminuir desde meados dos anos 1990 através das traduções, publicações de suas obras e os estudos nas universidades. Emergem, como vimos antes, pelo menos três linhas com ênfase nos estudos de Gramsci na atualidade: o tema da política (Coutinho, 1999a; Del Roio, 2005; Dias, 2000; Schlesener, 2002; Secco, 2006; Semeraro, 1999;), da educação (Jesus, 1998; Nosella, 2004; Soares, 2000; Santos, 2000) e do pensamento filosófico (Debrun, 2001; Martins, 2008; Semeraro, 2006).

Os temas relacionados com as questões política e a educação são as referências fortes de Antonio Gramsci. O interesse por estas áreas, no Brasil, ultrapassa o círculo dos partidos de esquerda, intelectuais marxistas e a academia. Há referências da obra gramsciana na Teologia da Libertação (Regidor, 1989), no pensamento liberal (Merquior, 1987), e até agentes militares têm feito referência a Gramsci, mas com caráter de resistência e alerta contra o perigo das propostas de Gramsci (Avellar Coutinho, 2002).

A riqueza da influência de Antonio Gramsci no Brasil está no uso das suas categorias de pensamento para a análise da realidade brasileira. Após meio século da chegada dos escritos de Gramsci ao Brasil, estes continuam muito presentes nas análises dos problemas políticos e sociais com os quais a sociedade brasileira se confronta (Coutinho, 2009, p. 43).

Apesar da forte presença do relativismo na educação, em geral, e no ensino superior, em sentido estrito, muitas categorias de pensamento, que formam o legado teórico e prático de Gramsci, como o Estado, a sociedade civil, o ensino, a educação, a hegemonia, o intelectual orgânico, a política, objeto e sujeito, continuam sendo referenciadas neste princípio do século XXI. Na educação e no ensino superior as categorias gramscianas têm sido utilizadas não somente para análise, mas, também, na investigação, como critério decisivo nas propostas relacionadas à cidadania numa vertente política, inclusiva e cultural.

## 2.4 A Educação Perspectivada por Gramsci

Entre os pensadores marxistas clássicos, Antonio Gramsci é um dos que mais reflete sobre o sistema educacional. A literatura que faz referência ao seu contributo reflexivo abriga as mais diferentes interpretações (Del Roio, 2005; Dore, 2006; Nosella, 2004). A educação escolar e o ensino superior nas universidades são instrumentos essenciais para a dignidade e para formação humana, que, ao lado de outras instituições da sociedade civil, consolidam a hegemonia exercida através da cultura e da ideologia. A sentença condenatória a Antonio Gramsci - de mais de 20 anos de prisão -, não impediu o ‘cérebro de funcionar’. Sua influência é intensa e viva na literatura, na filosofia, na sociologia, na educação e na política.

Nas páginas dos *Cadernos do Cárcere* - entre 1929 e 1935 -, repousa uma vigorosa reflexão sobre a escola, o Estado, a política e a sociedade civil (Gramsci, 2010; 2009; 1989), procurando entender a realidade de uma forma mais abrangente e aprofundada do que os esquemas teóricos que até então prevaleciam. A virada epistemológica desenvolvida por Gramsci inova e repõe a dialética de Hegel e Marx (Gramsci, 1989, p. 56). Na sua proposta, o Estado passa a ceder mais espaços aos movimentos e às ações civis. Exatamente, por isso, a subjetividade, as ideias, a cultura, os sujeitos, os intelectuais e a escola tornaram-se preocupações decisivas de Gramsci.

Os escritos de Gramsci sobre a educação centram-se na função política, justificando as instituições de ensino como um dos aparelhos de hegemonia na organização de uma nova cultura (Gramsci, 1989). A escola está situada, necessariamente, no bojo de um processo político de luta hegemónica entre classes distintas e a cultura não se fixa nas concepções pré-determinadas, mas é parte da dimensão histórica (Gramsci, 2010, p. 44).

Como materialista, Gramsci não é ortodoxo, mas dialético e histórico e está em sintonia com a afirmação de Karl Marx (1975): “ (...) Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo” (p. 195). Conforme Marx & Engels (1986), a apreensão do ser na sua busca de satisfação das necessidades imediatas e humanas, tem no trabalho a forma de sobreviver na natureza, na sociedade e em sociedade:

“O primeiro pressuposto de toda história humana é a existência de indivíduos humanos vivos. Primeiro há a organização corporal destes indivíduos e, por meio disso, sua relação com a natureza. O que os

indivíduos são coincide com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem” (pp. 27-28).

Desta forma, o trabalho é a forma casual de obter o sustento, sem a exploração do homem pelo homem. O trabalho, característico na sociedade capitalista, é o trabalho assalariado, onde a classe burguesa detém a propriedade privada dos meios de produção e o trabalhador apenas a sua força de trabalho (Marx & Engels, 1986, p. 118). Junta-se a esta questão a mais-valia ou lucro, que ocorre exatamente pela exploração do trabalho assalariado. O *status quo* é mantido pelos grandes grupos através da hegemonia económica e da hegemonia cultural (Carnoy, 1994, p. 116).

As categorias marxistas são incorporadas nas formulações gramscianas, considerando as suas origens materiais e históricas de classe e seus antagonismos, entre a força e o consenso (Gramsci, 2007, p. 33). Em contrapartida à hegemonia do capital, Gramsci contrapõe uma perspectiva dialética entre estrutura e superestrutura. A superestrutura representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico e a educação formal está ligada ao elemento superestrutural. De acordo com Soares (2006), no início do século XX, a sociedade ocidental é parte integrante da modernidade. O Estado já não governa tanto pela força e opressão, mas incorpora algumas reivindicações da sociedade civil, como o direito de greve, de mobilização em sindicatos, os partidos, de publicações e votações (p. 338).

A estratificação e a fragmentação das instituições de elaboração da vida colegiada, como as escolas e academias, são focos a serem observados. Na apreciação de Gramsci (2010), há uma formação fraca e dividida, o que provoca uma crise no sistema de ensino. Neste sentido, as ciências mais práticas tendem a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas, juntamente com um grupo de intelectuais, de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Conforme assinala Gramsci (2010):

“Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de humanista, foi-se criando todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, que a crise escolar que se difunde liga-se ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos. A crise do programa de

organização escolar é uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral” (pp. 32-33).

O principal determinismo combatido por Gramsci (1978) incorpora-se na concepção do modo de pensar, determinado apenas pela estrutura económica: “ (...) A pretensão de apresentar e expor cada flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da estrutura (economia) deve ser combatida teoricamente como um infantilismo primitivo” (p. 88). No seio da estrutura ideológica há organizações encarregadas da fração cultural e o sistema educacional é o principal mecanismo estrutural.

O interesse pela educação e pela cultura, por parte de Gramsci, ocorre a partir do estudo em torno do Estado capitalista, em ruptura com as teorias que dominavam e influenciavam, na época, as concepções do movimento socialista na Itália. Num corte ‘cirúrgico’ com estas teorias, Gramsci redescobre o interesse do estudo pela teoria marxista em torno da leitura dialética da sociedade. Passa a perspectivar e compreender a escola pública como uma possibilidade de consciência de classe e o trabalho como um processo educativo (Gramsci, 2010). Conforme Mochcovitch (1990), as reflexões críticas ao sistema liberal-burguês são desenvolvidas por Gramsci como incentivo à classe operária para sair da condição de miserabilidade:

“A perspectiva de Gramsci é a de elaborar conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais a afirmarem a hegemonia do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação” (pp. 10-11).

Ao mesmo tempo que incentiva a saída da condição subalterna, Gramsci (2010), desenvolve uma crítica profunda ao sistema de ensino hegemónico de formação de massa, que standardizou os indivíduos (p. 22).

O complexo formativo educação/ensino ganha conteúdo contra-hegemónico no seio da sociedade civil, também conhecido como crise de hegemonia (Gramsci, in Semeraro, 2001, p. 169). Segundo Gramsci, há um erro metodológico sobre o querer encontrar critérios intrínsecos sobre as atividades intelectuais. Neste sentido, Gramsci (1989) orienta a busca da função intelectual no conjunto geral das relações sociais:

“Todos os homens são intelectuais poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais, isto é, leva-



se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. O que faz referência, na realidade, é tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais. Isso significa que é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem” (p. 7).

A escola, em graus diversos, é uma das instituições que se destaca como determinante na sociedade, um organismo que visa promover a alta cultura em todos os campos da ciência e da técnica (Gramsci, 2010, p. 19). Para além das transformações estruturais, surgem mudanças nos conceitos, na formação e na concepção de educação, pois, a dimensão ontológica da pessoa, no processo educativo, questiona o modelo de ‘peça’ de engrenagem na grande máquina do capital mundial.

O vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura surge, precisamente, nos intelectuais, com a função de instaurar e manter a coesão da relação orgânica. A estrutura é formada pela base económica, trabalhista e produtiva, e a superestrutura corresponde ao aparelho jurídico, político e ideológico. Este vínculo ocorre pela ação educativa dos intelectuais na formação e na ação pedagógica. O intelectual relaciona-se a partir de uma componente ideológica, e não está, necessariamente, incorporado no proletariado (Gramsci, 1989). Conforme Portelli (2002) este vínculo, entre a estrutura e superestrutura, dificulta a instrumentalização do ensino.

A inserção do intelectual no pensamento gramsciano está na conjuntura de ataque à filosofia idealista de Benedetto Croce, que foi atraído, inicialmente, pelo pensamento marxista, mas depois passa a atacá-lo e a desfigurar a concepção de Marx, tornando-a um materialismo vulgar (Croce, 1994, p. 319). Ao considerar a divisão social como natural e ao falar do povo em geral, Croce (1978, p. 33) evita abordar a luta de classe, esvazia a história dos conflitos concretos e transfigura-a em um abstrato processo estético-cultural.

O intelectual orgânico é um indivíduo capaz de utilizar os avanços das ciências, os progressos tecnológicos, sem abster-se do conhecimento necessário para a formação da nova cultura. Conforme argumenta Hinojosa (1987), “ (...) O intelectual orgânico é um intelectual moderno, porque é formado na esfera do processo histórico de cada povo e utiliza, ocasionalmente, a mesma linguagem dos intelectuais tradicionais” (p. 110). É um descobridor de núcleos da cultura e considera estes como um ponto de partida para a

estruturação ou melhoria da sociedade. A presença ativa do intelectual na sociedade tem como nexos estabelecer o seu lugar social e epistemológico, apoiado em mais informação (Hinojosa, 1987, p. 227).

Na lógica de socialização, a escola é o ambiente onde a criança desenvolve a sua capacidade intelectual e de direção. Alguns estudiosos vêm a escola e o sistema de ensino com certa reserva, uma vez que reproduzem as desigualdades sociais e contribuem para reprodução da ideologia das classes dominantes (Althusser, 1985; Bourdieu & Passeron, 1975). Para Gramsci (1978), a escola é o melhor meio de transformação ou conservação dos costumes, da cultura e dos valores éticos na sociedade: “ (...) Quanto mais extensa é a área escolar e mais abundantes são os graus superiores de ensino de um determinado Estado, mais vigorosa é a sua esfera cultural e sua forma de sociabilidade” (p. 25). Para tal, a interligação com a economia, com a política e com a cultura é um caminho a ser construído e trilhado.

O distanciamento que há entre a base da sociedade e o conhecimento mais qualificado no ensino superior, é o resultado de uma estruturação ideológica, social e económica, em que o saber científico tem sido um privilégio, quase exclusivo, de uma elite que dispõe de meios, e o princípio regulador do económico, atuando de forma excludente. Na concepção gramsciana, o ensino pode ser transformador da sociedade à medida que proporciona às classes os meios iniciais para organização, autonomia e a capacidade de governar. Neste sentido, Gramsci (2010) aponta o ensino superior como um foco central do conhecimento: “ (...) As academias deveriam se tornar a organização cultural de sistematização, expansão e criação intelectual” (p. 40).

Na superestrutura da educação inicial, a “escola unitária” gramsciana surge como a chave do desfecho de todo o processo de crise da velha escola. Esta é determinada pela agonia da sociedade e da cultura tradicional, pré-industrial, onde a escola se separou da vida (Gramsci, 2010, p. 37). A educação é uma premissa de unidade na sociedade civil, em três níveis: o social, o político e o ético. É na sociedade que o ser humano mantém relações com outros por meio do convívio. Para Gramsci (2010), na educação há um começo, mas não há fim:

“O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções

intelectuais. A escola é o instrumento dos intelectuais de diversos níveis” (p. 19).

O princípio unitário, embrionário nos *Cadernos do Cárcere*, assenta nas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho profissional. Este princípio pode ser aplicado às fases iniciais do processo de formação do ensino superior (Gramsci, 2010, p. 40). Tende, com isso, a desenvolver no indivíduo uma cultura fundamental e os alicerces de educação para a vida. A divisão do ensino em clássico e profissional, proposta pela Reforma Gentile na Itália (1922-1923), recebe fortes críticas por parte de Gramsci (2010), que a classifica como um princípio de elitização do ensino:

“A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ e ‘formativa’, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite (...) e difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (p. 33).

Os termos “escola única”, usados por Gramsci, estão conectados com a ideia de não hierarquia, conforme as classes sociais. Comporta a ideia de uma escola que, em todos os níveis de ensino, prepara os indivíduos para as mesmas oportunidades profissionais. O modelo de ensino, proposto por Gramsci (2010), procura desenvolver a autonomia do sujeito, valorizando todas as áreas formativas para superar a crise:

“Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrial) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desde tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (pp. 33-34).

Também quando diz “comum, desinteressada”, não é uma escola simplista, mas uma formação ampla, onde o estudante assimila o seu passado cultural e absorve o que deu origem à sociedade em que está inserido. Trata-se de uma condição para ser e se conhecer conscientemente a si mesmo, com uma base bem estruturada no ensino inicial, que estabiliza o conhecimento no nível superior, articulando o ensino técnico-científico com o saber humanista:

“A formação neste contexto deve propor aos jovens a inserção na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade, capacidade de criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 1989, p. 121).

As considerações gramscianas sobre o ensino fazem parte do debate e da crítica ao sistema de ensino italiano: ensino técnico, de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores, e ensino humanista, destinado à burguesia, com o objetivo de lhe fornecer os instrumentos para governar a sociedade e ocupar cargos de administração pública do Estado liberal-burguês. Conforme Gramsci (2010) esta segmentação prolonga a estratificação de classes, sob uma falsa socialização e democratização do ensino:

“As escolas profissionais preocupadas em satisfazer os interesses práticos imediatos predominam sobre a escola formativa, desinteressada. O mais paradoxal é que o novo tipo de escola aparece como louvável e democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las” (p. 49).

A crítica ao modelo educacional profissionalizante, por parte de Gramsci, ocorre porque o mesmo obedece à lógica do capital e da produção, com o aumento do abismo económico entre as classes. A proposta da “escola única” é uma condição de igualdade de acesso à educação. Ressalta-se a que escola pública e gratuita também tem influências da sociedade burguesa e liberal, onde a educação é descrita no momento histórico em que a burguesia se apresenta como emancipadora da humanidade. Argumentando, sobre esta questão, tal como é assumida pela sociedade liberal, Mochcovitch (1990), sublinha que:

“A proposta da escola única e comum mantida pelo Estado e aberta a todos leva às últimas consequências o pensamento liberal sobre o ensino. É a sua versão mais radical. Essa concepção da escola e a ideia de obrigação do Estado de prover o ensino público gratuito – indissociável da promessa de igualdade contida no discurso hegemónico da burguesia – são o núcleo das posições historicamente assumidas pelas lutas das classes populares relativas à educação escolar” (pp. 50-51).

Conforme Del Roio (2006), em oposição ao consenso e a hegemonia burguesa, Gramsci contrapõe uma nova interpretação da cultura, onde os organismos de classe assumem funções importantes na política e na educação, e não apenas funções

administrativas. O primeiro espaço, a ser ocupado, é a própria consciência: aceitar que o educador se deixe educar (Del Roio, 2006, pp. 314, 316).

A relação entre educação e trabalho, desenvolvida por Gramsci (2010), é conhecida pelos termos “conexão psicofísica”. Trata-se do fazer e do pensar. Desta forma, o ato de estudar deve ser encarado como um ato de trabalho. Pelo trabalho e pelo estudo o homem humaniza-se e constitui-se como sujeito.

“O estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, e um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até sofrimento” (p. 51).

Na base da crítica gramsciana da escola profissionalizante, surge na ideia de que esta, muitas vezes, afasta a possibilidade do jovem se formar como intelectual. Há que ressaltar o trabalho do professor como elo contra-hegemónico nas atividades pedagógicas, elevando a cultura das pessoas e instaurando a capacidade de governar. De acordo com Gramsci (2010), há uma íntima relação entre o pensamento político e a ação pedagógica, que visa sair do senso comum:

“Pode-se dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos” (p. 44).

A “escola unitária” gramsciana valoriza o ensino em todos os níveis, das escolas primárias e médias ao ensino superior (Gramsci, 2010, pp. 151, 185). Paralelo ao ensino, deveria funcionar uma rede de apoio à infância, como creches, vida coletiva diurna e noturna, estudos coletivos com assistência dos educadores, desenvolvimento de seminários e acesso às bibliotecas e aos laboratórios. Gramsci (1989) sugere uma cronologia dos estudos que proporciona o desenvolvimento pessoal e social:

“O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três a quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras instruções (ler, escrever, fazer contas, etc.) deveria desenvolver a parte relativa aos direitos e deveres, isto é, as primeiras noções de Estado e sociedade. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezasseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária” (p. 122).

As novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho produtivo, em toda a vida social, como princípio unitário, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. Por dentro do princípio unitário da educação, emerge uma proposta de contra-hegemonia de carácter político-pedagógico: a não existência de uma escola para o proletariado e outra para a burguesia, mas um princípio unificador com fim à organização cultural. Gramsci (1989) propõe que:

“A última fase da escola unitária deve ser concebida e organizada como decisiva na criação de valores humanistas, autodisciplina intelectual e autonomia moral para uma posterior especialização, seja de carácter científico ou prático-produtivo” (p. 124)

A educação perspectivada por Gramsci proporciona uma visão de sociedade moderna, traduzindo em superação do folclore e das visões mágicas e religiosas, não adequadas, bem como a aquisição de noções sobre direitos e deveres, que constituem a cidadania e permitem aos indivíduos situarem-se na sociedade e no Estado. O trabalho profissional, relacionado à educação e ao ensino superior, não deve ser composto da passividade intelectual, mas, conforme Gramsci (1989), por: “ (...) Institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico” (p. 126).

A questão equacionada é a educabilidade, pois, embora o ser humano seja dotado de conhecimentos, há momentos em que é governado pela cólera, pela dor, pelo trabalho, pelos prazeres, pelo medo e também pelo amor. Conforme Gramsci (2010), “ (...) Não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*” (p.53). A dinâmica da educabilidade para o convívio socorre-se de instrumentos adequados para a convivência na diversidade: não basta socializar o indivíduo, há que politizar o cidadão. O momento catártico ocorre de uma visão egoísta da educação para uma visão ético-política, expressa num ensino para a cidadania.

Desta forma, a educação/ensino, perspectivada por Antonio Gramsci, expõe as formas de combate ao determinismo do modo de pensar e valoriza a diversidade educacional em todos os níveis do conhecimento. De facto, a sociedade, entendida como um conjunto pessoas e de instituições, é um campo de tensões onde ambas as esferas podem colaborar, conviver e se controlar mutuamente. Este campo é constituído por um ambiente de tolerância, em busca de alternativas, o mais democráticas possíveis, para a valorização do ser humano e o desenvolvimento sustentável e inclusivo da sociedade.

### CAPÍTULO 3 – ENSINO SUPERIOR E CIDADANIA NUM CONTEXTO DE RELATIVISMO: VELHAS SOLUÇÕES E NOVOS DESAFIOS

Vários são os autores, de inspiração liberal ou socialista, que teorizam sobre o Estado, a sociedade civil, a cidadania e o ensino superior, em perspectivas diferentes e, em alguns casos, semelhantes. Um certo desencantamento do mundo atual e o prevalecimento da esfera privada sobre a pública surgem como uma tônica constante nos debates e discussões académicas e políticas. No sentido de liberdade positiva não há muitos obstáculos em afirmar que os indivíduos nunca foram tão livres como atualmente e, ao mesmo tempo, nunca se sentiram tão impotentes no que diz respeito às questões de carácter público, em particular as relações entre o público e o privado.

As mudanças que ocorreram, nos últimos dois séculos, em termos de concepções e construção do Estado, e o papel das pessoas na sociedade, tornaram-se pontos de referência nas investigações académicas e nos órgãos relacionados com o mercado consumidor. Atualmente, as alterações de cunho sociopolítico, económico e cultural, para citar algumas, ocorrem de forma mais acelerada e num contexto fortemente marcado pelo relativismo. No entanto, as grandes referências do passado, como o nascimento do Estado, a constituição da sociedade civil, os mecanismos de criação e fortalecimento da cidadania, juntamente com a educação não superior e superior, continuam a ser objeto de investigação e de debate público, como base da cultura.

Neste capítulo, desenvolvemos as temáticas como focos que se interrelacionam, em perspectivas diversas. O enfoque liberal e o social são constituídos a partir de dinâmicas diferentes em relação ao Estado e à sociedade civil, ora com peso no Estado-Nação, ora no Estado-Mínimo. É evidente que, na sociedade atual, estas temáticas já não conseguem dar conta, na sua totalidade, da profusão de conhecimentos disponíveis e emergentes em áreas específicas. Portanto, são temas que fazem parte da complexidade e da contingência no seio da sociedade. Assim, nenhuma atividade parcial pode ser pensada como exclusiva e essencial, porque todas são importantes.

### 3.1 Declínio do Estado-Nação e Emergência do Estado-Mínimo: conflitos e interesses

O impacto da Primeira Grande Guerra Mundial cria um fato social de conteúdo catastrófico para a humanidade. A figura histórica que guiou o desenvolvimento e o crescimento civil da Europa, até a Primeira Grande Guerra (1914-1918), estava alicerçada sobre o Estado-Nação, com uma política animada pela ordem e pela forma. A Guerra abre uma ferida incurável entre esta ordem política e os sujeitos individuais e coletivos. O resultado é o surgimento do nacionalismo e do militarismo. O Estado moderno organiza-se para proporcionar um desenvolvimento ordenado às paixões presentes num determinado espaço. Neste cenário, a crise é exposta por Antonio Gramsci (1975), nos seguintes termos:

“Verifica-se um fenómeno semelhante àquele mais complexo do que o de então, na medida em que se tornou mais complexa a vida moderna. (...) Hoje, o ‘espiritual’ que se destaca do ‘temporal’ e dele se distingue de modo autónomo é algo não orgânico, descentrado, uma poeira instável de grandes personalidades culturais ‘sem papa’ e sem território. Este processo de desintegração do Estado moderno, portanto, é muito mais catastrófico do que o processo histórico medieval, que era desintegrativo e integrativo ao mesmo tempo” (pp. 690-691).

Toda a literatura política do mundo moderno assume alguma referência, implícita ou explícita, às dores e consequências trazidas pelas guerras à sociedade, provocando, ao mesmo tempo, mudanças na compreensão da modernidade: “Os cemitérios das duas guerras mundiais e, mais recentemente, a promoção dos valores individualistas e de consumo venceram as grandes morais nacionalistas” (Lipovetsky, 2004, pp. 222-223).

O mundo histórico está mais obscuro, mais incerto e perigoso, e as gerações, que acreditavam na vitória da razão, ficam desiludidas. O seu lado obscuro manifesta-se mais poderoso diante do pensamento e da experiência. A mediação político-jurídica, produzida pelo Estado de Direito liberal, fragmenta-se. A ideia moderna de uma codificação jurídica, derivada da vontade ética universal, rompe-se diante de uma sociedade atravessada por potências económicas desterritorializadas.

As ‘filosofias da crise’, grande parte do marxismo crítico, da Escola de Frankfurt, e o marx-existencialismo, tendem a fazer coincidir o declínio do Estado-Nação com o fim da modernidade, e a ver o empobrecimento das formas culturais e políticas tradicionais como a fraqueza do capitalismo. Mas identificar, simplesmente, a modernidade com o



capitalismo seria uma atitude unilateral. É preciso conceber a modernidade, também, pela ampliação e universalização da cidadania e as possibilidades que a modernidade traz à humanidade, que ainda não foram realizadas. A este propósito, Coutinho (2005) argumenta que:

“A modernidade é uma época histórica marcada pela promessa de plena emancipação do homem de todas as opressões e alienações de que tem sido vítima, a maioria das quais produzidas e reproduzidas pelo capitalismo. Portanto, longe de se ter esgotado ou de se identificar com o capitalismo, a modernidade continua a ser uma tarefa: de prosseguir no processo de universalização efetiva da cidadania e, em consequência, na construção de uma sociedade radicalmente democrática” (p. 24).

Apesar dos valores da modernidade, vê-se uma certa fobia em relação ao Estado e isso tem raízes históricas. Conforme Foucault (2010), este medo alimenta-se de fontes como “ (...) A experiência soviética, o nazi-fascismo, a planificação inglesa do pós-guerra, transmitida por professores de economia, e até os exilados políticos” (p. 108). Além disso, a pulverização dos interesses coletivos, a falta de identidade do marxismo, o neoliberalismo desenfreado e a necessidade de grande parte da população mundial em garantir a própria sobrevivência, emergem como fenômenos que indiciam uma crise das formas tradicionais de governabilidade.

A fobia sobre o Estado leva a outro extremo: a minimização do Estado e pela maximização do mercado. As autoridades políticas e as corporações econômicas estão a dispensar as referências da modernidade e privilegiam um modelo societário neoliberal, determinado pelo fenômeno abrangente da globalização econômica e cultural. A disseminação do Estado-Mínimo e do livre mercado, no entanto, não resolveu os grandes problemas de ordem econômica e social da humanidade. A desigualdade entre países ricos e pobres é crescente, o desemprego aumenta em grande parte do mundo e há uma diminuição do crescimento econômico na maioria dos países (Paulani, 2006).

A política de minimização do Estado é aplicada em setores importantes do Estado-social, com a diminuição ou exclusão total nas políticas públicas. No entanto, o Estado torna-se ‘máximo’ em termos de meios coercitivos, com um aumento dos recursos para a segurança, militarização e justiça. Esta opção política estratégica é própria de uma sociedade preocupada com a maximização do lucro.

Nesta lógica, a preocupação com a cidadania é minimizada e a busca pelo lucro torna-se a única meta. Esta racionalidade mercantil determina o que se produz, como se produz, onde se produz e, inclusive, os critérios de investigação científica dentro das instituições de ensino superior (Mance, 1999). Apesar deste cenário sombrio, temos referências históricas modernas que apresentam diretrizes de esperança. O ensino superior continua a contribuir para a formação económica, social, política e cultural, assim como para o desenvolvimento de novas formas de vida em sociedade. Neste sentido, a crise dos mecanismos nacionais e internacionais de desenvolvimento não implica a consumação da ideia de democracia.

### 3.2 Ensino Superior no Brasil e o Hibridismo de Modelos

O curto tempo de implantação do ensino superior no Brasil, comparado com a sua origem na Europa, incorpora influências dos diversos modelos historicamente desenvolvidos. É possível detetar quatro modelos modernos de referência de ensino superior, considerados hegemónicos, que exercem forte influência na ideia de universidade (Barnett, 1997) e nos seus contornos institucionais: o modelo napoleónico, humboldtiano, britânico e a universidade orientada para o mercado (Magalhães, 2004).

Algumas situações conjunturais condicionaram, social e culturalmente, as origens da universidade na Europa: as concentrações demográficas, a burguesia, a intensificação das relações comerciais, o contato com outras civilizações e a concentração cultural (Charles & Verge, 1996; Franco Jr., 2006; Le Goff & Schmitt, 2002). O termo ‘universidade’ tem muitos significados e varia conforme a época ou região para na qual é empregado. Se atribuímos o sentido preciso, conforme descrevem Charles & Verger (1996), de “ (...) Comunidade autónoma de mestres e estudantes reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (p. 7), esta instituição é, claramente, uma criação da civilização ocidental, que emergiu entre Itália, França e a Inglaterra.

As datas de constituição das universidades são aproximativas, pois existem lacunas, apesar de muitos estudos feitos sobre a universidade no período medieval. Neste sentido, aponta-se o século XIII como o tempo histórico do início das universidades. É muito difícil determinar uma data exata desde o nascimento gradual das primeiras universidades, a partir de escolas pré-existentes. A data da fundação de uma ou outra universidade assume

maior importância devido ao significado social e psicológico associado aos jubileus. Conforme Rüegg (1996), o certo é que as universidades de Bolonha, Paris, Montpellier e Oxford “ (...) Parecem todas ter-se tornado universidades genuínas entre 1200 e 1215, possivelmente um pouco mais cedo no caso de Bolonha” (p. 43).

Num primeiro momento, as universidades atuavam sob a jurisdição eclesiástica e os saberes articulavam-se dentro da concepção cristã do mundo. Com o Renascimento e a Reforma Protestante, as universidades passam a aceitar o humanismo e a ideia de universalismo, estabelecendo-se como instituição livre (Charles & Verger, 1996). O advento da universidade moderna, no entanto, conforme Amaral & Magalhães (2000), ocorreu nos finais do século XVIII e no século XIX e “ (...) Está associado às reformas de von Humboldt na Prússia e de Napoleão na França” (2000, p. 8)<sup>8</sup>. O sentido do termo ‘universidade’ altera-se, pois, além da função humana, passa a abranger atividades como o ensino, a investigação e o investimento em diversas áreas do conhecimento, com forte conotação económica.

As primeiras universidades, fora da Europa, surgiram na América espanhola, no século XVI, numa iniciativa conjunta do Estado Colonial e da Igreja Católica Romana.<sup>9</sup> No Brasil, embora tenhamos resquícios de ensino superior com os Jesuítas, em 1550, em Salvador, na Bahia, com os cursos de Artes e Teologia, Ciências Naturais e Filosofia e depois a disseminação das faculdades jesuítas por São Paulo, Pernambuco, Maranhão, Pará e Rio de Janeiro (Cunha, 2010; Ramos, 2004), o Estado português não permitiu o estabelecimento de instituições de ensino superior até o começo de século XIX (Teixeira, 2005). O cenário cultural brasileiro, até então, é influenciado pelos ideais franceses na formação de profissionais que servem os interesses do Estado Monárquico.

A instalação definitiva do ensino superior no Brasil é fruto da fuga da Família Real de Lisboa, em 1808, por ocasião da invasão das tropas napoleónicas (Cunha, 1980; Morosini, 2005). Os dois focos iniciais foram em Salvador (Bahia), com a Escola de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia no Hospital Real Militar e, nove meses depois, no Rio de

---

<sup>8</sup> O modelo napoleónico (Napoleão Bonaparte, 1769-1821) funda a universidade dividida em Academias e articula as faculdades isoladas formadas por elites técnicas e políticas com o objetivo de profissionalizar o aparelho do Estado Imperial. Este modelo alberga a ideia da universidade voltada para o desenvolvimento do “saber-fazer”, voltada mais para o quadro de profissionais (Magalhães, 2004).

<sup>9</sup> As primeiras foram: Lima, Peru, 1551; México, Cidade do México, 1553; Córdoba, Argentina, 1623; São Domingo, República Dominicana, 1538; Bogotá, Colômbia, 1622; Cuzco, Peru, 1692; Havana, Cuba, 1728; e Santiago, Chile, 1783 (Cunha, 2010; Luckesi, 1997).

Janeiro, com a Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes em 1808 (Teixeira, 2005). Mais tarde, em 1828, em Olinda (Pernambuco), surgem os Cursos Jurídicos. Foram criados cursos superiores isolados em Recife, 1809; em Vila Rica, 1817; em Paracatu, Minas Gerais, 1821; em São Paulo e Porto Alegre a Escola de Engenharia, desde 1896 (Ramos, 2011).

As primeiras escolas de ensino superior no Brasil apresentavam os currículos ao estilo do modelo francês, com livros adotados da mesma origem (Cunha, 1980). Neste período, apesar de a França estar em conflito com Portugal, devido às invasões napoleônicas, o ensino superior francês é considerado inovador e modernizador, ao estilo das grandes *écoles*, visando formar uma nova elite dirigente e intelectual.

Seguindo estes princípios, as universidades no Brasil surgem, inicialmente, como uma forma de “napoleonizar as consciências” (Drèze & Debelle, 1983, pp. 84-85). Os educadores funcionam como guardas-civis intelectuais ao serviço do poder constituído, com ênfase nos exames, na burocracia centralizadora, nos planos de estudos universais e pré-determinados. Até o século XIX não houve universidades no Brasil. As escolas superiores existentes estavam direcionadas para a formação de profissionais, visando atender aos interesses do Estado.<sup>10</sup>

O modelo de ensino superior humboldtiano, por sua vez, teve pouca influência no início das atividades acadêmicas no Brasil<sup>11</sup>. As orientações humboldtianas estão voltadas, prioritariamente, para a investigação, para a reelaboração e criação de novos conhecimentos, tomando o ensino como aprendizagem da atitude científica (Sguissardi, 2006, p. 353). A autonomia institucional constitui a disposição central da ideia humboldtiana de universidade. Neste sentido, a ciência não deve ser considerada como algo já descoberto, mas que jamais poderá descobrir-se por inteiro. Sobre os professores, este modelo prima pela atividade livre, sem forma de controle exterior e sem currículo predeterminado, sustentando-se na associação cooperativa entre professores e alunos (Humboldt, 1997, p. 79). Na perspectiva humboldtiana, apesar de a universidade ganhar

---

<sup>10</sup> A universidade brasileira é criada para conceder o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil em 1922, que impôs como condição para participar dos festejos do Centenário da Independência do Brasil. O governo convoca os diretores das Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia que improvisaram um Conselho Universitário. Depois de conceder o título, o Conselho nunca mais se reuniu e a universidade não se estabeleceu. Entre 1922 e 1934, a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, foi a única e precária instituição universitária, embora já existissem no país diversos cursos de ensino superior. (Buarque, 2003, p. 21).

<sup>11</sup> As fontes estão na organização da Universidade de Berlim, seguindo as concepções de Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand, o barão von Humboldt (1767-1835), filósofo e linguista alemão.

mais autonomia, continua a preocupar-se com a formação das elites (Santos & Almeida Filho, 2008, p. 193).

Os princípios humboldtianos são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre o Estado e a universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (Pereira, 2008, p. 31).

O ensino superior no Brasil, praticamente, até a metade do século XX, continuou estruturado no modelo napoleônico, centralizado e de elite, com mais ênfase no ensino e menos na investigação. No entanto, outro modelo de ensino superior já está em evidência no contexto europeu, além do napoleônico e humboldtiano: o modelo newimiano ou inglês, idealizado por John Henry Newman (1801-1890)<sup>12</sup>. Conforme Magalhães (2004), os paradoxos do pensamento moderno estão presentes nas concepções de Newman, que tem finalidades pragmáticas e encastra-se nas demandas do século XIX: economia capitalista em expansão e transformações nas relações industriais e comerciais.

“Obviamente que o contexto britânico, que era um dos discursos do cardeal Newman, é importante, mas a sua ideia de universidade teve uma influência muito mais ampla nos discursos fundacionais e legitimadores do ensino superior em toda a Europa” (p. 52).

O modelo universitário inglês sempre se caracterizou por uma comunidade autônoma e autogovernada. Opunha-se à ideia de utilidade do ensino superior, é contra a multiplicação de departamentos e institutos, reclama um humanismo universal e uma visão orgânica da realidade (Ribeiro, 1982). Com o sistema liberal, o ensino superior inglês passa, a partir de 1985, por um processo de profundas e rápidas transformações. Tem-se como cenário o governo conservador de Margaret Thatcher - mandato de 1979 a 1990 -, que formaliza mecanismos de controle e de avaliação por parte de agências governamentais. Emerge um sistema unificado, a partir de 1998, controlado pelo Estado através da *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE)*, que condiciona, em função dos resultados dessas avaliações, o financiamento da investigação e de parte do

---

<sup>12</sup> Orientado para a formação da elite, o modelo newimiano assume a sua máxima expressão nas tradicionais universidades de Oxford e Cambridge e uma imensa rede de escolas superiores e institutos científicos e tecnológicos, formando engenheiros, agrônomos, médicos, contabilistas e outros profissionais (Santos & Almeida Filho, 2008).

ensino realizados nas universidades. Também surgem as agências de avaliação externa para a acreditação profissional pelas associações profissionais e da pesquisa, por parte dos Conselhos Financiadores do Ensino Superior (HEFCs).

Este modelo tem impactos no Brasil, a partir dos anos de 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com características de semimercado (Magalhães, 2006, p. 15). Desta forma, o modelo designado de ensino superior baseado no mercado começa a ser implantado no Brasil, através de uma política de facilitação para a ampliação do ensino superior privado em todo o território nacional. Concomitante a esta estratégia política, o setor público e gratuito sofre com os escassos investimentos estruturais e a dificuldade de renovação dos quadros profissionais.

O modelo de ensino superior baseado no mercado tem algumas características peculiares: centros graduados de ensino separados dos de investigação; sistema departamental centralizador; sistema de créditos; nota por participação; estágios supervisionados; seminários em substituição das aulas expositivas; perda da hegemonia da cátedra; pós-graduação: *Lato Sensu e Stricto Sensu* (Nunes, 2012).

Os Estados Unidos da América (EUA) fornecem fortes referências para que se possa compreender a dinâmica do modelo de ensino baseado no mercado. As primeiras instituições superiores, nos EUA, surgem no século XVII e os primeiros *colleges* não são cópias de Oxford ou Cambridge, mas escolas utilitárias que atendem às necessidades educativas das comunidades locais. A reforma do ensino superior de 1860 assume duas formas distintas, como referem Santos & Almeida Filho (2008):

“A primeira, inspirado no modelo universitário humboldtiano, representado pela Universidade de Harvard e a recém-criada Universidade John Hopkins, distanciam-se do utilitarismo para priorizar a investigação científica e o conhecimento humanístico, propiciando educação de alto nível e concessão de títulos doutorais. A segunda forma, prevê dois tipos de instituição, os *junior colleges*, com duração de quatro anos, com o objetivo de preparar para o trabalho e elevar do nível de cultura geral, e os *land-grant colleges*, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais” (p. 89).

No início do século XX ocorre a Reforma Flexner<sup>13</sup>, nos EUA, por iniciativa do grande capital dos barões do petróleo e das ferrovias, dando início às fundações filantrópicas. Implanta-se o sistema departamental, separação entre gestão institucional e governança acadêmica e superação do regime de cátedra vitalícia da universidade humboldtiana. A universidade, resultante da Reforma Flexner, fomenta a organização de institutos e centros de investigação, a flexibilidade dos pesquisadores individuais ou grupos e a dependência das agências financiadoras (Kerr, 2005).

Este modelo norte-americano produziu uma influência estruturante no sistema de ensino superior brasileiro, pelo menos na sua dinâmica de ‘livre’ concorrência, voltada para o mercado. A sua doutrina é atualizada no Consenso de Washington, de 1989, com reformas neoliberais centradas na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do papel do Estado<sup>14</sup>. Esta agenda passa a fazer parte das políticas públicas relacionadas com o ensino superior das últimas quatro décadas no território brasileiro (Batista, 1995; Negrão, 1998).

Os reflexos desta agenda são perceptíveis no aumento das instituições e novos cursos de ensino superior, nomeadamente no setor privado brasileiro, com uma conotação fortemente orientada para a lógica do mercado. Conforme os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), sobre o censo da educação superior de 2012, há 7.037.688 estudantes matriculados em cursos de graduação (licenciatura) no Brasil, distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições, sendo 304 públicas e 2.112 privadas. O total de estudantes que ingressaram no ensino superior, em 2012 chegou a 2.747.089 (MEC, 2013). Deste total, a grande maioria dos ingressos de 2012 concentra-se no ensino

---

<sup>13</sup> Abraham Flexner (1866-1959), presidente de comissão formada por donos de fundações filantrópicas nos EUA que avalia o ensino superior, principalmente na área da saúde em 1905. “O Relatório Flexner focaliza a área da saúde, mas em suas recomendações trouxe implícito um projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano. O modelo de arquitetura acadêmica baseado em uma formação básica e flexível antes da graduação [*undergraduate*] levando a mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição para o doutorado resulta dessa reforma. O doutorado nesse sistema denomina-se *Philosophy Doctor* (cujas abreviatura, Ph.D., tornou-se mundialmente famosa) justamente por se tratar do grau doutoral da Faculdade de Filosofia” (Santos & Almeida Santos, 2008, p. 91).

<sup>14</sup> Síntese das Regras do Consenso de Washington: Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos, eliminando o déficit público; Focalizar os gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; Reforma tributária; Liberalização financeira, a fim de que as instituições financeiras internacionais atuem em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; Taxa de câmbio competitiva; Liberalizar o comércio exterior, redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, a globalização da economia; Eliminar as restrições ao capital externo; Privatização; Desregulação da legislação de controlo do processo econômico e das relações trabalhistas; Propriedade intelectual (Negrão, 1998, pp. 41-43).

superior privado, 2.199.192 estudantes, e 547.897 estudantes no ensino superior público gratuito.

Outras características que distinguem ambos os setores, público gratuito e privado, dizem respeito ao turno das vagas oferecidas e à pós-graduação. As instituições de ensino superior públicas concentram a oferta de vagas predominantemente no turno diurno, enquanto nas instituições de ensino superior privadas 70% das vagas estão abertas nos cursos noturnos. Na pós-graduação, a situação inverte-se e o ensino público domina. Das 203.717 matrículas, abertas em 2012, 172.026 pertencem ao ensino público e 31.691 ao ensino privado.

O alto grau de exclusão no ensino superior no Brasil relaciona-se com a estrutura e organização desse nível de ensino. As instituições públicas gratuitas são disputadas por muitos candidatos. As instituições particulares, por sua vez, levam em consideração as necessidades de uma clientela que depende do próprio sustento para se manter no ensino superior. Entretanto, o impedimento para um maior acesso dos estudantes de baixa renda é o valor das mensalidades cobradas. O estatuto da filantropia, que propicia bolsas e auxílios de várias ordens, tem papel importante, porém limitado, na democratização do acesso ao ensino superior.

Quadro 1-Estatísticas do Ensino Superior: 2012 - por categoria administrativa

Estatísticas Básicas do Ensino Superior	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Públicas				Privadas
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação (Licenciaturas)						
Instituições	2.416	304	103	116	85	2.112
Cursos	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961
Matrículas	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
Ingressos	2.747.089	547.897	334.212	152.603	61.082	2.199.192
Concluintes	1.050.413	237.546	111.165	96.374	30.007	812.867
Educação Superior - Sequenciais de Formação Específica						
Matrículas	20.396	442	95	191	156	19.954
Educação Superior - Pós-Graduação						
Pós-Graduação	203.717	172.026	115.001	56.094	931	31.691

Fontes: Elaborado pelo autor do estudo com base em dados do MEC, disponíveis em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).



Os dados estatísticos revelam um retrato da reorganização pretendida e implantada no sistema de ensino superior, com prioridade ao modelo de universidade orientada para a lógica do mercado. Esta metodologia de implantação passa a conduzir toda a educação por políticas económicas e gerencialistas e não por políticas educacionais (Oliveira, 1998, p. 97). Durante séculos a concentração do ensino superior expressava-se nos centros urbanos, mas, nas últimas décadas, um novo ‘nicho’ passa a ser explorado: as populações estudantis descobertas pelas ofertas do ensino superior.

### 3.3 Ensino Superior e os Cenários de Incertezas

Desde o seu início, o ensino superior esteve envolvido nas discussões, e até nas decisões, nos cenários do Estado e da sociedade civil. Atualmente o protagonismo praticamente se inverte: o ensino superior não é abordado sem se ter presente a consolidação atual do projeto de sociedade neoliberal, no contexto mais amplo da globalização da economia e da cultura, os diversos cenários sobre o papel do Estado e os atores sociais constituídos pelos cidadãos (Sanfelice, 2003). Muitas das mudanças de cenários, nesta primeira década do século XXI, em questões conjunturais, nomeadamente na política e economia, no avanço da biotecnologia e nas grandes ideias e discussões, de cunho humanitário, são pensadas no ventre das instituições de ensino superior (IES).

A identidade do ensino académico, no entanto, já não parece clara. Se no passado era atribuído ao ensino superior significativa responsabilidade na formação profissional em diversos campos, como as lideranças culturais e sociais e os quadros administrativos, assim como nos mecanismos de ascensão social na sociedade civil, hoje enfrenta-se uma realidade de incertezas. O enfoque deslocou-se mais do cidadão para o indivíduo e centra-se mais no liberalismo político e económico que na economia justa e políticas de inclusão (Lipovetsky, 2004, pp. 231-232).

As IES sofrem com a diminuição de verbas e com uma espécie de ‘ditadura mercantil’, que ameaça o universo académico com as exigências da produtividade, próprias do mercado. O cenário do ensino superior mundial está diante da própria identidade, como fonte de investigação e de ensino, e dos desafios do mercado. Renovar uma instituição requer tempo e capacidade. A troca de orientação política e ideológica no poder, os cortes nos orçamentos, com mudanças nas orientações académicas, têm reflexos prejudiciais em anos de esforços e avanços académicos. As consequências são nefastas para o conjunto das

instituições de ensino superior nas atividades de ensino, investigação e prestação de serviços.

Atualmente observa-se uma forte defesa do Estado mínimo e uma concepção minimalista do sujeito, de acordo com a qual o Estado deve proteger a liberdade individual, preservar a lei e a ordem, e promover a competição de mercado, numa ‘reedição’ do *laissez-faire* – o mercado livre ou autorregulável (Silva Jr. & Sguissardi, 1999). O Estado deixa de se orientar por uma lógica de bem-estar social para assumir uma lógica gestonária, que suporta um capitalismo ‘competitivo’ como modelo funcional. O modelo de reorganização pretendido no sistema de ensino, difundido pelo neoliberalismo, passa a conduzir toda a educação por políticas económicas e gerenciais e não por políticas educacionais, seguindo modelos de ‘negócio’. Conforme Oliveira (1998), “ (...) As funções de docência, supervisão, direção e orientação, estão a ser substituídas pela gerência do processo, pelo controlo de qualidade, pela padronização e organização escolar” (p. 97).

O papel do professor perde o seu carácter político da atividade pedagógica e o ensino está ameaçado a tornar-se em mais um instrumento de reprodução das demandas do mercado. O professor é instrumentalizado como um ‘capital humano’ e ‘produto’ de serviços. Nesta lógica, o ensino deixa de ser um instrumento de mudanças e de cidadania para tornar-se adestramento, frutos das políticas sociais transformadas em questões técnicas (Gentili, 2002). Seguindo Silva (2009), o eficientismo passou a ser a ordem do dia na vida académica, suportado num “ (...) Individualismo possessivo que a todos parece subjugar. A inversão de valores constitui, pois, um dos mais importantes desafios à educação em geral e ao ensino superior em particular” (p. 171).

A sociedade civil é a primeira a sentir os reflexos das crises, em particular a crise económica, e o Estado assume o papel de salvador da pátria. Na hora do lucro, o mercado é o regulador, mas na hora dos prejuízos o setor público é chamado para dividir a conta (Mészáros, 2009). O ensino superior não está imune a esta dinâmica de invasão de seu espaço pela economia e pelo mercado. Porém, nunca se produziu e pesquisou tanto na vida académica como nas últimas décadas. O ensino superior, mais uma vez, é visto como saída para as crises e pode ser objeto de transformação, mesmo que esteja profundamente marcado por elementos classistas e elitista.

Conforme a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para sair da crise económica global é preciso maior investimento no ensino universitário (OCDE, 2009). Também a UNESCO, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, reafirma a necessidade de investimentos no ensino superior.

“Em nenhum outro momento da história tem sido mais importante que agora os investimentos nos estudos superiores, por sua condição de força primordial para a construção de sociedade do conhecimento integradora e diversa, para fomentar a investigação e a criatividade. A experiência da década passada demonstrou que a educação e a investigação contribuem para erradicar a pobreza, para fomentar o desenvolvimento, para sustentar e avançar na consecução dos objetivos de desenvolvimentos acordados no plano internacional, entre outros, os objetivos do desenvolvimento do milénio e a Educação para Todos. Os programas mundiais de educação deveriam refletir estas realidades” (UNESCO, 2009).

Neste sentido, também a Conferência Regional de Ensino Superior para a América Latina e o Caribe, coloca a educação como um direito humano e um bem público e social, responsabilizando os Estados pela garantia deste direito e apontando uma meta de 40% a ser atingida até o ano de 2015 (UNESCO, 2009a).

Esta conjuntura tem influência e é influenciada pelo ensino superior. Por isso, não é conveniente fazer uma leitura da sociedade civil sem relacioná-la e colocá-la em contato com o ensino superior e suas propostas de mudança social, cultural e económica. Muitos países têm atrasos históricos no que se refere ao ensino superior, devido a diversos fatores: implantação tardia desse nível de ensino, colonialismo, subdesenvolvimento, baixa oferta pública de vagas e, nas últimas décadas, a mercantilização da educação, que serve de apoio para a internacionalização do capital.

Temas como a investigação, ciência, identidade política, cultura, civilização, sensibilidade e razão apresentam-se como instrumentos de cidadania e espaço de relações políticas afirmativas. É uma contraproposta ao modelo que a sociedade excludente organiza tendo em vista a formação dos intelectuais com o objetivo de colocá-los a serviço da reprodução social, material e espiritual da ordem instituída.

Apesar dos discursos relacionados com o ensino, enquanto processo de inclusão e de cidadania, o que emerge é uma noção de cidadania às prestações ou a prazo. Isto é, a

cidadania não se faz apenas com ações isoladas, mas com um conjunto de ações interrelacionadas. A escola, conforme Gramsci (2010), é um dos instrumentos da base do edifício da cidadania inclusiva:

“A escola é instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (p. 19).

O conhecimento racional e científico, sinónimo de liberdade para os pensadores do Iluminismo, foi instrumentalizado e colaborou para o surgimento de algumas catástrofes, como as guerras mundiais, os campos de concentração, a miséria e a opressão de massas, tornando-se sinónimo de dominação. Porém, além de uma razão instrumental, há uma razão comunicativa fundada na linguagem que se expressa na busca do consenso entre os indivíduos, por meio do diálogo (Habermas, 1987). Na razão instrumental predomina o sistema, isto é, as esferas da economia e da política que, no processo de modernização capitalista, acaba por dominar e colonizar o mundo da vida (Vieira, 1997).

O potencial emancipatório da razão na modernidade é um projeto inacabado e recusa a redução da ideia de racionalidade à racionalidade instrumental, que domina a esfera da racionalidade prática, centrada nas novas tecnologias (Habermas, 2004, p.22). O ensino superior, neste sentido, ao proporcionar uma relação orgânica entre a produção e a universalização do conhecimento, torna-se um instrumento de esperança, de mudança e crescimento. Para Gramsci (1999), estas características possibilitam ao ensino superior “ (...) Difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais” (p. 95). É na formação do intelectual, capaz de perceber a contradição entre humanização e alienação, que se eleva o nível cultural e profissional das pessoas.

### 3.4 Relativismo na Educação/Ensino

A negação da possibilidade de referências epistemológicas e a prática de que ‘tudo’ é válido para se ter lucro a curto prazo (Nussbaum, 2010, p. 60), deixa transparecer um comportamento marcado pelo relativismo. Na educação, o relativismo e o fundamentalismo expressam-se com mais objetividade no ensino superior. A maior dicotomia divulgada e repassada para as novas gerações é: Para que serve o seu estudo?

Terá futuro? Será absorvido pelo mercado? O conhecimento é relativizado e o mercado torna-se fundamentalista (Gentili, 2002, p. 19).

O sistema de ensino moderno, público gratuito ou privado, segundo as categorias gramscianas, é um organismo do Estado e volta a revestir-se do modelo onde são formados os intelectuais orgânicos (Carvalho, 2012) para os interesses que contribuem para a manutenção da hegemonia económica dos mercados. As formas de ação para a consolidação desses interesses estão nas estruturas de ordem neoliberal, com forte tendência financeira (Chauí, 2001). Este modelo estrutural da educação - *lato sensu* - e do ensino superior - *stricto sensu* - acaba por reproduzir a forma de subordinação do pensamento, que, de acordo com Dias (2006a): “ (...) É construído, errática e fragmentariamente, a partir da sua inserção subordinada na estrutura social” (p. 30). Os saberes dos que comandam política e economicamente ditam os ritmos e as formas de todo saber constituído. Conforme Gramsci (2010), configura-se a *taylorização* e estandardização do saber onde “cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada, como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura” (p. 34).

O relativismo no ensino superior tem duração secular e está a ramificar-se. É reforçado com e no contexto da globalização e criam-se ‘monstros’ na comunidade académica, na sociedade civil e na sociedade política. O duelo entre as ciências não passa de um jogo de interesse económico, instalando-se, seguindo Gramsci (2010), a “ (...) Progressiva degenerescência, isto é, preocupação em satisfazer interesses práticos imediatos, destinados a perpetuar as diferenças sociais” (p. 49).

A ideologia consumista e mercantilista alimenta este modelo e leva algumas áreas do conhecimento, como as Humanidades e as Artes, a perderem terreno na formação básica. Na afirmação da filósofa Nussbaum (2010), estas áreas são consideradas pelos políticos “acessórios inúteis” (p. 60). O objetivo é ter lucro rápido e, para isso, é necessário desfazer-se do supérfluo:

“Ávidos de sucesso económico, os países e os seus sistemas educativos renunciam imprudentemente as competências que são indispensáveis às democracias. Se esta tendência persistir, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de máquinas, em vez de cidadãos realizados,

capazes de pensar por si próprios, de por em causa a tradição e de compreender os sofrimentos e as realizações dos outros” (p. 60).

À semelhança de Nussbaum, Antonio Gramsci (2010) já constatara o desprezo pelas áreas clássicas nos estudos, provocado por orientações políticas a partir do contexto italiano na reestruturação pós-guerra. As orientações são, maioritariamente, de ordem económica e estimuladas pelo ensino privado:

“Surgem escolas e instituições privadas, noturnas, para adultos, com um ensino híbrido, essencialmente técnico e prático. Surge, ao mesmo tempo, uma literatura científica popular. A admiração pela ciência é tão grande que mesmo os jovens das classes cultas e aristocráticas consideram os estudos clássicos como uma inútil perda de tempo” (p. 101).

O desenvolvimento no terreno económico não ocorre de forma isolada e por acaso. Conforme afirma Gramsci (2010), o desenvolvimento económico-financeiro somente é consistente com os desenvolvimentos paralelos: “ (...) O processo de formação no terreno económico deve-se levar em conta o desenvolvimento no terreno ideológico, jurídico, religioso, intelectual, filosófico, etc.” (p. 149).

Portanto, ao restringir o ensino, tendo em vista apenas as metas do mercado, a constituição da própria universidade perde muito o seu sentido. As reformas no ensino são importantes no processo de constituição histórica de qualquer povo-nação. No entanto, quando este processo ganha uma via de mão única, os acidentes são inevitáveis e quem perde com isso é toda a sociedade. Nussbaum (2010), argumenta a este propósito que:

“As escolas e as universidades do mundo inteiro têm uma tarefa imensa e urgente: cultivar nos estudantes a capacidade de se considerarem membros de uma nação heterogénea e de um mundo ainda mais heterogéneo” (p. 60).

No século XXI, continuam-se a criar ‘guetos’ na escala de importância dos estudos e das investigações, tanto por parte dos governantes, das agências financiadoras, como do corpo académico. O critério de valorização e divulgação, maioritariamente, continua a ser o mercado, as saídas. “O que se lê em todos os lábios é a necessidade de uma educação que favoreça o desenvolvimento nacional sob a forma de crescimento económico” (Nussbaum, 2010, p. 64). No universo académico, este ponto de vista não é uma realidade apenas dos países ‘periféricos’ ou emergentes, mas, conforme Nussbaum (2010), numa perspectiva

global é “ (...) Levado a efeito em vários países, com valorização das formações técnicas nas universidades e cortes cada vez mais drásticos nas Humanidades” (p. 64).

As consequências deste tipo de formação podem ser nefastas: a ausência de criticidade; jovens académicos dóceis, sem ideologia; falta de liberdade para escolhas e politicamente alinhados com as necessidades do mercado. Em termos gramscianos, tal remete-nos para académicos *taylorizados* e híbridos, produzidos e reproduzidos em série, conforme os planos do Ministério do Planeamento e da Economia e dos blocos financeiros, numa comunidade universitária fragmentada na docência e na administração (Chauí, 2001, p. 56).

Os sinais de relativismo e os mecanismos de ‘formatação’ do ensino superior nem sempre são elaborados nas instituições autónomas, mas determinados por atores externos e interesses definidos (Santiago & Carvalho, 2012; Carvalho, 2012) Instituições como o Banco Mundial utilizam o discurso de *aggiornamento* e reducionismo económico no trato com o ensino superior, a partir de uma matriz política privacionista e liberal (Banco Mundial, 1994; 1998). Tal forma de reducionismo económico usa da mesma teoria e metodologia da economia de mercado no trato de questões ligadas à educação. De acordo com Coraggio (1996), este reducionismo propõe “ (...) Intervenções específicas nos processos de ensino-aprendizagem, sem que se tente estabelecer congruência com outros enfoques igualmente parciais” (p. 103).

A defesa, por parte do Banco Mundial, dos princípios básicos do liberalismo económico, condiciona seus próprios critérios de financiamento. Os documentos do Banco Mundial ‘*La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia*’ (Banco Mundial, 1994) e ‘*O Financiamento de um Sistema de Gestão da Educação Superior*’ (Banco Mundial, 1998), ressaltam o papel do financiamento do ensino superior para o desenvolvimento económico, acompanhado de uma minimização do Estado neste setor. A argumentação do Banco Mundial (1994) é clara quanto a esta estratégia:

“Fomentar a maior diferenciação das instituições, as instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, com a participação dos estudantes nos gastos e a vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas destinadas aos objetivos da qualidade e da equidade” (pp. 28-29).

É importante ressaltar que não há uma ‘camisa de força’ contra os critérios da economia, mas um alerta: não precisa ser o único critério de avaliação do ensino superior. O ensino como responsabilidade social do Estado vem acompanhado do debate acerca da necessidade de combater o economicismo, não só na teoria da historiografia, mas, sobretudo, na teoria e na prática política.

A relativização do conhecimento, em vista apenas dos mercados, não só descaracteriza o ensino superior, como desvaloriza o próprio conceito de ensino, que se pauta pela diversidade e pluralidade, procurando responder aos desafios sociais e projetar ações de cidadania. No entanto, é visível que, nas políticas que orientam as diretrizes para as reformas do sistema de ensino superior, priorizam-se as orientações do mercado e o saber como um bem privado.

### 3.5 Cidadania em Sentinela: um processo em construção

Cidadania é um assunto desafiador e não é possível um único conceito de cidadania. Por cidadão alguns entendem o indivíduo que possui os direitos políticos (Horta, 1991), outros, os deveres e direitos sociais (Machado, 1996) e ainda, o acesso aos bens de consumo (Taschner, 2009). Assim, ocorreram alterações nas concepções e formas de compreender e aplicar a cidadania ao longo da história. No século XX, o conceito de cidadania incorpora desde o direito ao mínimo de bem-estar económico e segurança, ao direito de consumo e participação no processo político (Horta, 1991, p. 211). Com isto, a categoria cidadania torna-se axiológica, adota princípios como identidade, liberdade, tolerância, compromisso económico, social e político, e o ensino superior, neste contexto, é uma ferramenta de ação inclusiva.

Para este estudo, buscamos compreender o conceito cidadania como uma dinâmica em construção, presente nos modelos herdados, que modifica as condições sociais e relacionais. O conceito universal de cidadania produz ambiguidades se não for articulado com as práticas sociais, tais como a promoção da justiça social, a redução de desigualdades e as tentativas de superação de todas as formas de injustiças (Bobbio, 2004; Lash, 1995). Neste sentido, surgem diversas formas de apresentar a concepção de cidadania. A leitura histórica ocidental apresenta uma dinâmica relacional, conflituosa e situacional entre os atores envolvidos.



O ideal clássico da cidadania grega ateniense está presente na ampla literatura dos autores clássicos. Na obra, *A Política*, de Aristóteles (1985), ser cidadão é ter participação ativa na administração da justiça e do governo dos livres. O cidadão contrapõe-se ao bárbaro, ao escravo e aos servos. No Império Romano (séculos II a. C.-V d.C.) a palavra cidadania foi usada para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que tinha ou podia exercer. A sociedade romana separava as pessoas em classes sociais e o cidadão passa a ser sinónimo de protegido pela lei (Dallari, 1998; Zolo, 2000).

Na cristandade medieval, no entanto, a Igreja Católica Romana, quando não o detém, orienta o monopólio sociopolítico. O cidadão, reconhecido como tal, faz parte do clero. Os servos e vassalos não eram cidadãos. O discurso da cristandade medieval enfatiza o absoluto, o transpositivo e o metafísico para dar suporte à convivência social (Corrêa, 2000). Este modelo de cidadania teve o monopólio por mais de um milénio.

Com os ventos da modernidade, principalmente no período renascentista, caracterizado por combinações de diversos fatores, situados entre o século XIV e XVI, difunde-se pela Europa a cidadania associada ao contexto urbano ocidental, onde burguês é o protótipo de cidadão. No começo dos tempos modernos continua a divisão da sociedade em classes. A nobreza possui grandes privilégios ao lado dos não-nobres, que geralmente trabalhavam no campo e na cidade.

Na tradição liberal as concepções de cidadão e cidadania estão parametrizadas pela ordem burguesa. Os focos principais são os direitos individuais, a ação do Estado, a defesa e preservação da propriedade privada e o livre mercado (Chauí, 1985, pp. 254-255). Historicamente, como vimos antes, há dois eixos hegemónicos da tradição liberal: o anglo-saxónico com destaque para o indivíduo e a perspectiva francesa do coletivo e alguma liberdade individual (Hayek, 2009).

A Revolução Norte-Americana (1775-1783) e a Revolução Francesa (1789) são dois momentos importantes de revoluções burguesas no foco político moderno. Tanto numa, como na outra, a concepção republicana e a liberal imprimem uma direção norteadora à cidadania na modernidade, transformando-a num “direito de pertença” (Zolo, 2000). Na visão republicana, a prioridade está na política como participação e, correlativamente, do cidadão que age e delibera. Os deveres ganham um real significado de liberdade positiva e ativa.

Na concepção liberal, a política é atividade de profissionais, tratando-se de uma visão mais privada de cidadania, a qual pode enfatizar a escolha de ou exercer os seus direitos. As revoluções burguesas, ao mesmo tempo em que se constituem com base em ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, insistem na ideia de um governo voltado para os interesses públicos, caracterizando-se por trazerem progresso, à medida que universalizam os ideais de uma sociedade urbano-industrial e garantindo os interesses privados.

A Revolução Francesa é a principal influência para que a sociedade ocidental adotasse a moderna concepção de cidadania. Posteriormente, esta nova concepção de cidadania acaba por ser usada para garantir a superioridade dos novos-ricos, os burgueses. No ano de 1791, os líderes da Revolução aprovaram a Primeira Constituição Francesa deformando a ideia de cidadania. A monarquia hereditária é mantida e são definidos, como cidadão ativos, os nacionais franceses, do sexo masculino e não trabalhadores. As mulheres, os trabalhadores e as camadas pobres são excluídas (Dallari, 1998, p. 21).

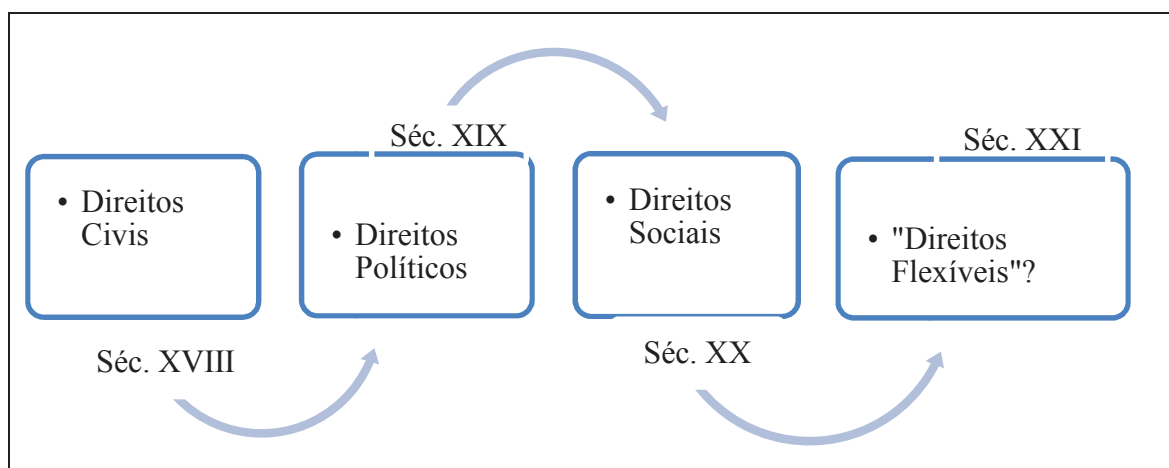
Em termos históricos, juntamente com as tentativas de ampliar o acesso à democracia, surgem, igualmente, concepções de cidadania que expressam traços de transformação social e política, tal como acontece com a leitura marxista da economia e da política. Karl Marx (1989) utiliza o termo cidadão nos seus escritos e no seu ensaio “*A Questão Judaica*”, criticando a concepção individualista dos direitos humanos, quando propôs uma análise sobre a possibilidade de emancipação dos judeus. Para Marx (1989), tornar os judeus cidadãos alemães integrava uma questão mais vasta ligada à emancipação política. Da distinção entre esfera pública e privada, da divisão da vida sociopolítica e da cisão entre o Estado e a sociedade, emergia a distinção entre o indivíduo e o cidadão. A separação do cidadão do indivíduo e da sociedade civil e do Estado, enquanto corpo político, constituía-se, para Marx (1989, p. 21), como um aspecto fortemente negativo do conjunto da sociedade.

O debate sobre cidadania e democracia ocupa um espaço importante na tradição marxista não ortodoxa (Adorno, 1995; Bloch, 2005; Horkheimer, 1989), articulando-se com as teorias que procuram entender a política como um discurso ativo, que faz parte da cena e pretende transformá-la (Dias, 2000, p. 15). Houve uma época em que os marxistas consideravam que toda e qualquer conquista das Revoluções Burguesas deveriam ser eliminadas numa nova sociedade (Fernandes, 1974). A conjuntura sócio histórica

demonstra que a tese deve ser outra: algumas conquistas das Revoluções Burguesas devem ser preservadas para que a democracia se efetive (Carnoy, 1994, p. 203).

Trata-se de conquistas importantes vinculadas ao campo do Direito, da política e da democracia. Neste sentido, Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), desenvolve a reflexão com sequências históricas dos direitos: os direitos civis, século XVIII; os políticos, no XIX; e os sociais no século XX. Nos primeiros anos do século XXI, os direitos adquiridos são vistos com um caráter de flexibilidade e o fator económico é priorizado sobre aos demais valores. Estes períodos precisarão ser tratados com elasticidade, sobretudo os dois últimos. Na verdade, conforme Marshall (1967), “ (...) Há limitações inerentes ao movimento em favor da igualdade que opera em parte através da cidadania e através do sistema económico” (p. 109).

Figura 1- Processo histórico dos direitos



Formulado pelo autor do estudo, com base em Marshall, 1967, p. 65.

Nas últimas décadas, as concepções de cidadania têm-se respaldado numa filosofia de cunho mais individual que social. O cidadão é perspectivado como soberano, portador de direitos individuais, naturais, inalienáveis, em contrapartida com as exigências ligadas a um mínimo de deveres políticos: pagar impostos, votar, obedecer leis, prestar serviço militar e outros atributos legais.

As novas formas de afirmação da identidade da sociedade civil e do Estado não podem ignorar o panorama global e encontrar os instrumentos para superar o colonialismo de mercado, sem nacionalidade, que funciona num megamercado identificado com as praças financeiras (Martin & Shumann, 1999, p. 89).

Com as conquistas da sociedade civil ampliam-se os acessos aos bens sociais básicos institucionalizados: a educação, a saúde, o bem-estar, a habitação, a segurança e a qualidade de vida. O Estado, por sua vez, usa da força psicológica e ideológica, às vezes física, para manter e garantir a sua hegemonia por meio dos aparelhos ideológicos (AIE). A instituição escolar, e, dentro dela, a universidade, continuam a constituir-se num instrumento utilizado pelo Estado, com diferentes interesses, que atua por meio da ideologia dominante e favorece a classe que está no poder (Althusser, 1999, p. 256). A ‘mão invisível’, com que os economistas liberais julgavam poder disciplinar o mercado, e satisfazer os interesses individuais e coletivos, veio, afinal, a revelar-se não tão eficaz.

Desta forma, verifica-se que a compreensão de cidadania tem diversas matizes, que em alguns momentos excluem-se e, em outros, complementam-se. O paradigma da cidadania ganha relevância desde os países mais carentes aos mais economicamente abastados. Com as repentinas mudanças conjunturais, surgem novos princípios pós-modernos de cidadania, como a liberdade, a diversidade e a tolerância (Bauman, 2007; 2000; 1998).

À cidadania vincula-se a ideia de participação, traduzindo uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil. Esta relação inclui a consideração de direitos de natureza civil, política e social e, conforme Dagnino (2000), aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática (pp. 61-102). Neste sentido, o papel dos intelectuais, envolvidos ou não com o ensino, conforme ressalta Foucault (1979), não é mais colocar um pouco na frente ou um pouco de lado, mas, antes lutar contra as formas de poder onde ele é ao mesmo tempo o objeto e o instrumento (p. 141), processo no qual a educação formal e informal terá sempre um papel determinante.

## CAPÍTULO 4 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Começamos, neste capítulo, por relembrar os passos que adotamos para discutir as diferentes abordagens teóricas que constituem a base de construção do objeto de estudo. Ao analisar as fontes teóricas, sobre sociedade civil, Estado, ensino superior, hegemonia e cidadania, realçamos o interesse pelo contexto do ensino superior no Brasil. De facto, a qualidade, ou a falta dela, tem sido objeto de observações nos diversos cenários da sociedade civil e política, marcada pela minimização do Estado, a maximização do mercado, o impulso da iniciativa privada e a flexibilização dos direitos adquiridos (Chauí, 2001; Frigotto, 2006; Paulani, 2006; Severino, 2006).

Neste capítulo, procura-se apresentar a definição do tema de estudo, os objetivos e a opção pela abordagem metodológica qualitativa. Neste âmbito, são definidos e apresentados os critérios de seleção da amostra e reenquadrados os principais conceitos da literatura utilizada. Procura-se, ainda, apresentar os fundamentos inerentes à escolha do campo de investigação, dos instrumentos de recolha de dados e da seleção dos atores que constituem a amostra.

Juntamente com a análise da literatura, que nos possibilitou fundamentar os contornos do quadro conceitual, também foram realizadas entrevistas exploratórias sobre o nosso tema de estudo, conforme sugestão da literatura metodológica (Bardin, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2008). A componente empírica deste trabalho é baseada num estudo de caso centrado na Universidade Federal do Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira, em Humaitá – Amazonas -, desenvolvido com a participação de investigadores e professores afiliados em diversas áreas do conhecimento, assim como com estudantes do ensino superior, de cursos diferentes, e outros atores não diretamente envolvidos nas atividades de ensino formal.

As entrevistas realizadas tornaram-se um instrumento empírico importante para a obtenção de uma compreensão mais ampla da problemática do ensino superior no Sul do Amazonas e dos seus contornos por relação com o modelo de universidade para a cidadania. A literatura académica é indispensável para a fundamentação teórica e prática do ensino superior, mas, sem as entrevistas, não seria possível um estudo mais aprofundado sobre este nível de ensino. De facto, as entrevistas focalizam assuntos que são

comuns a outras realidades de ensino, mas que têm conotações diferentes para a dimensão local. Tal torna-se uma mais-valia para o estudo, pois, num país com dimensões tão grandes como o Brasil, com diversidade cultural e contextos socioeconómicos e sociopolíticos muitos díspares, entre si, não é possível assumir um eixo de análise baseado na uniformidade conceitual e política.

#### 4.1 Definição do Tema de Estudo

Este estudo organiza-se em torno de três conceitos nucleares: o ensino superior, a cidadania e a sociedade civil. Este último conceito, a sociedade civil, está mais presente nas questões de participação política e conscientização, nos espaços sociais e na instituição de ensino superior onde foram realizadas a maior parte das entrevistas. Os diversos conceitos de sociedade civil, que analisámos no primeiro capítulo, retratam a relação com o Estado, com características às vezes reguladoras e às vezes mais liberal. A construção dessas coordenadas foi-se desenvolvendo ao longo de décadas com contornos em torno do Estado monárquico e republicano. Nas teorias investigativas sobre o Estado surgem conceitos e práticas, que nos remetem para várias teorias do contratualismo (Hobbes, 1998; Locke, 1998; Rousseau, 2003), do Estado liberal (Bobbio, 1988; Hayek, 2009) e do Estado Providência (Liguori, 2006; Vieira, 2001). A sociedade civil, por sua vez, não é uma célula isolada do Estado, mas é parte constituinte desse núcleo. Também ela provoca alterações e sofre consequências do modelo que o Estado assume para agir no tecido sociopolítico (Cobra, 2005; Foucault, 2010; Gómez, 2000). O desencanto do mundo atual e o prevalecimento da esfera privada sobre a pública é uma tônica constante nas discussões de cunho académico e político (Castillo, 2005; Sanfelice, 2003).

As teorias relacionadas com os modelos de políticas, provindas dos Estados hegemónicos, continuam presentes na sociedade atual, com momentos que se alternam entre a dimensão dominante e o hibridismo de modelos. As questões de cunho essencialmente económico e de gestão passaram a influenciar e determinar as políticas de ensino superior. As universidades são confrontadas com a sua própria identidade e com estes desafios ao nível da investigação e do ensino, num contexto cada vez mais exposto aos desafios dos mercados (Nussbaum, 2010; Oliveira, 1998; Santiago & Carvalho, 2012; Silva & Sguissardi, 1999). Nestas circunstâncias, o ensino superior é criticado por se tornar um instrumento de reprodução das exigências do mercado, e os seus agentes, em particular

os professores, são instrumentalizados como um capital humano por relação com as dinâmicas de mercantilização do ensino (Carvalho & Santiago, 2010; Mészáros, 2009; Sanfelice, 2003).

O conceito de sociedade civil, que tem sido muito explorado nas últimas décadas, por diversos setores, abrange da política à educação. A sociedade civil, perspectivada por Gramsci, configura-se como o principal espaço de lutas pela hegemonia, a partir do qual as relações sociais, políticas, económicas e culturais tomam corpo (Gramsci, 2007, p. 225). De acordo com Portelli (2002), a sociedade civil, conceptualizada por Gramsci, é formada pela direção intelectual e moral de um sistema social. Constitui a base e o conteúdo ético da sociedade política ou Estado (p. 17), diferente do sentido que lhe é conferido pelos católicos, para os quais a sociedade civil é a sociedade política ou o Estado, em oposição à sociedade familiar e à igreja (Gramsci, 2007, p. 225). Uma vez que a sociedade civil constitui o domínio da ideologia, a sua extensão é vasta. Esta abrange uma concepção de mundo, por meio da arte, do direito, da atividade económica em todas as manifestações da vida individual e coletiva. Para Portelli (2002), as concepções de Gramsci, sobre as relações entre a sociedade civil e a sociedade política mantêm-se permanentes, ora como consenso, ora como separação orgânica (p. 32).

A categoria ‘ensino superior’, por vezes, pode gerar confusões semânticas e inconsistências de análise em confronto com a categoria ‘educação superior’. A opção pelos termos ‘ensino superior’ é fruto de uma escolha, que inclui, na sua composição, a dimensão histórica e epistemológica. O termo educação sugere uma dinâmica de longo prazo e o ensino de curto prazo (Freitas, 2007; Silva Jr. & Sguissardi, 1999). Entre educação e ensino as políticas relacionadas com a educação estão numa escala ético-hierárquica em relação às políticas de ensino, na medida em que estão direcionadas para atender necessidades acima dos interesses dos diversos grupos na sociedade.

O ensino superior deveria provocar um “dissenso crítico” (Magalhães, 2006, p. 35), o que, aliás tem sido uma constante desde o princípio dos anos 1980, com o surgimento de fortes discussões e alternativas em torno do seu carácter público e privado (Hill & Kumar, 2008; Noble, 2001). Diante da ideia de uma universidade adaptada ao meio, conforme Magalhães (2006), “ (...) É importante que a identidade institucional e organizacional do ensino superior seja traçada de forma crítica” (p. 35).

A noção de cidadania tem vindo a sofrer alterações profundas e não é possível congregiar todas as versões num único conceito de cidadania. Há definições de cidadania que vão dos direitos políticos e sociais aos bens de consumo e bem-estar económico (Horta, 1991; Machado, 1996; Tascher, 2009). Esta pluralidade é um indicativo de que o conceito de cidadania produz uma forte influência nas formas de pensar a sociedade e, logo, torna-se um objeto de estudo pertinente com possíveis implicações práticas. Considerada, por alguns, como uma palavra gasta, o fato é que a cidadania é balizadora da história do ser humano, enquanto ser social.

A perspectiva de cidadania, que assumimos neste estudo, acompanha as convicções desenvolvidas no pensamento de Antonio Gramsci, onde a cidadania emerge através de uma catarse. Isto é, para além do interesse apenas económico-corporativo, passa a ser considerada sob uma ótica ético-política (Gramsci, 2007, p. 284). Desta forma, o perfil que adotamos é o da cidadania inclusiva, ativa e democrática, não fechada numa dada circunstância. Este perfil assume princípios como a liberdade, diversidade, tolerância, economia justa, emprego, qualidade de vida e tem a sua base na dimensão social e política, presente na estruturação das sociedades.

O Ensino superior, a cidadania e a sociedade civil são focos epistemológicos e políticos que se complementam: um permite melhorar a existência do outro. A cidadania conquista-se, ao longo do tempo, estando estreitamente conectada com o próprio espaço em que vivemos, os cuidados que devemos ter com a preservação do ambiente e das relações humanas, e acontecimentos relacionados com as guerrilhas, a fome, as epidemias, os conflitos étnicos e religiosos, as crises económicas entre outros. Conforme Dallari (1998), a cidadania é o espaço da afirmação social:

“A cidadania expressa conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social” (p. 14).

A base teórica sobre a qual desenvolvemos este estudo sobre o ensino superior, como princípio hegemónico de cidadania, procura superar, na sua origem, as ambiguidades do conceito de cidadania. A partir das referências bibliográficas, o referencial teórico-prático de Antonio Gramsci, e as entrevistas de campo, propõe-se um conjunto formado



por ações e conceitos, em alternativa à ideia de cidadania globalizada e hegemónica, baseada numa universalidade abstrata, retoricamente enfatizada por diversos grupos, que encontram o seu eco nos projetos políticos e pedagógicos das universidades. Com este estudo, fundamentamos a defesa do modelo de universidade para a cidadania, ancorada no princípio contra-hegemónico e emergente a partir da convicção de que outra sociedade é possível (Santos, 2005, p. 9).

Tal como temos vindo a referir, esta investigação tem como tema ‘O Ensino Superior como Princípio Hegemónico de Cidadania na Sociedade Civil: um diálogo com Antonio Gramsci no Sul da Amazônia Brasileira’. A temática está relacionada com a conjuntura histórica e social do ensino superior no Brasil, que, durante décadas, esteve concentrada apenas nos centros urbanos, e, conseqüentemente produziu a centralização geográfica e política do conhecimento. A partir das últimas décadas ocorre um processo de interiorização do ensino superior com fissuras em diversas regiões do Brasil.

O acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior é um direito constitucional (Brasil, 2010), mas que ainda sofre de anomalias no seu cumprimento em relação a esta Lei positiva. As regiões distantes dos centros urbanos brasileiros, no caso específico, em estudo, o Sul do Amazonas, começaram um longo processo de construção da cidadania através do ensino superior, por meio da qualificação de profissionais, ampliação dos horizontes de conhecimento, diversidade cultural e conscientização política. É possível dizer que os processos sociais foram aprimorados, com base na organização da sociedade civil e no reconhecimento dos direitos humanos.

O ensino superior, conforme sublinhámos anteriormente, percorreu uma trajetória histórica marcada por diferenças e aproximações. O sentido de ensino superior, a partir da idade média, ganhou visibilidade na sua estrutura e na dinâmica pedagógica (Marrou, 1982). Na modernidade, o seu estatuto passou a ser orientado pela diversidade. De acordo com Magalhães (2006), o ensino superior é produto, por excelência, da modernidade, no cruzamento dos modelos humboldtiano, napoleónico e de Oxbridge. Aliás como é, igualmente, centrado no conhecimento, isto é, na sua produção - investigação -, na sua distribuição – ensino - e na sua difusão pelo corpo social, o serviço à sociedade (pp.19, 26).

A partir da questão de partida, ‘O ensino superior é princípio hegemónico de cidadania na sociedade civil no Sul do Amazonas?’, procuramos compreender se o ensino superior fortalece a capacidade reflexiva, as decisões individuais e a intervenção nas

políticas ao nível do sistema e das instituições. Na realidade, estudar a dimensão concreta de uma concepção é compreender e decompor o todo, captando o que, de facto, é essencial. Juntamente com esta preocupação procura-se desenvolver as contribuições reflexivas em Antonio Gramsci quando nos referimos ao ensino superior e à educação. A componente dialógica gramsciana, neste projeto investigativo, diz respeito, por um lado, aos processos hegemónicos, nomeadamente, os que contribuem para o surgimento ou fortalecimento dos mecanismos de cidadania inclusiva na sociedade, o que poderá tornar-se uma contra-hegemonia no seio da sociedade; e, por outro lado, os processos que contribuem à manutenção dos modelos hegemónicos, na perspectiva da dominação e não da direção. Os eixos norteadores deste estudo são compostos pelo ensino superior, a cidadania e a sociedade civil, articulados com a concepção de hegemonia.

Estas características têm raízes históricas no ensino superior brasileiro. As universidades no Brasil são tardias, comparadas com as ‘colónias’ espanholas. Somente com a transferência e a instalação da Corte Portuguesa no Brasil, em 1808, ocorreram as primeiras implantações, reconhecidas pelo Estado Imperial, de unidades isoladas de ensino superior. Dessa forma, surgem Escolas Régias, de carácter profissionalizante, e cursos Jurídicos em Olinda, Pernambuco (Cunha, 1980; Morosini, 2005). A primeira universidade, de fato, é criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro (Buarque, 2003; Ramos, 2011; Teixeira, 2005).

Este processo fragmentado, na emergência do ensino superior no Brasil, dificulta a criação de unidades orgânicas que venham a constituir-se em universidades. Mesmo com a fundação da República, em 1889, sucederam-se diversos conflitos políticos, golpes militares e governos populistas, que não favoreceram uma estruturação adequada para as universidades. A partir da criação da Universidade de Brasília (UNB), em 1961, abrem-se alguns horizontes. Conforme Fávero (2006), a UNB surge “ (...) Não apenas como a mais moderna do país, naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias no Brasil” (p. 29). O Brasil é um país extenso, que, apesar da forte expansão e diversificação do ensino superior, tanto no setor público gratuito como no privado, ainda tem carências na oferta e na qualidade do ensino superior.

Os números de estudantes que a cada ano terminam o ensino médio (12º ano) impressionam, mas também revelam um grande déficit na oferta geral de vagas no ensino superior. De acordo com os dados existentes sobre o Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), em 2012, o número de inscritos para esta modalidade de processo seletivo, tendo em vista o ingresso no ensino superior, situa-se em 5,6 milhões. Em 2013, as cifras foram maiores, somando 7,1 milhões de estudantes inscritos. Isto significa um aumento de 27% de um ano para o outro. No entanto, conforme os dados do MEC, os estudantes, que não entraram, em 2013, neste nível de ensino, superam os 3,5 milhões (MEC/INEP, 2013).

Todos os anos, milhões de jovens ficam fora do acesso ao nível superior da educação. Algumas ausências são determinadas pelo fator económico, mas, na sua maioria, pela falta de vagas nas instituições de ensino superior. O índice de ensino superior privado no Brasil é um dos maiores do mundo (Martins, 2000), e as universidades, apesar de serem numericamente inferiores às IES isoladas, concentram o maior número de estudantes (MEC/INEP, 2013).

No Brasil, desde 1940, convivem unidades de ensino superior públicas gratuitas, com unidades privadas e confessionais. Conforme a Constituição da República do Brasil (2010), a educação está distribuída em níveis de responsabilidade – União Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios - que agem em regime de colaboração ao nível dos seus sistemas de ensino. O ensino superior é da responsabilidade prioritária da União Federal (Brasil, 2010, Art.211). Apesar do modelo institucional ser diversificado, nem todas as universidades desenvolvem, a bom tempo, programas de investigação. Somente as universidades com programas de mestrados e doutoramentos consolidados cumprem com o indicativo da integração entre ensino-investigação-extensão. A integração nestes três níveis continua a surgir como um objetivo a ser alcançado (Brasil, 2010, Art. 207 e o Art. 52 da LDB). A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 do Brasil é “ (...) Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (PNE, 2010, Meta 12).

Diante da macro conjuntura mundial coloca-se a questão/solução: Como equacionar a expansão do ensino superior com uma oferta de qualidade em vista da cidadania? A diversificação da oferta de ensino e de instituições de ensino no Brasil é numericamente grande. Porém, não é acompanhada da qualidade e de processos de controlo e regulação estatal adequados. Há regiões brasileiras que vivem à margem da oferta do ensino superior, tornando-se verdadeiros nichos de exploração mercantil do setor privado, com critérios nem sempre académicos.

As universidades públicas gratuitas no Brasil sofrem com a diminuição de verbas e uma “ditadura mercantil” ameaça o universo académico com exigências de produtividade e práticas managerialistas, sendo estas privilegiadas, em detrimento das ações pedagógicas e académicas (Carvalho & Santiago, 2010; Santiago & Carvalho, 2012; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). De facto, a supervisão tem como objetivo principal o desenvolvimento de estratégias orientadas para os resultados e o controlo (Newby, 1999, p. 122).

O ensino superior ainda é perspectivado como saída para as crises económicas e pode ser objeto de transformação social (Dias, 2009; Santos & Almeida Filho, 2008). Neste sentido, procuramos destacar o valor desse nível de ensino para restaurar as dimensões da cidadania, quase esquecidas na formação de novos profissionais em diversas áreas do conhecimento e na participação democrática e política na sociedade. Para isto, apoiamo-nos em ampla literatura sobre a temática relacionada com o ensino superior e a cidadania (Cohen & Arauto, 1997; Dagnino, 1994; Dias, 2006a; Gramsci, 2010; Habermas, 2003; Keane, 2008; Souki, 2006; Vieira, 1997).

Atualmente, a ideia de cidadania vincula-se à ideia de participação da sociedade civil, incluindo a consideração aos direitos, de natureza civil, política e social (Horta, 1991, Santos, 2003). Convém ressaltar, porém, que as duas principais dimensões onde o trabalho académico é desenvolvido no Brasil - ensino e investigação – assumem condições diferenciadas conforme os contextos institucionais, económicos e políticos existentes no interior do próprio território nacional.

#### 4.2 Opções Metodológicas: análise qualitativa

A constituição do trabalho de investigação, a sua natureza e os seus objetivos são as componentes fundamentais na escolha ou definição do método a ser aplicado e dos procedimentos de análise dos dados recolhidos. Neste sentido, apresentamos as nossas opções metodológicas em dois momentos: as entrevistas e a análise de documentos, que levam em consideração a realidade complexa do ensino superior no Sul do Amazonas, na cidade de Humaitá.

A componente empírica do nosso trabalho centra-se no método qualitativo, aplicado à recolha e análise de dados (Bardin, 1995; Quivy & Campenhoudt, 2008). O tratamento dos dados é efetuado através de estratégias metodológicas orientadas pela análise de conteúdo e referência documental. No plano de tratamento dos dados, apoiamo-

nos na literatura e socorremo-nos do programa informático *webQDA: Software* de apoio à análise qualitativa.

A análise qualitativa, neste estudo, permite um estudo detalhado e em profundidade do objeto de investigação. Esta opção metodológica é maleável no seu funcionamento, levando em consideração o contexto e o local da comunicação, sendo, igualmente, evolutiva (Bardin, 1995, p. 115). Além disso, o contato direto e interativo do investigador com a situação do objeto de estudo tem como objetivo um entendimento dos fenômenos na perspectiva dos participantes e, a partir daí, a construção da sua interpretação (Godoy, 1995). Não se trata de uma opção dicotômica, entre os diversos métodos, utilizando um ou outro, mas uma escolha que se adequa mais aos objetivos da investigação. Neste sentido, apresentamos a metodologia escolhida, traçamos os objetivos, procuramos justificar o percurso, o uso dos instrumentos de recolha de dados, junto ao campo de investigação, a seleção dos sujeitos e a categorização das amostras selecionadas.

Para desenvolvermos este trabalho traçamos os objetivos a dois níveis: geral e específico. O objetivo geral é ‘Compreender e interpretar o ensino superior como princípio hegemónico da cidadania na sociedade civil. Esta iniciativa é rara nos estudos de inspiração gramsciana, que se situam, habitualmente, num registo de análise mais global e hermenêutico. No âmbito deste objetivo geral, traçamos alguns objetivos específicos na perspectiva de conseguirmos atingir as metas traçadas na investigação:

- Identificar os modelos hegemónicos de ensino superior;
- Analisar o processo de fragmentação e massificação do ensino superior no Brasil;
- Analisar a influência do ensino superior na formação da cidadania inclusiva na sociedade local;
- Avaliar a contribuição do ensino superior para a formação dos futuros educadores.

Os objetivos propostos têm por alvo o ensino superior que apresenta alternativas para o modelo de universidade para a cidadania, articulando a diversidade cultural, as questões de género, o conhecimento científico, as questões ligadas à inclusão social e um desenvolvimento o mais sustentável possível, sem descuidar as questões relacionadas com o mercado. Portanto, trata-se de discutir uma cidadania contra-hegemónica, baseada em alternativas que recriam os conceitos e princípios na perspectiva da emancipação humana (Apple, 2002; Castro & Rios, 2007; Coutinho, 1999; Gramsci, 2010; Medeiros, 2010). A cidadania não engloba apenas os direitos políticos, mas, inclui, igualmente, uma dimensão

que engloba o conjunto dos Direitos Humanos. Na verdade, uma instituição de ensino superior, separada dos problemas e sonhos da sociedade, torna-se um nicho e, diante da conjuntura económica mundial, das corporações e organismos internacionais, as universidades nem sempre conseguem responder às demandas.

O desenvolvimento do nosso estudo, numa perspectiva qualitativa, ocorre por um corte temporal/espacial que aplicamos através da reconstrução dos percursos históricos do ensino superior da Universidade Federal do Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira, na cidade de Humaitá, região Sul do Amazonas. Neste sentido, o estudo de caso pode permitir uma visão em profundidade de processos de ensino, na sua complexidade contextual e pode constituir um importante modo de pesquisa para a investigação e o ensino.

As entrevistas constituem um dos eixos centrais desse estudo, refletindo as perspectivas dos participantes sobre o processo de implantação e desenvolvimento do ensino superior no Amazonas. Este procedimento envolve duas fases distintas: a seleção dos conteúdos e a aplicação dos conteúdos aos diferentes públicos. O perfil dos entrevistados é composto por uma pluralidade de sujeitos: professores, estudantes, funcionários e atores sociais não ligados ao ensino superior.

O auxílio aos documentos está relacionado com os objetivos da investigação, tendo em vista, especificamente, a reflexão do ensino superior no Brasil e na Universidade Federal do Amazonas, através de documentos de cunho institucional. Outros documentos, de âmbito internacional, como a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009) e a Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO, 2009a) serão referenciados no estudo, tendo em vista os conteúdos abordados.

#### 4.3 Estudo de Caso: Campus Vale do Rio Madeira - Universidade Federal do Amazonas

A região amazónica brasileira tem profundas diferenças culturais, demográficas, sociais, económicas, políticas e étnicas. É formada por todos os Estados da região Norte do Brasil: Amazonas, Pará, Roraima, Amapá, Rondônia, Acre, Tocantins e parte do Estados do Mato Grosso e Maranhão. Compreende uma área de 5,2 milhões de km<sup>2</sup> e 60% do território brasileiro. O estudo de caso caracteriza-se como estudo baseado numa análise intensiva, empreendida numa única organização (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1991,

Lüdke & André 1986), neste caso, o campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, na região Sul do Estado do Amazonas.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) é uma instituição de ensino superior pública gratuita, organizada em forma de fundação de direito público e mantida pela União Federal. As raízes desta instituição mergulham no início do século XX, com cursos isolados, tendo sido institucionalizado como Universidade em 1962 (Decreto-lei Nº 4.069-A, de 12 de junho de 1962). É uma universidade Multicampi, constituída por 18 unidades de ensino, entre institutos e faculdades. Oferece, atualmente, 96 cursos de graduação (licenciatura); 31 cursos de mestrado; 9 de Doutorado. Em nível de pós-graduação-especialização, a universidade oferece mais de 30 cursos, numa base anual (UFAM, 2010).

A UFAM está presente no interior do Estado do Amazonas, por meio das unidades acadêmicas. No ano de 2005 teve início o Programa de Expansão do Ensino Superior (REUNI), promovido pelo Governo Federal. Com isso, a UFAM adota o REUNI como processo de interiorização e passa a contar com cinco polos no interior: Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant; Instituto de Saúde e Biotecnologia em Coari; Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente em Humaitá; Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia em Itacoatiara e Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia em Parintins (UFAM, 2010).

O nosso objeto de investigação está delimitado ao ensino superior numa área da região amazônica, o Campus Vale do Rio Madeira (IEAA/UFAM), que abrange uma extensão territorial de 221.036 km<sup>2</sup>, formada por seis municípios: Humaitá (sede), Apuí, Borba, Lábrea, Manicoré e Novo Aripuanã (UFAM, 2006). Apesar da extensão territorial, a densidade demográfica é muito pequena e o contingente populacional totaliza 165.027 habitantes (IBGE, 2010), sendo Humaitá o município da região com o maior número de habitantes. São perceptíveis os grandes vazios populacionais e as muitas terras devolutas, que foram ocupadas, em anos anteriores, pela migração interna, mas que não são cultivadas na atualidade.

A localidade de Humaitá - sede do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas - foi fundada em 1723, por militares, imigrantes europeus e missionários religiosos (Almeida, 2005). A implantação do município dá-se em 1869, pelo Comendador português José Francisco Monteiro - Porto, 1830/Humaitá, 1917 (Afonso,

2004). O nome Humaitá é inspirado na Batalha de Humaitá, da Guerra do Paraguai, em 15 de fevereiro de 1868, entre as forças brasileiras e paraguaias. Esta batalha, vencida pela esquadra brasileira, destruiu a Fortaleza de Humaitá, que impedia a passagem para chegar à Assunção. Os primeiros habitantes do município de Humaitá foram os índios das etnias Torá, Tenharim, Parintintin, Pama, Arara e Mura, que vivem às margens dos rios da região, em economia de subsistência da caça, a pesca, o extrativismo e a agricultura familiar (Almeida, 2005).

Com o declínio da economia baseada na extração da borracha, na primeira década do século XX, a cidade de Humaitá e região passa a viver um período de estagnação econômica. Após longo período de esquecimento, por parte do Estado brasileiro, na década de 1970, na região Sul do Amazonas foram abertas as rodovias Transamazônica e BR 319, com forte apelo dos militares: “ocupar para não entregar” através do Programa de Integração Nacional, que atraiu pequenos e médios agricultores do país, movidos por promessas de trabalho, de terras, de extração de ouro e de melhores condições de vida (Decreto-lei Nº. 1.106, de 16 de junho De 1970). O município de Humaitá é uma zona que ainda tem grandes áreas preservadas da Floresta Amazônica Equatorial. Nas últimas décadas, o desmatamento tem aumentado significativamente na região, inclusive de forma clandestina, com a exploração madeireira.

O ensino superior no Amazonas pode ser caracterizado como excludente, reflexo da organização social brasileira no Norte do país, com base econômica na exploração agro-exportadora, suportada em relações de trabalho com regime de semi-servidão, baixos salários, com pouca ou sem segurança social. O Amazonas tem marcas do sistema colonizador e a educação não é prioridade, e, nessas circunstâncias, a educação assume papel de agente colonizador (Aranha, 1989, p. 118).

Com esta realidade sociopolítica, econômica e cultural, que forma o nosso estudo de caso, procura-se uma alternativa com a proposta de modelo de universidade para a cidadania. Nesta, as instituições de ensino superior precisarão de atuar não na dimensão de conservação das estruturas associadas aos interesses do Estado-Mínimo ou grupos hegemônicos (Gramsci, 1989, pp. 08-09), mas na procura de superação das estruturas arcaicas de manutenção da dominação através das relações orgânicas entre o Estado e a sociedade civil. Conforme sugere Portelli (2002), tal unidade não deve ser puramente



jurídica e política, ainda que, também, esta forma de unidade tenha a sua importância (p. 139).

#### 4.4 Recolha de Informação: contexto, entrevistas, documentos e desenvolvimento

A entrevista é um acontecimento social para a recolha de informações que serve de base à realização de pesquisa mais qualificada, na perspectiva dos objetivos da recolha de informações. Este tipo de metodologia, de acordo com Almeida & Freire (2000), é um instrumento de complemento à pesquisa e tem o interesse de “ (...) Conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que acabam por construir interactivamente” (p. 98). A técnica utilizada, contextualizada na lógica da investigação qualitativa, percorre os seguintes procedimentos: fidelidade no processo de transcrição das entrevistas, que antecede a análise; consideração pelos elementos que compõem o contexto; e a possibilidade de confirmar, posteriormente, os dados pesquisados, através das entrevistas gravadas e transcritas.

Com vista à organização das entrevistas, construímos um conjunto de questões estruturadas a partir do tema de estudo, que serviram como roteiro de auxílio ao investigador, de forma a permitir aos entrevistados falarem sobre outros assuntos que surgem durante o desdobramento do tema central. As perguntas foram dirigidas aos professores e estudantes do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas e outros atores externos.

As entrevistas ocorreram entre agosto/outubro de 2011; abril/julho de 2012; e outubro/2012 a janeiro/2013. O ambiente académico, o contato com outras pessoas da sociedade e o conhecimento da realidade geográfica, social, cultural e académica, contribuíram, significativamente, para o estudo, uma vez que o entrevistador é membro integrante da Universidade Federal do Amazonas. As exigências de tempo para registrar os dados e transcrevê-los envolveram uma grande intensidade de trabalho, assim como a sua posterior codificação e análise.

A amostra deste estudo de caso é intencional, relacionada com uma instituição de ensino superior pública. Realizou-se, inicialmente, um levantamento para conhecer as questões inerentes ao ensino superior no Brasil, no Amazonas e, especificamente, no Sul do Amazonas, com informações recolhidas de índole objetiva e subjetiva, sobre o ambiente

político e institucional que envolvem estas três dimensões do sistema de ensino superior brasileiro, em termos nacional, regional e local.

O contexto empírico da investigação tem como foco o campus do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), que iniciou suas atividades em 2006, com a designação de Instituto de Agricultura e Ambiente (IAA) e, posteriormente, em 2009 é alterado para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA – (Resolução 011/2009). O IEAA/UFAM situa-se numa região carente de serviços, abrangendo, na sua área de influência, uma população de nível socioeconómico baixo.

A cidade de Humaitá é um local de residência provisória, para a maioria dos estudantes do IEAA/UFAM durante o seu período de formação, uma vez que não há absorção local das qualificações académicas, o que força a migração interna. Esta realidade é uma constante desde a implantação dos primeiros cursos de ensino superior no Amazonas, no início do século XX, em Manaus (D’Incao & Silveira, 1994). O ensino superior instalou-se no Sul do Amazonas, mas não é acompanhado por outras medidas, como o incentivo ao desenvolvimento social e económico da região, tendo em vista a integração dos diplomados nos diferentes setores locais da atividade económica, social e cultural local.

Conforme dados registados no Atlas de Desenvolvimento Humano em 2013, no Brasil, a incidência de pobreza é alta e o índice de desenvolvimento humano é médio, tanto para o Estado do Amazonas como para o município de Humaitá. O Atlas é uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM – de 5.565 municípios brasileiros, e a mais de 180 indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

Quadro 2 - População, Incidência de Pobreza e IDH – 2010

Locais	Pop./2010	Est./2013	Inc/Pobreza	IDH	Ranking
Brasil	190.755.799	201.032.714	28,8%	0,730	85º (em 186 países)
Amazonas	3.483.985	3.807.921	48,44%	0,674	18º (em 27 Estados)
Humaitá	44.227	49.137	55,91%	0,605	4029º(em 5.565)

Fone: Elaborado pelo autor com base Atlas do Desenvolvimento no Brasil – CEPAL, PNUD / IPEA / FJP dados do IBGE, senso demográfico de 2010. [Http://www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/) Acesso em 10 dezembro de 2013.

A escolha do local da investigação apoiou-se em critérios estabelecidos previamente: uma unidade acadêmica pública; a realidade do ensino superior, da política e dos aspectos sociais do Sul do Amazonas; a pertença ao quadro de professores/investigadores; os impactos e contribuições para a sociedade local e as perspectivas futuras como subsídios de análise do objeto de estudo.

Os dados utilizados na pesquisa são de dois tipos: dados primários, os recolhidos pela primeira vez pelo pesquisador, e dados secundários, os disponíveis em documentos oficiais e escritos, e páginas eletrônicas dos *sites* oficiais do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INPE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

As fases do projeto de investigação, a recolha de dados e as análises, contribuíram, significativamente, para tornar mais confiáveis os resultados, apesar das limitações, uma vez que não há soluções simples para os métodos qualitativos de investigação. Buscou-se obter o maior rigor metodológico possível, a fim de alcançar os objetivos inseridos no referencial metodológico, o qual também é estruturante para o trabalho de investigação (Godoy, 1995; Triviños, 1992, p. 96).

O perfil dos entrevistados que participaram neste estudo leva em consideração a heterogeneidade dos critérios orientativos em vista de uma maior abrangência: a situação educacional e profissional das pessoas em idade adulta, que frequentam, ou frequentaram, alguma instituição de ensino superior, como professores ou estudantes; o ambiente acadêmico formado por professores/investigadores, estudantes e técnico-administrativos; atores situados fora do ambiente acadêmico e não estudantes.

O objetivo da distribuição é assegurar a diversidade dos atores entrevistados. A amostra é composta por trinta (30) atores com idades entre 17 e 64 anos, em cinco níveis, distribuídos entre:

- a) Professores e investigadores, 18 entrevistados;
- b) Estudantes do ensino superior, 05 entrevistados;
- c) Funcionários do quadro, 03 entrevistados;
- d) Atores sociais externos que atuam em educação, 02 entrevistados;
- e) Atores sociais externos que não atuam em educação, 02 entrevistados.

Quadro 3- Perfil dos entrevistados

Entrevista	Formação	Atividade (s)
Ent. 01P	Mestre em Educação	Ensino/investigação/extensão
Ent. 02P	Doutora em Psicopedagogia	Ensino/investigação/extensão
Ent. 03P	Doutor em Agronomia	Direção/ensino/investigação
Ent. 04P	Doutora em Ciências Biológicas	Ensino/investigação/extensão
Ent. 05P	Doutora em Ecologia Aplicada	Ensino/investigação/extensão
Ent. 06P	Doutoranda em Linguística	Estudos doutoramento
Ent. 07P	Doutorando em Física	Estudos doutoramento
Ent. 08P	Doutoranda em Educação	Estudos doutoramento
Ent. 09P	Mestre em Educação	Coordenação/ensino/extensão
Ent. 10P	Mestre em Educação	Ensino/investigação/extensão
Ent. 11E	Estudante de Pedagogia (Educação)	Estudante
Ent. 12M	9º. Ano – Ensino Fundamental	Motorista
Ent. 13E	Estudante de Pedagogia (Educação)	Estudante
Ent. 14P	Doutor em Agronomia	Coordenação/Ensino/investigação
Ent. 15P	Doutora em Estatística	Ensino/investigação/extensão
Ent. 16E	Estudante de Letras: Português/Inglês	Estudante
Ent. 17P	Mestre em Meteorologia	Ensino/investigação/extensão
Ent. 18E	Estudante Ciências: Matemática e Física	Estudante
Ent. 19P	Doutoranda Educação	Estudos doutoramento
Ent. 20P	Mestre em Física	Ensino/investigação/extensão
Ent. 21F	Técnico Químico	Técnico químico de laboratório
Ent. 22P	Doutoranda em Teoria Literária	Estudos doutoramento
Ent. 23P	Mestre em Letras	Ensino/investigação/extensão
Ent. 24F	Especialista em Arquivologia	Bibliotecária IEAA/UFAM
Ent. 25E	Estudante de Pedagogia (Educação)	Estudante
Ent. 26F	Especialista em Material e Patrimônio	Auditora IEAA/UFAM
Ent. 27P	Mestre em Ciências do Ambiente	Ensino/investigação/extensão
Ent. 28PE	Especialista: Educação para o Desporto	Professor ensino médio estadual
Ent. 29PE	Mestre em Biotecnologia	Direção/ensino/investigação UEA
Ent. 30Ad	Administração	Administrador COHASB

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações dos entrevistados. Legendas: Ad-administrador; E-estudante; F-funcionário; M-motorista; P-professor; PE-professor externo.

A escolha dos professores justificou-se pelas atividades que desempenham no ensino superior, como os projetos de extensão e investigação na área e a apetência manifestada, em outras ocasiões (reuniões, Conselhos, greves, etc.), por temáticas ligadas ao ensino superior e à sua relação com questões de cunho social e político. Tal vem a configurar-se como um desejo de discussão e ampliação da compreensão do modelo de universidade para a cidadania. Neste sentido, a maioria dos atores entrevistados pertencem às diferentes áreas do conhecimento presentes no campus Vale do Rio Madeira: das ciências agrárias, ciências do ambiente, ciências exatas e humanidades.

Por motivos de disponibilidade dos entrevistados, o processo de recolha de dados desenvolveu-se fora do e no ambiente académico. As entrevistas com os professores e estudantes ocorreram no próprio campus, embora fora dos horários normais de aulas. As entrevistas com funcionários e outros atores ocorreram após o horário laboral. As sessões de entrevistas foram marcadas previamente e gravadas com o consentimento dos participantes. É uma tarefa complexa que exigiu o agendamento antecipado de todas as entrevistas. Surgiram, no entanto, contratempos com alguns entrevistados, como o não comparecimento no dia e horário e a conseqüente remarcação. No processo de transcrição das entrevistas, por vezes, ocorreram precaridades devido à falta de energia elétrica em certos horários.

A receptividade da investigação foi considerada muito boa, fruto do interesse pelo tema do ensino superior e cidadania e a proximidade do pesquisador com a área e os profissionais do ensino e a facilidade na compreensão das questões. Procura-se, com isso, que os atores do ensino superior e os membros externos se representem como sujeitos de direitos e participantes.

O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, oferece seis cursos superiores ao nível de licenciatura (graduação), duas especializações e um doutoramento interinstitucional – Universidade Federal do Mato Grosso e Universidade Federal do Amazonas (UFMT/UFAM).

Todos os cursos são ofertados em horário diurno, o que, de certa forma, fortalece o sistema de exclusão de grande parte da população da região do Sul do Amazonas, formada por trabalhadores de baixos rendimentos, que exercem atividades laborais durante o dia. Soma-se, a isso, a ausência de bolsa de estudos para manutenção dos estudantes carentes em tempo integral e a visão limitada das entidades empregadoras, dificultando o acesso ao

ensino superior em período diurno aos trabalhadores e agindo de forma coativa - ameaças de despedimento ou corte salarial. Tal contraria o direito constitucional à educação, sem prejuízo para as partes (Brasil, 2010, Art. 205).

Quadro 4 - Cursos do IEAA/UFAM - 2013

Nº.	Curso	Nível	Modalidade
1	Física Ambiental	Doutoramento*	Presencial – Diurno
2	Educação	Especialização/Alfabetização	Presencial – Diurno
3	Biologia	Especialização/Conservação	Presencial – Diurno
4	Agronomia	Licenciatura	Presencial – Diurno
5	Letras: Português e Inglês	Licenciatura	Presencial – Diurno
6	Pedagogia (Educação)	Licenciatura	Presencial – Diurno
7	Ciências: Biologia e Química	Licenciatura	Presencial – Diurno
8	Ciências: Matemática e Física	Licenciatura	Presencial – Diurno
9	Engenharia Ambiental	Licenciatura	Presencial – Diurno

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados pesquisados junto ao IEAA/UFAM- \* Doutoramento em Física Ambiental (DINTER), em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para formação de professores do IEAA/UFAM.

A consulta documental, para este estudo, envolve quatro níveis: internacional, nacional, regional e local. Os documentos internacionais do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. (2010); Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, 2009); Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO, 2009a).

No âmbito nacional, consultamos e citamos os Decretos do Governo brasileiro, a partir dos mais recentes, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto-lei Nº. 6.096, de 24 de abril de 2007); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004); Instituição da Nova denominação da Universidade do Amazonas para Universidade Federal do Amazonas (Decreto-lei Nº. 10.468, de 20 de junho de 2002); Diretrizes e Base da Educação Nacional (Decreto-lei Nº. 9.394 de 20 dezembro de 1996); Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior (Decreto-lei Nº. 5.540, de 28 de

novembro de 1968) e a Instituição da Fundação Universidade do Amazonas (Decreto-lei Nº. 4.069-A, de 12 de junho de 1962).

No nível micro fizemos referência aos documentos regionais e locais. Os documentos regionais são próprios da Universidade Federal do Amazonas, incluídos no acervo disponível para o desenvolvimento da análise documental: Resolução de Criação da Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá (Resolução Nº. 028/2005); Resolução que dispõe sobre a Alteração do nome do Instituto de Agricultura e Ambiente para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, campus Vale do Rio Madeira (Resolução Nº. 011/2009) e Resoluções da criação dos cursos de pós-graduação, em nível de especialização.

Por outro lado, os documentos locais dizem respeito ao Campus Vale do Rio Madeira, da Universidade Federal do Amazonas. Nestes termos, fizemos uso das Resoluções de criação da Unidade Acadêmica de Humaitá, campus Vale do Rio Madeiro e os respectivos cursos (Resolução Nº. 011/2009; Resolução Nº. 028/2005; Resolução Nº. 029/2005; Resolução Nº. 030/2005; Resolução Nº. 031/2005; Resolução Nº. 032/2005; Resolução Nº. 033/2005 e, por fim, a Resolução Nº. 034/2005).

A análise documental, segundo Bardin (1995), é uma fase importante para o objeto de investigação, que, além das dimensões formais, tem como propósito apresentar, sob uma forma variável, a informação, assim como facilitar o acesso ao observador, com qualidade e o máximo de informação (pp. 45-46). Neste sentido, as pesquisas, na base de dados do Ministério da Educação e do portal eletrônico da Universidade Federal do Amazonas, foram úteis, tanto do ponto de vista histórico, como do acesso aos documentos oficiais.

As atividades de recolha de informação, com os registos de notas, decorreram durante o calendário letivo do IEAA/UFAM, relacionado com as atividades académicas de ensino, de investigação e de extensão. As entrevistas foram realizadas em três fases: na primeira fase, ocorreram no campus Vale do Rio Madeira, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente.

As fases secundária e terciária decorreram em locais e períodos diferentes, no campus e em espaços fora do campus. Em ambos os espaços os atores entrevistados manifestaram disponibilidade para participar com este estudo relacionado ao ensino superior no Sul do Amazonas.

Quadro 5 - Calendarização da Recolha de Informação

Momento do estudo	Instrumentos de recolha	Período
Fase primária	Entrevistas com professores e investigadores	Agosto/Out. de 2011
Transcrição das entrevistas	Entrevistas gravadas	Outubro de 2011
Fase secundária	Entrevistas com professores e investigadores	Abril/Junho de 2012
Transcrição das entrevistas	Entrevistas gravadas	Agosto de 2012
Fase terciária	Entrevistas com Estudantes e membros externos	Novembro 2012
Transcrição das entrevistas e sistematização	Entrevistas gravadas	Nov./2012.Jan./Ago. 2013

Elaborado pelo autor da pesquisa.

O desenvolvimento das atividades de recolha de informação obedece a critérios estabelecidos pelo pesquisador, distribuídos em três momentos: recolha de dados com os entrevistados, transcrição e estudos. Com permissão expressa dos participantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas, mantendo a fidelidade dos discursos. Os diálogos foram orientados pelo Guião, conforme roteiro de dez perguntas (Anexo I). Na transcrição, mantém-se a linguagem falada, sem ajustamentos às normas da linguagem escrita e dos sentidos das ideias expressas pelos entrevistados, procurando-se, dessa forma, manter a diversidade das suas visões (Anexo em CD e Anexos II, III, IV e V – um exemplar de entrevista, de atores diferentes). Após a transcrição dos discursos, retornámos aos entrevistados o conteúdo integral das entrevistas, acompanhado de pedido de consentimento do uso do conteúdo, com garantia de anonimato.

#### 4.5 As Categorias de Análise de Conteúdo

Após a recolha e transcrição das entrevistas, passámos ao tratamento dos dados, com base na análise de conteúdo, com o suporte técnico do programa informático *webQDA: software* de apoio à análise qualitativa. A análise de conteúdo, que procurámos desenvolver, pode ser classificada como de tipo categorial, apoiada numa grelha estruturada por dimensões, categorias e temas. Esta grelha foi construída a partir de coordenadas conceituais e do material empírico extraído das entrevistas. As categorias da



grelha assumem uma função classificatória, permitindo a compreensão e interpretação do discurso dos atores.

A elaboração da grelha apoiou-se num processo muito atento de leitura vertical e horizontal das entrevistas, com o cuidado de a enquadrar dentro dos objetivos traçados para este estudo. Do conjunto das entrevistas, procurámos codificar e extrair os discursos de maior importância e significado para o nosso estudo. Juntamente com as dimensões, as categorias que estruturam a grelha são fruto dos conceitos assumidos no estudo e constituem uma forma de resumo das categorias. O quadro teórico, por sua vez, serve de suporte às definições das categorias.

Quadro 6 - Dimensões, categorias e temas

<b>PRIMEIRA DIMENSÃO: FRAGMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b>	
A fragmentação no ensino superior refere-se tanto ao nível pedagógico, como ao nível estrutural. Ao nível pedagógico, expressa-se na estruturação curricular dos cursos e na reduzida interação interdisciplinar. Ao nível estrutural, refere-se à sua desigual distribuição quer geográfica, quer de estruturas e recursos.	
<b>CATEGORIA: Modelos/Hibridismo</b>	
O contexto histórico e social de emergência e consolidação do modelo de ensino superior no Brasil. Este nível de ensino incorpora instituições do setor público e do setor privado.	
<b>TEMAS</b>	
Heteronomia de modelos no ensino superior	O ensino superior no Brasil é formado por instituições do setor público em três níveis: nacional, estadual e municipal; e do setor privado, formado por IES com fins lucrativos, filantrópicas e comunitárias. Ambos os setores são orientados por dois modelos hegemónicos: o napoleónico e universidade em vista do mercado.
Hibridismo histórico do ensino superior	Identificação de elementos dos diferentes modelos hegemónicos no modelo de ensino superior no Brasil.
<b>CATEGORIA: Hibridismo e Estado</b>	
Durante séculos, o acesso ao ensino superior era restrito. Nas últimas décadas do século XX a massificação do ensino superior tornou-se comum no acesso e nas formas de ingresso. A massificação produziu o hibridismo de modelos, entre as IES públicas e privadas e cursos multifuncionais. O Estado brasileiro tem papel central na formação e estruturação do hibridismo, em particular na relação entre o aumento e diversificação do acesso ao ensino superior, a emergência de modelos de organização híbridos e a fragmentação do sistema.	

<b>TEMAS</b>	
O papel do Estado na tentativa de massificação do ensino superior	Ampliação das vagas no ensino superior público; o financiamento no setor privado; a ideologia de inclusão periférica com elementos do mercado; a terceirização de serviços.
Desafio da qualidade do ensino superior	A qualidade do ensino é o critério avaliativo principal no processo de formação. O expansionismo do ensino superior nem sempre foi acompanhado com critérios académicos.
Políticas de acesso ao ensino superior	Ampliação de acesso ao ensino superior; expansão das unidades académicas para o interior do Brasil.
<b>SEGUNDA DIMENSÃO: RECONFIGURAÇÃO DA CIDADANIA E HEGEMONIA</b>	
O ensino superior como uma ferramenta interdisciplinar do conhecimento nos processos de inclusão social, na perspectiva da hegemonia diretiva.	
<b>CATEGORIA: Cidadania</b>	
Construção discursiva do conceito de cidadania por referência ao processo histórico e social. A confrontação com a perspectiva de cidadania de inspiração gramsciana, com visão ético-política, e a definição de cidadania axiológica, que adota princípios como identidade, liberdade, tolerância, democracia, inclusão, compromisso económico, social e político.	
<b>TEMAS</b>	
Formulações de cidadania e ensino superior	O princípio de integração da cidadania assume diferentes dimensões geradas pelo ensino superior na sociedade: consciência social, bem-estar económico e formação política.
Reconfiguração da cidadania à luz de Gramsci	A cidadania contra-hegemónica que recria os conceitos e princípios da educação na perspectiva da emancipação humana.
Desafios ao modelo de universidade para cidadania	Desafios identificados na implementação do modelo de universidade para a cidadania em alguns níveis: a mercantilização do ensino; a precaridade no processo de interiorização; e a migração de profissionais qualificados.
Formulações de cidadania pelos estudantes	Enfoques nas conquistas individuais da cidadania; a despolitização na compreensão sobre o ensino superior; e o ensino superior e cidadania como um fator de mútua relação.
<b>CATEGORIA: Hegemonia</b>	
O ensino superior, de carácter heterogéneo e plural, possibilita a inter-relação dos saberes, sendo o conhecimento o foco direcional e sintoniza-se com hegemonia perspectivada por Gramsci.	

<b>TEMAS</b>	
Dimensão da educação/ensino	O ensino inicial, de qualidade, cria as condições essenciais para a criação de uma cidadania hegemónica.
Dimensão da investigação	A investigação representa a diversidade e o fortalecimento da própria identidade do ensino superior.
Dimensão da cooperação	Os processos cooperativos entre instituições e as atividades de extensão na sociedade formam a intervenção científica para a cidadania, com carácter público e o compromisso social.
Dimensão sociopolítica	O ensino superior no Sul do Amazonas como um processo, de certa forma, contra-hegemónico, com base na formação académica, por meio do ensino, da investigação e da extensão.
<b>TERCEIRA DIMENSÃO: ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO AMAZONAS</b>	
Apresentação dos elementos identificadores do modelo de ensino superior no Amazonas.	
<b>CATEGORIA: Interiorização</b>	
A recente interiorização do ensino superior no Amazonas, apesar de ser da iniciativa do Estado, resulta de reivindicações anteriores. A inclusão desta categoria de análise tem por objetivo apresentar e propor, através dos atores, o modelo de ensino superior para a cidadania.	
<b>TEMAS</b>	
Interiorização do Ensino Superior: um processo contra-hegemónico	O processo contra-hegemónico descreve a possibilidade de interação às conquistas sociais e políticas, mas, ainda, carece de elementos qualitativos.
Formulações sobre o ensino superior híbrido	Ensino superior híbrido no Sul do Amazonas: estudo de um cenário.
Formulações sobre o ensino superior no Sul do Amazonas	O cenário constitucional, institucional e social do ensino superior no campus Vale do Rio Madeira, na cidade de Humaitá, como um contributo para a cidadania interna e externa à universidade.

Elaborado pelo autor do estudo como parte do processo de análise de conteúdo.

Conforme podemos observar no quadro, as categorias da análise qualitativa foram distribuídas em três dimensões. A primeira traça um perfil do ensino superior enquanto sistema fragmentado, sendo constituída por duas categorias que sobressaem nos discursos relacionados com o ensino superior: os modelos/hibridismo e o hibridismo e Estado. A segunda dimensão comporta, no seu núcleo, a preocupação com a reconfiguração da cidadania e hegemonia. Por isso, as categorias são desenvolvidas em dois níveis: a

cidadania e, em segundo lugar, os elementos relacionados com a hegemonia. Nesta dimensão, além da análise realizada com base nas entrevistas, procurámos complementá-la com conceitos desenvolvidos por Antonio Gramsci, mas sempre orientados pelos discursos dos atores participantes neste estudo. A terceira dimensão está relacionada com o ensino superior no contexto do Amazonas. Os discursos dos entrevistados são destacados em questões como o processo de interiorização do ensino superior no Amazonas e a contribuição para o modelo de universidade para a cidadania. Para isso, articulamos algumas formulações com o contexto histórico, em sintonia com os discursos dos atores.

Na grelha detalhamos as dimensões, o conteúdo das categorias e temas, que são fruto da dedicação do investigador e da avaliação por parte dos orientadores. A relação entre benefícios e exigências que o ensino superior apresenta, na concepção dos entrevistados, é aproximativa. Conforme enfatiza Maroy (1997), a interação entre o quadro teórico e os dados empíricos faz surgir a grelha de análise e torna-se um passo inicial importante para o desenvolvimento da investigação (p. 140).

As categorias e temas permitem, de uma forma mais elaborada, a apresentação no capítulo seguinte, dos elementos da investigação contextualizados no terreno, isto é, o ensino superior e sua interface na cidadania e na hegemonia, em prol do bem-estar da sociedade civil, juntamente com o processo de interiorização para a região Sul do Amazonas, com o campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas.

SEGUNDA PARTE: O ENSINO SUPERIOR, A CIDADANIA E A SOCIEDADE CIVIL;  
O DISCURSO DOS ATORES NA REGIÃO SUL DO AMAZONAS



## CAPÍTULO 5 – ENSINO SUPERIOR, CIDADANIA E SOCIEDADE CIVIL: DISCURSO DOS ATORES NO SUL DO AMAZONAS

Na primeira parte deste trabalho, procurámos fundamentar o tema deste estudo nas teorias pré-existentes sobre a sociedade civil e o Estado. Tentamos compreender como é que elas dão suporte epistemológico e dialético à evolução do pensamento e das grandes decisões de cunho social e político na sociedade ocidental. Orientámos a investigação a partir das concepções de Antonio Gramsci, que, apesar da ênfase na realidade económica, define a sociedade civil como uma componente da superestrutura. Mesmo composta ou formada pelas organizações como o sistema escolar, as igrejas, os partidos, os sindicatos, as organizações profissionais, editoriais, os meios de comunicação de massa, etc., a história da sociedade civil em Gramsci, conforme Liguori (2006), é determinada pela luta de classes e pelo domínio de alguns grupos sobre outros (p. 9). Na análise de Liguori (2006), “ (...) Gramsci redefine o conceito de Estado e amplia o conceito de política. Separar sociedade civil do Estado, da política e da economia, em qualquer direção que se deseje proceder, está fora da esteira do seu pensamento” (p. 10).

Nesta perspectiva, é possível compreender o legado de Antonio Gramsci no Brasil, inicialmente preservado pelos imigrantes europeus, através dos sindicatos. Num segundo momento sobressai o homem de partido, reivindicado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB); e, na terceira fase, emerge o interesse pelo pensamento de Gramsci no Brasil, materializado nas traduções e divulgação das suas obras nas Academias, por meio de eventos científicos e académicos.

Conforme descrevemos no capítulo da metodologia, delimitámos as estratégias, os meios e recursos a que recorreremos para responder à nossa questão de investigação. Assumimos o ensino superior como o ponto de partida para a investigação do princípio de cidadania, com o suporte de um estudo de caso contextualizado na Universidade Federal do Amazonas, campus Vale do Rio Madeira em Humaitá - Amazonas. Neste sentido, retomamos a questão de partida que procura compreender como o ensino superior pode contribuir e interferir qualitativamente na sociedade como um princípio hegemónico na construção do modelo de universidade para a cidadania.

A análise e a discussão dos dados são o resultado de um processo iniciado a partir das entrevistas, com apoio da literatura, que nos forneceram subsídios informativos essenciais para responder à questão anunciada. Esta análise está estruturada, como vimos antes, em três dimensões: a fragmentação do ensino superior brasileiro; a reconfiguração da cidadania e hegemonia; e o ensino superior no contexto do Amazonas.

A fragmentação do ensino superior brasileiro é analisada tendo por referência os modelos de ensino superior, a sua estruturação no panorama histórico e dos interesses hegemônicos assumidos no processo de organização, acesso, permanência e conclusão dos estudos acadêmicos. Juntamente com as funções básicas das universidades brasileiras, estabelecidas por legislação, ‘o ensino, a investigação e a extensão’ (Brasil, 2010, Art. 207) são incorporados em funções complementares como, a integração social, a preocupação ambiental, os núcleos de formação cultural e a cidadania.

Neste sentido, a reconfiguração da cidadania e a hegemonia formam os componentes básicos no ensino superior. Conforme Leopoldo e Silva (2006) as universidades têm vindo, historicamente, a adaptar-se aos tempos, em luta constante para não perder a sua essência e sem isenção de conflitos, mas com “ (...) Dificuldade de transitar pela contradição que se estabelece entre a formação de uma consciência corporativa e uma consciência pública” (p. 194). O valor da cidadania está, permanentemente, em construção e o ensino superior é uma ferramenta peculiar para esta dinâmica (Chauí, 2001; Dias, 2009; Gomes, 2008; Machado, 1997). A sociedade avançou em passos largos, nas últimas décadas, mas o exercício pleno da cidadania pressupõe o acesso a direitos civis, políticos e sociais. Estes serão mais plenamente constituídos se acompanhados de um processo educacional formalizado, desde o ensino básico até ao nível superior (CONPEDI, 2008).

Na mesma lógica, desenvolvemos um conjunto de reflexões sobre o ensino superior no Amazonas, e, especificamente, relacionado com a sua expansão na constituição do campus Vale do Rio Madeira. Tomamos como suporte desde conjunto de reflexões as dimensões, categorias e temas que estruturam a grelha de análise, construída com base na interação entre o discurso dos atores e o nosso referencial teórico-conceitual. O conjunto dos discursos dos entrevistados, com o auxílio da bibliografia de referência, possibilitou dialogar sobre temas que compõem o universo desta investigação, de forma a explorar diversas concepções e experiências relacionadas ao ensino superior e aos projetos dos



atores sociais nele envolvidos e por ele mais interessados: professores, estudantes e funcionários, assim como atores da sociedade que não atuam diretamente com o ensino formal.

### 5.1 Fragmentação no Ensino Superior Brasileiro

O ensino superior é a primeira dimensão de análise que explanamos neste capítulo. Esta dimensão permite-nos uma visão mais global do ensino superior no Brasil, tendo em vista as suas particularidades, em termos da sua implantação. A apreensão desta dimensão é fundamental para se poder refletir sobre a possibilidade do ensino superior se constituir como princípio hegemónico da cidadania na sociedade civil. Só conhecendo a realidade do ensino superior no Brasil, e, em particular, na região eleita para estudo de caso, é possível enquadrar a reflexão que desenvolvemos. Durante a discussão desta temática, os atores entrevistados manifestaram as suas opiniões em termos mais gerais, sem deixar de pontualizar a realidade do ensino superior no Amazonas. De facto, o ensino superior no Brasil não foi implantado de forma distributiva, mas com focos centrados, inicialmente, na região litorânea. No Amazonas, mais especificamente em Manaus, este nível de ensino foi iniciado um século depois dos primeiros focos no Brasil. Em termos de interiorização, o ciclo repete-se, novamente, um século depois de o ensino superior chegar a Manaus, que é implanto, em seguida, no interior do Estado do Amazonas, como é o caso do campus do Vale do Rio Madeira, em Humaitá. Esta dimensão é constituída por duas categorias: modelos/hibridismo e hibridismo/Estado, que passamos a analisar de seguida.

#### 5.1.1 Modelos e Hibridismo

A organização atual do sistema do ensino superior brasileiro está configurada em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos, escolas superiores e centros de educação tecnológicas (Decreto N<sup>o</sup>. 3.860/2001). Esta configuração abrange dois níveis: instituições de ensino superior públicas gratuitas (federais, estaduais e municipais) e instituições de ensino superior privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares)<sup>15</sup>. Estamos, assim, em presença de um fenómeno de hibridismo de modelos e de categoria administrativa. Dados do MEC (2012) apontam

---

<sup>15</sup> Conforme Anexo II

para o facto de o setor privado integrar um maior número de instituições de ensino superior. As universidades brasileiras, quando constituídas como fundação, são regidas pelo disposto no Código Civil Brasileiro, podendo ter como finalidade objetivos lucrativos ou não lucrativos (Decreto nº 3.860/2001, Art. 3º).

A fragmentação no ensino superior brasileiro é de longa data. Em termos de financiamento do sistema, o ensino superior público e gratuito sofre um impacto pelos cortes de verbas, a falta de professores, a expansão e a destinação de verbas públicas para os privados, a multiplicação das fundações nas universidades públicas, juntamente com uma política estudantil que fortalece o setor privado, através de bolsas e financiamento dos estudos (Chauí, 2000a).

Apesar dos últimos avanços nas políticas de acesso aos programas, como o ProUni, o FIES e o REUNI, a disparidade entre a conclusão do ensino médio (12º ano) e o ingresso no ensino superior ainda é muito grande no Brasil. Conforme os resumos técnicos do Senso da Educação Básica, em 2012, ingressaram no 12º ano, mais de oito milhões de estudantes (8.400.689). Deste total, suprimindo as retenções por ‘chumbo’ ou desistência, 2.747.089 estudantes ingressaram no ensino superior, em 2012. Isto configura uma diferença de 5,6 milhões de estudantes entre um nível e outro (INEP, 2013). Diante de tal cenário, os entrevistados revelam que o ensino superior ainda apresenta algumas lacunas, quando confrontado com a integração social, pois está distante para a maioria dos jovens e da sociedade:

“As entradas na universidade melhoram com os programas de avaliação no ensino médio, como o Processo Seletivo Contínuo (PSC). Mas, ainda é muito excludente e poucas vagas. Nas universidades públicas e gratuitas, a maioria da população carente, que estudou em escolas públicas, não tem acesso pela via do vestibular” (Ent. 02P).

Os esforços expressos nas medidas legislativas, no sentido de massificar e ampliar o ensino superior, não parecem ser perspectivados pelos entrevistados como tendo um carácter massificado. Antes, continua a ser visto como tendo um carácter elitista, tanto no acesso como na manutenção:

“O modelo que persiste no ensino superior ainda é um modelo elitista e excludente. Nos últimos dez anos observa-se um processo de transição, pelo

menos no acesso ao ensino superior. Este processo tem-se dado de uma forma conflituosa. Começa a atender as classes populares, os trabalhadores e a juventude” (Ent. 01P).

“O ensino superior no Brasil teve avanços, principalmente no que se refere ao acesso, através da expansão das universidades públicas e dos créditos para as faculdades particulares” (Ent. 05P).

A desigualdade no acesso à cultura, em geral, e, ao ensino superior, em particular, é enorme. Existem muitos ‘brasis’ dentro do Brasil (Brant, 2003; Carvalho, 2001). Os cenários que se formaram, e, se formam, na sociedade brasileira, em termos económicos, políticos, sociais e culturais, para citar alguns, influenciam as formas e as opções sobre o ensino superior. O carácter elitista do ensino superior é constatado pelos entrevistados, sobretudo em relação às formas de ingresso. Apesar de ter sofrido algumas alterações, estas continuam a ser penalizadoras para as pessoas que não tiveram formação qualificada no ensino básico.

“O ensino público, desde a educação infantil – que não existe em muitos lugares -, até o médio, é muito fraco. Com isso, o estudante proveniente do ensino particular sobrepõe ao público no ingresso ao ensino superior público gratuito” (Ent. 10P).

A dificuldade em consumir um processo de massificação no ensino superior brasileiro, quando comparado com os países mais económicos e socialmente desenvolvidos, resulta de fatos sociopolíticos, como a sua tardia implantação no Brasil, o acesso reservado às elites económicas, a concentração das universidades nos centros urbanos e a fragilidade da educação de base (Chauí, 2001). Nesta perspectiva, os entrevistados apontam para as carências a que o ensino superior ainda está sujeito:

“Muitos dos institutos e faculdades criados durante o processo de expansão ainda possuem muitos problemas estruturais. Além disso, o ensino superior ainda se volta pouco para a sociedade, para solução de problemas para a sociedade e da divulgação do trabalho que acontece dentro dos muros da universidade” (Ent. 05P).

“O ensino superior no Brasil está praticamente no seu início, em todos os sentidos: infraestrutura, formação dos quadros, pesquisa, financiamento, especialmente na região amazônica. Isto tudo dentro de uma lógica temporal, tem pouco mais de 100 anos” (Ent. 02P).

De acordo com alguns autores, a ênfase económico-financeira do ensino superior e a flexibilização na criação de instituições de ensino superior privadas aceleram o processo de precarização da rede pública gratuita e sua consequente privatização (Amaral, 2003; Dourado, 2001; Sguissardi, 2002). Neste contexto, há universidades sem recursos e com pouca qualidade. O gerenciamento dos processos administrativos, muitas vezes, são os elementos chaves na determinação das causas da crise que se instala no setor da educação.

Noutros contextos nacionais, alguns autores afirmam que numa escala hierárquica, o ensino superior está a ser substituído pela ideologia do sucesso individual e orientada para a maior eficiência, produtividade e competitividade (Magalhães, 2006). A este respeito, os entrevistados parecem orientar-se para a defesa de uma maior participação do Estado, no sentido de melhorar a qualidade e a quantidade da oferta do ensino superior:

“O ensino superior gratuito precisa ser mantido, uma vez que o cidadão paga pela educação por meio dos impostos e não recebe em sua totalidade. Precisamos ter apoio dos políticos, por meio de emendas parlamentares, para laboratórios, novos prédios, residência universitária para os estudantes e restaurante universitário” (Ent. 02P).

Em grande medida os discursos dos entrevistados podem ser enquadrados no contexto da evolução do ensino superior a nível mundial. Como vimos, inicialmente, a universidade não emergiu como instituição produtora do saber, tendo sido mais depositária e reprodutora do saber da Igreja Católica (Le Goff & Schmitt, 2002). No período medieval, o conteúdo esteve centrado na doutrina e didática da Escolástica cristã com os filósofos e teólogos, como Agostinho de Hipona (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274). De facto, as raízes do ensino superior, na sua vertente académica, não têm um modelo puro. O ensino superior está fortemente impregnado com elementos estruturais do modelo catedrático da doutrina cristã. Somente a partir do Renascimento e da Reforma Protestante o ensino superior ganha sua vertente secular (Teixeira, 2005).

A partir do século XIII, o controle dos interesses educacionais passou dos mosteiros para as escolas. Mesmo assim, a concepção que prevaleceu foi a disciplinar, com caráter de controlo e da vigilância dos conteúdos e da instrução. Com o desenvolvimento das ciências positivas, a Igreja Católica perde a hegemonia e os antigos impérios começam a entrar em ruínas, favorecendo o surgimento da burguesia e a compreensão da sociedade moderna e do conceito de Estado moderno.

Até o século XIX, o papel das universidades era produzir, armazenar e difundir conhecimento, além de formar uma elite dirigente. Com o surgimento das organizações capitalistas no campo da produção e distribuição de tecnologias, o conhecimento produzido na universidade, seja público ou não, financiado por estas organizações, passou a ser exclusivo, encarado como um bem privado e patenteado. Atualmente as universidades continuam a assumir um papel central na produção do conhecimento, embora já não detenham o seu monopólio (Santos & Almeida Filho, 2008).

Entre os entrevistados, surgem atores que enfatizam o facto de que a formação profissional não se encerra com a diplomação dos estudantes, insistindo na ideia de que a formação e a difusão do conhecimento também vêm ao encontro da promoção de ações para a cidadania. Na realidade, as universidades valorizam as ideias e os projetos de inovação, de forma a considerar a formação académica essencial, porém não única, para o desenvolvimento da sociedade:

“A universidade tem o dever com a promoção da cultura, a formação para a cidadania, a formação profissional e a produção e difusão do conhecimento. Nestes termos, a universidade não pode isolar-se da sociedade, mas envolver-se, para detetar as situações de opressão, questionar e pensar nas soluções dos problemas” (Ent. 19P).

Os contextos que compõem a sociedade do século XXI são muitos flutuantes e flexíveis, principalmente com o domínio das novas tecnologias, a explosão da informação e a tendência para a hegemonia do mercado. Estes passaram a exigir sistemas abertos de ensino superior, não apenas de acordo com a dinâmica da ciência, mas, também, com a concepção de tempo e de história em que o sujeito fragmenta o poder da decisão (Kerr, 2005).

Importa, neste sentido, refletir sobre o processo histórico de constituição do ensino superior no Brasil, que foi implantado com uma forte conotação ao modelo napoleônico. No entanto, como veremos, nas descrições e nos discursos dos entrevistados, não há um modelo puro de universidade. Desde a sua implantação, as orientações foram diversas, configurando-se, desta forma, em modelos e práticas híbridas de ensino superior. No entanto, o hibridismo histórico do ensino superior brasileiro não é um substrato isolado, mas fruto de décadas de influências de modelos e decisões externas. Além disso, as universidades, como vimos antes, não são mais as únicas responsáveis pela produção e disseminação de conhecimentos.

O início do ensino superior no Brasil está relacionado com o período do Império Português na América do Sul. Após os primeiros núcleos de ensino superior da Companhia de Jesus terem sido extintos, estes, em certa medida, foram reativados com a chegada da Família Real portuguesa, em 1808 (Cunha, 2010, p. 152). Portanto, o ensino superior foi fortemente marcado pela sociedade política e civil da Metrópole portuguesa e pelos processos hegemônicos que se alteravam: a centralização no Estado Monárquico, a influência da doutrina católica cristã e o elitismo, ligado ao poder aquisitivo (Aranha, 1989). Com o Estado Republicano, o centralismo mudou de lado: da orientação doutrinária católica para a orientação ideológica positivista. A orientação positivista estava ligada aos grupos de poder econômico e políticos hegemônicos da época, os ruralistas e grandes empresários.

No *Cadernos do Cárcere*, Gramsci (2010) pontualiza esta questão ao referir-se à presença dos intelectuais em diversas partes da Europa, na América e, inclusive, no Brasil. Os intelectuais, neste contexto, são classificados por Gramsci, como intelectuais tradicionais, isto é, os intelectuais ligados à aristocracia fundiária e empresarial, com privilégios estatais ligados à propriedade (Gramsci, p. 16). Ao referir-se aos intelectuais da América do Sul e Central, Gramsci (2010), ressalta:

“De facto, encontramos na base de desenvolvimento desses países os quadros da civilização espanhola e portuguesa. (...) Ainda hoje o clero e os militares são duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizadas na forma da metrópole europeia” (p. 31)

Apesar da curta trajetória, o ensino superior no Brasil integrou a influência das quatro principais matrizes, que referimos neste estudo: modelo napoleônico, o modelo

humboldtiano, o modelo britânico e o modelo para o mercado, com variações entre universidades (Morosini, 2006). Estes modelos foram-se consolidando de forma muito híbrida, conforme as situações e circunstâncias onde se desenvolveram, porém com forte orientação para atender os desejos das elites, conforme sugere uma das entrevistas: “ (...) Historicamente o ensino superior no Brasil foi criado para atender às elites e classes dominantes” (Ent. 01P).

No contexto de implantação do ensino superior, em território brasileiro, há predominância do modelo napoleônico, surgindo nas últimas décadas, uma forte tendência de migração para o modelo de universidade para o mercado.

#### 5.1.1.1 Heteronomia de Modelos no Ensino Superior

Todos os modelos de ensino superior incorporam influências históricas dos segmentos sociais e políticos hegemônicos, as quais produzem consequências estruturantes para as suas diferentes componentes. Algumas propostas procuram aproximar o ensino superior do padrão internacional, através do fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, com um foco explícito no mercado. Outros propõem um modelo mais inclusivo, perspectivando o desenvolvimento com devendo estar centrado no princípio da cidadania como património universal.

Como vimos, o modelo napoleônico continua, em grande parte, a influenciar o sistema de ensino brasileiro. A sua expansão é programada pelo Estado, centrando-se tanto na vertente pública gratuita, como na concessão orientada para a vertente privada. Neste domínio, existem indícios de uma certa preferência pelo foco no mercado.

Ao longo das entrevistas surgiram críticas à organização e ao funcionamento do atual sistema, que é apresentado como fragilizante na formação dos estudantes. De facto, apesar da expansão do ensino superior ser coordenada pelo Estado, tem emergido um forte movimento de liberalização na direção da iniciativa privada, que nem sempre é acompanhada por medidas de controlo qualitativo:

“O ensino superior no Brasil é mais um produto à venda que se apresenta com um bom rótulo, mas ainda demonstra possuir um conteúdo de baixa qualidade” (Ent. 07P).

“A qualidade desta oferta não condiz com a quantidade de oportunidades disponibilizadas pelo poder público. Falta um empenho rigoroso de fiscalização dos recursos repassados para a implantação de tais institutos e universidades” (Ent. 09P).

Em termos quantitativos, o sistema de ensino superior brasileiro é integrado, maioritariamente, por instituições privadas. Conforme o Ministério da Educação, o ensino superior brasileiro é composto por 2.416 instituições, sendo, 2.112 privadas e 304 públicas gratuitas (MEC, 2012). Apesar da sua quantidade, a oferta concentra-se em zonas de maior desenvolvimento, maior poder aquisitivo e densidade demográfica, o que é compreensível para um modelo submetido às leis da oferta e da procura. No contexto desta conjuntura estrutural, não causa espanto o facto de os entrevistados sublinharem falhas no processo formativo e na falta de qualidade associada às exigências deste nível de ensino:

“Muitas são as faculdades isoladas que surgem a cada dia no país a fora. Funcionam sem a menor condição de oferecer um aprendizado consistente ou uma formação adequada. Pois, a preocupação é apenas com o mercado de trabalho, um ensino aligeirado que traz consequências negativas para o ensino no Brasil, pela baixa qualidade no aprendizado dos seus egressos” (Ent. 08P).

A qualidade na formação dos estudantes, desde a base, é uma preocupação entre os entrevistados. Os investimentos financeiros e estruturais são, para isso, essenciais, tendo em vista o impacto do ensino superior, do conhecimento e da qualificação para o desenvolvimento do país.

“Vejo que é necessário um investimento maior na base do ensino, para que realmente possa contribuir. Mesmo com alguma falta de qualidade, o ensino superior vem contribuindo com o desenvolvimento do país. Para dar continuidade, há necessidade de continuar o investimento no ensino e na investigação, assim como aumentar o número de vagas, para que mais pessoas possam estudar neste nível de ensino” (Ent. 14P).



A associação entre o ensino e a investigação, uma característica relacionada com o modelo humboldtiano de ensino superior, é um fator de extrema importância na universidade moderna. Gramsci, ao referir-se à organização da vida cultural italiana, caracteriza o modelo humboldtiano como os “amigos da ciência”. O trabalho desenvolvido pelos amigos da ciência deveria, conforme Gramsci (2010), unir a investigação com a prática:

“ (...) Confluir e solidifica-se o trabalho das academias e das universidades com as necessidades de cultura científica das massas nacional-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na Escola Única” (p. 169).

Tanto o modelo napoleônico quanto o humboldtiano serviram, e ainda servem, de base para a estruturação das universidades brasileiras. No entanto, desde a década de 1980 é defendido um sistema diversificado e híbrido: algumas universidades e centros acadêmicos centrados na investigação; uma maioria de universidades centradas no ensino (Sguissardi, 2006, pp. 363-365) e outras centradas no mercado, com enfoque na dinâmica técnica (Santos & Almeida Filho, 2008, p. 18).

Estas características surgem em reação ao modelo de desenvolvimento baseado no fordismo. Gramsci (1996), quando analisa o “americanismo e fordismo” ressalta que tal modelo, na fase do desenvolvimento da indústria nos Estados Unidos da América e nos restantes países ocidentais (e socialistas), não era uma mera modificação na produção material, mas em todo o modo de vida dessa formação social e económica, orientada para o consumo, que envolve um planeamento eficiente com alcance social e cultural:

“Efetivamente, Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana: desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado. Exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal” (p. 397).

Nas últimas décadas do século XX, o ensino superior já se encontra reconfigurado com vertentes características do pós-fordismo, ou seja, um ensino formado por instituições flexíveis e voláteis, assente na articulação entre características de elite, de massas e universal (Magalhães, 2004, p. 210). Entre os entrevistados é possível constatar a

diversidade de opiniões sobre o ensino superior. Alguns com enfoque mais centrado na perspectiva do modelo humboldtiano, outros que reforçam a necessidade de maior participação do Estado e, ainda, outros preocupados com a dinâmica do ensino com enfoque nas saídas.

“Penso que o ensino superior tenha, ou deva ter, como principal objetivo, dar suporte profissional ao indivíduo. O suporte moral, que complementa a formação para a cidadania, é adquirido pelo próprio indivíduo nas suas relações pessoais. Sendo assim, o ensino superior contribui para a cidadania dando formação e propiciando a interação social entre pessoas de várias formações e vivências” (Ent. 07P).

“Estamos preparando técnicos, não pessoas que fazem uma leitura de seu ambiente de trabalho, que adequam-se àquela situação. Eu noto um processo de separação entre o que se aprende e o que se aplica, e caminha-se para piorar, nesses últimos anos” (Ent. 23P).

“A educação, em geral, ainda é um jogo de empurra. Este problema acaba por prejudicar o ensino superior, onde, de facto, formamos os profissionais que irão gerar renda para o Brasil. Apesar de todos os avanços em relação à ciência e tecnologia ainda temos, no Brasil, uma educação muito fragilizada” (Ent. 27P).

Nesta perspectiva, a heteronomia de modelos de ensino superior, em solo brasileiro, parece ser apresentada como representando uma convivência tranquila e harmónica entre eles. Mas, a forte flexibilização e liberalização na oferta tem provocado fortes tensões no seio da comunidade académica, nomeadamente entre as instituições de maior prestígio nacional e internacional, quando está em causa a qualidade dessas instituições.

Conforme sugerido por dois entrevistados, na lógica da qualidade do ensino, é preciso rever a forma e os critérios de acesso ao ensino superior, para evitar os repetidos ‘chumbos’ e o atraso na conclusão do curso, como é o caso da formação dos professores:

“Não basta criar o acesso ao ensino. Há cursos que tiveram apenas cinco estudantes que chegaram ao final, na formatura, no Instituto de Educação,

Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. Há falhas, entre elas, precisa-se rever as licenciaturas duplas” (Ent. 01P).<sup>16</sup>

“Precisa-se de uma boa formação do professor. Observo que, temos muito a melhorar na prática pedagógica. Para tal, há necessidade de rever também o currículo, pois tem-se conteúdo de mais e prática de menos” (Ent. 13E).

Os entrevistados identificam, assim, a existência de diferentes modelos de ensino superior. No entanto, esta heteronomia não parece estar a ser suficiente para dar as respostas que se exigem de um sistema de qualidade. Durante séculos, o acesso ao ensino tinha um caráter ultra-elitista. Nas últimas décadas, no entanto, a massificação tornou-se comum. Tal aconteceu juntamente com o hibridismo de modelos, entre universidades públicas gratuitas e privadas e cursos multifuncionais, com ruturas e continuidades determinadas, maioritariamente, pelo mercado.

#### 5.1.1.2 Hibridismo Histórico do Ensino Superior

O Brasil é o último país a tornar-se República na conjuntura política do Continente Americano. Da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil (1808) até a República (1889) foram apresentados 24 projetos de universidades. No entanto, não foi criada nenhuma universidade no Brasil (Teixeira, 2005). Nesta altura, a elite brasileira aspira a um sistema de governo com traços liberais, mas sem alterar a estrutura socioeconómica. A hegemonia do poder interno é mantida pelo colonialismo, formado pelos ruralistas e comerciantes: escravidão, latifúndio, monocultura e a produção para exportação (Fausto, 1995).<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Licenciaturas Duplas: trata-se da modalidade cuja estrutura tem o propósito de preparar o futuro profissional em mais de uma habilitação. Exemplo: o curso de Letras do campus Vale do Rio Madeira qualifica o estudante para Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa. A ênfase correspondente a esta modalidade é única, constituindo-se precisamente num conjunto de disciplinas, estágios e demais atividades académicas voltadas ao trabalho de formação de novos professores.

<sup>17</sup> Apesar da independência do Brasil em 1822, o regime continua a ser monárquico com Dom Pedro I (1798-1834). A consolidação da independência do Brasil ocorre a partir de 1831, com a abdicação de D. Pedro I (Romanelli, 1991). Os quase 48 anos de poder de D. Pedro II do Brasil (1825-1891), as mudanças políticas mundiais e os conflitos internos contribuem para o desgaste do reinado. Surgiram dificuldades no diálogo com conservadores e liberais. Com o “fim” da escravidão, em 1888, desentende-se com a aristocracia e fazendeiros. Enfim, a 15 de Novembro de 1889, há um golpe militar que proclama a República do Brasil e D. Pedro II exila-se em Paris, França, onde vem a falecer em 1891 (Fausto, 1995).

Com o advento do regime republicano, a influência dos ideais positivistas do novo regime torna mais favorável a criação de cursos de orientação técnica e profissionalizante, ao modo dos modelos que estavam a ser desenvolvidos e implantados na maioria das metrópoles europeias (Oliven, 1990) e assiste-se, paralelamente, a uma relativa urbanização do Brasil (Morosini, 2005, p. 308).

Os novos espaços de ensino público, no início do Brasil republicado, implantam a disciplina e a ordem. Os profissionais da educação trabalham com um ensino seriado, em todos os níveis, com normas, procedimentos, métodos e instalações adequadas, na perspectiva da modernização. A burguesia urbana exigia maior oferta de ensino e os operários necessitavam de uma formação básica (Aranha, 1989).

A Primeira República (1889-1930) foi um período fértil para a expansão do ensino superior, mas, não foi capaz de alterar o seu traço elitista e o bloco histórico hegemônico imperial foi mantido (Ferreira Jr. & Bittar, 2008). Conforme ressalta Gramsci (2010), no Brasil ocorre “ (...) Grande influência da Maçonaria e o tipo de organização cultural como a ‘Igreja positivista’, que até os eventos dos anos de 1930, demonstram precisamente a exatidão destas observações” (p. 31).

Neste sentido, muitos problemas de base existem desde o surgimento das universidades no Brasil, como infraestrutura inadequada, quadro de professores desqualificados e salários baixos. Alguns destes problemas são relatados por vários entrevistados como estando presentes ainda nos dias de hoje.

“Atualmente o Brasil representa um número considerado de universidades espalhadas pelo país, entre as federais, estaduais e particulares e com isso poderíamos pensar que seria uma vantagem no ensino superior, posto que, todos tivessem a oportunidade de uma vaga para um futuro acadêmico. No entanto, algumas universidades não têm as condições adequadas para que o professor possa ministrar suas aulas, como a falta de material para trabalhar com os alunos, talvez pela falta de investimento que o país destina à educação” (Ent. 17P).

“O ensino superior enfrenta muitas dificuldades, principalmente no que tange aos recursos financeiros, insuficientes para a manutenção, não

somente da estrutura física, mas principalmente para o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação e extensão” (Ent. 19P).

No Continente Latino-Americano há países que deram passos diferentes no ensino superior. Além da diversidade étnica e cultural entre os países, a influência da formação jesuítica no catolicismo e na educação foi muito determinante. Gramsci (2010) constata esta diversidade e traduz a dificuldade de aglutinação dos intelectuais:

“A composição nacional é muito desequilibrada mesmo entre os brancos, mas complica-se ainda mais pela imensa quantidade de índios, que em alguns países formam a maioria da população. (...) Pode-se dizer que, no geral, existe ainda nessas regiões americanas uma situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da política laica do Estado Moderno” (p. 31).

No início do século XX, emerge a Reforma Universitária na Argentina, que culmina no Manifesto de Córdoba, o qual denuncia o caráter aristocrático do ensino superior e clama pela autonomia política e administrativa das universidades, pela cogestão de docentes e discentes eleitos, bem como pela gratuidade (Terribili Filho & Machado, 2006, pp. 17-18).<sup>18</sup>

Com o regime republicano brasileiro, na década de 1920, agravam-se as contradições da República Velha e intensificam-se os movimentos de renovação cultural, social e política, como as greves operárias; o movimento tenentista; a Semana de Arte Moderna, 1922; a fundação do Partido Comunista, 1922; Academia Brasileira de Ciências, 1922; e Associação Brasileira de Educação, 1924 e culmina na chamada Revolução de 1930, quando surge o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras que vigora até 1961.

Na República Velha, os princípios positivistas foram consagrados na legislação e na concepção do mundo, guiados pelo modelo francês de universidade (Freire, 1993). A universidade deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (Brasil, 1931). No entanto, conforme sublinha Gramsci (2010), a realidade da América Latina, e com isso do Brasil, ainda era muito desigual em relação à Europa e aos Estados Unidos, descreve: “ (...) A base industrial é muito restrita e

---

<sup>18</sup> Reforma decorrente de um movimento estudantil (pluralista e democrático, com fundo social e ético) que teve como ponto central, a Universidad Nacional de Córdoba, fundada em 1613, a primeira universidade na Argentina, criada pelos jesuítas, com base no modelo da universidade medieval europeia.

não desenvolveu superestruturas; a maior parte dos intelectuais é de tipo rural, ligados ao clero e aos grandes proprietários” (p. 31)

As reformas do Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas (1937 a 1945, criaram as bases para a expansão do capitalismo no Brasil, com aumento da escolaridade no ensino médio e o acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Novos cursos foram criados, mas as atividades nas universidades continuam circunscritas ao ensino, sendo limitada a influência do modelo humboldtiano.

Um fator de relevante significado político no ensino superior foi a criação, em 1935, da Universidade do Distrito Federal, por Anísio Teixeira (1900-1971), orientada para a renovação e ampliação da cultura e dos estudos desinteressados. Devido aos conflitos políticos no país, não obteve apoio por parte do Ministério da Educação e, em 1939, foi extinta por um decreto presidencial, sendo os seus cursos transferidos para Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro). De acordo com Fernandes (1975), é reforçado o modelo napoleônico e a Universidade do Brasil reproduz interesses das classes privilegiadas, tornando-se “ (...) Uma escola altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, que transforma a atividade educacional em fonte de poder” (p. 56).

A sociedade civil continuou ausente do ‘projeto’ de universidade brasileira. Geralmente os projetos de ensino superior foram elaborados por órgãos governamentais e instituídos por decretos, na base de interesses econômicos-corporativos. A primeira grande referência à sociedade civil, de que se tem conhecimento no Brasil, acontece por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, conhecido como ‘*Manifesto de 1932*’ e, no mesmo ano, a Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, sugere a criação de um Plano Nacional de Educação, o que vem a concretizar-se em 1934, com sua inscrição no texto constitucional (Horta, 1997).

Apesar do amparo legal, com os sucessivos períodos de instabilidade política no Brasil, a sociedade civil, continuou sendo ignorada na formulação de políticas públicas para o ensino superior. Em referência à situação atual, um entrevistado sublinha:

“A Universidade ainda é uma instituição quase separada da sociedade civil. É um ‘castelo no meio da miséria’, sai da universidade e verificam-se as problemáticas como: falta de saneamento, desmatamento, falta de coleta de lixo. Os projetos de extensão e investigação têm pouco impacto no

município de Humaitá. Ainda há uma lógica elitista. Nossos valores acadêmicos predominam sobre os demais” (Ent. 01P).

A criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, surge com alguns sinais do modelo humboldtiano, tendo como eixo central a promoção e integração das atividades de ensino e investigação, na perspectiva da construção de uma instituição de alto padrão acadêmico-científico (Almeida, 1989, p. 195). No entanto, este plano não foi efetivado, devido à resistência das faculdades tradicionais. As elites paulista e nacional davam preferência aos cursos profissionais e os professores e dirigentes dessas faculdades não abriam mão do processo de formação de seus alunos do ingresso à formatura (Azevedo, 1985).

O hibridismo de estatuto entre o público gratuito e o privado, no ensino superior no Brasil, começa com a primeira universidade privada, em 1946, a Universidade Católica no Rio de Janeiro e São Paulo.<sup>19</sup> As universidades privadas estavam vinculadas, em sua maioria, à Igreja Católica, exceto a Universidade Mackenzie, também de origem religiosa, desde 1896 (Terribili Filho & Machado, 2006, p. 5).

A história do ensino superior no Brasil está muito vinculada ao contexto político, durante o período de 1945/64, conhecido como período populista. Do ponto de vista da camada dirigente, o populismo é uma forma assumida pelo Estado para dar conta dos anseios populares e elaborar mecanismos para o seu controle. Neste período é criada a maioria das universidades públicas federais (Sampaio, 2000).

Tal conjuntura propicia uma mudança nos canais de ascensão social, onde diplomas escolares e universitários passam a constituir um critério para a posse do cargo (Morosini, 2005). Apesar das universidades terem adquirido alguma autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, o controle é mantido pelo Estado, através de legislação sobre temas específicos e sobre o financiamento.

Devido às distâncias geográficas, as diferentes realidades econômicas e sociais, profundamente díspares no território brasileiro, há regiões que são consideradas periféricas e, até recentemente, excluídas das políticas para o ensino superior. O populismo não

---

<sup>19</sup>Seguiu-se a: Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1948), a Universidade Católica de Pernambuco (1952), a Universidade Mackenzie (1952), a Pontifícia Universidade de Campinas (1959), a Universidade Católica de Goiás (1959), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1960), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1960) e a Universidade Católica de Pelotas (1960).

atingiu todo o país. Emerge como a expressão política do deslocamento do polo dinâmico da economia, do setor agrário para o urbano e industrial. Esta situação marca os posicionamentos de alguns entrevistados, que enfatizam a necessidade da presença forte do Estado em regiões periféricas, como o suporte ao desenvolvimento do ensino superior:

“As verbas deveriam ser mais equitativas já no Orçamento da União, para equilíbrio das diversas regiões do país. Para isso, há necessidade de maior organização e envolvimento da sociedade civil com a universidade. Pois, pagamos impostos e, indiretamente sustentam a universidade” (Ent. 01P).

“Com uma universidade autônoma terá acesso a mais recursos do MEC e cria as demandas para investimento e, conseqüentemente, as condições para melhorar a qualidade de vida e geração de renda” (Ent. 02P).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, focaliza, prioritariamente, o ensino, manifestando pouca preocupação com a investigação. Este modelo permanece, em boa parte, atual, principalmente no que respeita ao financiamento necessário para a formação e qualificação dos profissionais do ensino superior. Tal merece críticas agudas por parte de professores e pesquisadores, como ilustrado pela posição assumida por um ator entrevistado:

“Outro fator importante é a progressiva desvalorização dos profissionais que atuam no ensino superior, com salários inexpressivos, proletarizando o campo de atuação. Podemos perceber que o professor possui *status*, mas não valorização salarial. O ensino superior precisa de maiores investimentos em todas as áreas, como também de profissionais valorizados para trabalharem neste nível de ensino” (Ent. 19P).

A Universidade de Brasília (UnB), criada em 1961, com objetivos ligados ao desenvolvimento da cultura e tecnologia nacionais, no âmbito do projeto desenvolvimentista modernizador, organizou-se na forma de fundação, e a estrutura departamental substituiu as cátedras, em referência ao modelo norte-americano, adaptado da Reforma Flexner (Teixeira, 2005). Trata-se de uma proposta para superar os defeitos do sistema organizado em programas de ensino, baseados em ciclos de formação geral,



estruturada em centros por áreas do conhecimento (Mendonça, 2000). A UnB é o retrato do hibridismo na forma de organização, no corpo de professores e na estrutura curricular. Os ciclos de formação permitem contatos entre estudantes e professores de áreas diferentes, visto como um primeiro passo para a massificação do conhecimento.

A política educacional, por vezes, é utilizada como um meio para obtenção do consenso, através do controlo ideológico e político, que visa eliminar qualquer crítica social e política. O ensino superior no Brasil sofre um abalo com o Golpe Militar em 1964 e provocou o exílio de intelectuais. As discussões universitárias de cunho político cedem lugar às de cunho técnico (Morosini, 2005, p. 313). Neste período de ditadura militar brasileira (1964-1985), conforme sustenta Chauí (2001), as instituições de ensino tornaram-se num veículo de legitimação do regime.

“A reforma universitária de 1968 é feita sob o Ato Institucional nº 5 (AI-5), deu poderes ao Presidente da República: decretar o recesso do Congresso Nacional; intervir nos Estados e municípios; caçar mandatos; suspender os direitos políticos dos cidadãos; decretar o confisco de bens; suspender a garantia do *habeas-corpus*. Decreto 477/69 levou o AI-5 para dentro da universidade” (Chauí, 2001, pp. 47-48).

O MEC cria acordos com a United States Agency for International Development (USAID), agência norte-americana de assessoria técnica, financeira e treinamento militar, com o objetivo de organizar, em moldes empresariais, o ensino nas universidades brasileiras. A influência do modelo norte-americano pode ser atentado pelo “ (...) Regime de créditos, fragmentação do currículo, pós-graduação e departamentalização das unidades acadêmicas” (Castro, 2004, p. 24). Juntamente com o acordo MEC-USAID desenvolve-se o Plano Atcon, do consultor Rudolph Atcon (1921-1995), que propõe a reforma administrativa da universidade com princípios de gerenciamento e rendimento. Conforme Fávero (2006), o Plano Atcon tem sua base na dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino, autonomia e autoridade, necessidade de reformulação do regime de trabalho e a criação do centro de estudos básicos (p. 31).

Com a sobreposição da política socioeconómica à política educacional, as universidades vêm os seus estatutos modificados. São reestruturadas, com base no modelo empresarial taylorista, cujas principais finalidades são o rendimento e a eficácia, priorizando o fator económico. A Reforma universitária, de 1968, termina incompleta e, de

acordo com Santos & Almeida Filho (2008), foi nociva em seu final: “ (...) Conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense” (p. 137).

Este período histórico da sociedade brasileira é lembrado por um entrevistado pelas consequências que produziu no ensino superior. É, sobretudo, sublinhando que o processo ditatorial não priorizou a formação e a qualificação dos professores:

“Ainda trazemos resquícios daqueles governos ditatoriais que achavam que a educação não era tão prioridade. Temos um ensino básico ruim e recebemos um aluno na universidade que não sabe interpretar um texto; quase um analfabeto funcional. O aluno cursa Letras, mas não sabe nem ler direito. Faz Matemática, mas não sabe somar. Se quer que o professor da universidade dê aulas no nível superior, resolva este problema” (Ent. 27P).

A precaridade criada no ensino brasileiro, nesta altura, transformou-se na, opinião dos entrevistados, num entrave para todo o processo formativo, fragilizando a qualificação e afetando a cadeia de aprendizagem. Por outro lado, destaca-se a persistência na distribuição desigual de recursos entre as regiões:

“Há necessidade de maior investimento do Estado brasileiro para ampliar o ensino superior na Amazônia, uma vez que é responsabilidade da União este nível de ensino. O Estado incentivou a vinda de migrantes para o Sul o Amazonas, na década do regime militar, mas não acompanhou com infraestruturas básicas” (Ent. 02P).

Esta realidade parece manter-se, mesmo após o período do Regime de Governo ditatorial, em diversos níveis, como a estrutura física e de apoio, pessoal e profissional, com consequências nefastas para a educação em geral.

A passagem da precarização para a qualidade no ensino superior requer tempo e investimento. Após décadas de concentração do ensino superior em regiões mais desenvolvidas, e nos centros urbanos, inicia-se um processo, ainda lento, de descentralização e massificação do ensino superior na sociedade Brasileira, que tem as suas raízes nas exigências de profissionais da educação e da sociedade organizada.

Neste sentido, a precaridade, é lembrada nas entrevistas por professores e estudantes, pra o caso específico do ensino superior do campus Vale do Rio Madeira, o IEAA/UFAM, Sul do Amazonas:

“Da maneira como foi realizada a implantação do IEAA/UFAM, a contribuição é mais numérica que qualitativa. O instituto formou alunos, aumentando o número de pessoas que concluem o ensino superior. Entretanto, os estudantes tiveram sua formação comprometida. Estudantes de Ciências que não sabem manipular uma lupa e microscópio; estudantes de Letras que não frequentaram um laboratório de línguas; alunos de Agronomia que nunca foram em uma plantação, etc. Serão profissionais com pouca competitividade. Este panorama está mudando, infelizmente a passos de tartaruga” (Ent. 04P).

“Aqui no Sul do Amazonas percebe-se que não há tantas exigências. Há facilitações, por ser do interior do Amazonas. Faz-se tábula rasa para o conhecimento. Isto acontece, em minha opinião, por que o interior do Amazonas fica meio desconectado do Brasil na questão de qualidade. Por exemplo, na exigência de qualificação dos professores” (Ent. 11E).

“Ainda predomina a mentalidade escolarizada que prejudica o crescimento como instituição de ensino superior; prejudica os alunos que acabam não se comprometendo com sua formação pessoal” (Ent. 06P).

Com a Lei da Anistia, (Lei Nº. 6.683/79), muitos professores voltam às universidades através da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES – Sindicato Nacional). Tem, então, início o debate sobre o ensino superior, a carreira do magistério e as exigências para que o Estado implemente programas de pós-graduação. No fim do regime militar, em 1985, a sociedade brasileira entra num processo de redemocratização, que resulta na Constituição Federal de 1988. Os professores do ensino superior vêm alargados os horizontes de ação, pois, em liberdade, o processo democrático permite discussão e participação.

O hibridismo histórico do ensino superior no Brasil, seja nos modelos, como na estrutura administrativa, em si, não é um impedimento para a sua estruturação e o desenvolvimento, uma vez que a Legislação permite e garante tal organização (Brasil, 2010, Art. 207 e 209). O hibridismo pode ser considerado e entendido como diversidade e, nesta perspectiva, constitui um desafio para o ensino brasileiro. Este precisa de ser acompanhado com políticas de inclusão e superação das grandes diferenças entre as instituições de ensino superior do setor público e do setor privado, no que se refere à qualidade e à oferta. Mesmo no setor público, surgem disparidades nas prioridades e no trato dos investimentos entre as regiões consideradas prioritárias e as consideradas periféricas. Tal acontece, nomeadamente, nas unidades de ensino superior localizadas em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, que sofrem com a falta de investimentos básicos e de qualificação do quadro funcional.

#### 5.1.2 Hibridismo e Estado

O Estado é um instrumento de racionalização, de aceleração, de concentração e de taylorização (Baratta, 2004, p. 28). Na sociedade ocidental, o Estado passou por diversas fases estruturantes, ora com uma posição centralizadora, conforme a proposta do contratualismo; ou do Estado mínimo, conforme propõe o neoliberalismo; ora o Estado social e incentivador das ações sociais. Com as crises dos modelos de desenvolvimento, as crises dos regimes políticos que marcaram, e continuam a marcar, a história, as formas híbridas de governação e de ensino superior constituem assuntos atuais.

Como já pontuamos anteriormente, o início do ensino superior no Brasil é tardio. A refundação das universidades brasileiras ocorre a partir da metade do século XX, com o hibridismo de modelos e as primeiras instituições de ensino superior privadas. A segunda refundação do ensino superior, no Brasil, acontece com o processo de abertura política, pós-ditadura militar, e a flexibilização total dos modelos, com um forte apelo para as instituições privadas de orientação para o mercado (Nunes, 2012).

Desta forma, emerge um grau de estratificação muito elevado entre regiões e instituições. Por outro lado, há um contingente grande de estudantes que terminam o ensino secundário, embora muitos fiquem excluídos do acesso ao ensino superior anormalmente, mesmo tendo em atenção a existência, como vimos, de um número alto de instituições privadas, em comparação com outros países ocidentais.

Neste sentido, o Estado desempenha um papel na manutenção de ofertas para o ensino superior gratuito, em grau menor. Num segundo momento, o Estado age, igualmente, como ‘administrador’ do sistema de oferta de ensino para o setor privado, atribuindo bolsas aos estudantes e financiamento aos programas. O hibridismo estrutural do ensino superior brasileiro é de longa data, porém, a partir dos anos de 1980, este modelo administrativo, entra na rota (bastante incompleta) de massificação. Apesar do avanço nas políticas de acesso às universidades e faculdades, surge em evidência o desafio constante em relação à qualidade do ensino. De facto, existem muitas IES que carecem de qualidade na oferta, na estrutura, na infraestrutura e no corpo de professores, tanto no setor público, como no setor privado.

#### 5.1.2.1 O Papel do Estado na Tentativa de Massificação do Ensino Superior

A tentativa de massificação do ensino superior brasileiro tem início a partir da redemocratização política do país, no fim da década de 1980, após longo período de ditadura militar. Esta tentativa vem acompanhada de elementos do mercado, ampliação das vagas no setor público e privado, financiamento ao setor privado e uma ideologia de inclusão periférica (Belloni, 1992). Massifica-se o ensino para procurar abarcar as tendências contemporâneas e globais. Se o critério é o mercado, conforme constata Chauí (2001), então a tarefa da universidade passa a ser treinar indivíduos a fim de que sejam produtivos (p. 52).

O processo da promoção da massificação do ensino superior brasileiro ocorre em paralelo com a montagem de procedimentos, como a avaliação, que têm por meta gerar informações específicas sobre o desempenho das universidades, com o objetivo de reestruturar e promover o ensino superior. No âmbito desta lógica avaliativa, está sediada a ideia de competição institucional e fortalecimento do poder dos estudantes como consumidores (Cardoso, Carvalho & Santiago, 2011), que passam a competir pelas instituições melhor avaliadas.

Nas observações feitas por alguns entrevistados, as contradições entre as universidades são perceptíveis, conforme a localização geográfica. Estes atores referem a existência de instituições literalmente voltadas para o mercado, o que se traduz em processo de privatização do ensino superior. No entanto, não deixam de reconhecer que a heterogeneidade é a situação que melhor parece caracterizar o ensino superior no Brasil:

“O ensino superior no Brasil apresenta algumas contradições. Há universidades inseridas em *rankings* mundiais de melhores universidades do mundo, e muitas, públicas e privadas, que oferecem ensino de qualidade. Entretanto, há instituições privadas que vendem diplomas a qualquer preço e instituições públicas sucateadas e, por isso, não oferecem um ensino de qualidade” (Ent. 04P).

“O processo de privatização do ensino superior dá-se com a proliferação das instituições privadas, é desordenado e sem outro compromisso senão com a economia de mercado” (Ent. 07P).

A existência de um amplo setor privado de ensino superior no Brasil não parece suficiente para o caracterizar predominantemente, como um moderno mercado. Conforme dados do MEC, em 2012, foram realizadas mais de 5,1 milhões de matrículas no ensino superior privado. Contudo essas relações de troca, mediadas por dinheiro e serviços aos “cidadãos clientes” (Pereira, 1998), não têm ao seu dispor as informações relevantes, como qualidade do ensino oferecido, infraestruturas institucionais, qualificação ou titulação dos professores (e outras condições), para fundamentar suas decisões.

O processo de massificação do ensino superior público no Brasil ainda contempla fortíssimos resquícios do modelo napoleônico de gestão, assente numa economia de coordenação e controle por parte do Estado. Traduz, dessa forma, um Estado forte na condução do sistema, com grande poder de intervenção e monitorização das instituições, e que tem, igualmente, produzido políticas de liberalização e de autonomização das universidades privadas.

O Estado não desempenha apenas um papel de gestor, mas passa a assumir mais um papel avaliador (Neave, 2012). Neave e van Vught (1991) classificam em fases diferentes o papel do Estado em relação ao ensino superior. Tomam por base a realidade histórica das sociedades europeias ocidentais do pós-guerra: o Estado facilitador e avaliador. Argumentam que o Estado facilitador reflete a atitude governamental de apoio “ (...) Ao ensino superior como uma oportunidade àqueles apropriadamente qualificados para ter acesso ao ensino superior” (1991, p. 11). O Estado avaliador produz e coleta informações para a manutenção do sistema e da avaliação, orientadas para mudanças estratégicas. A

avaliação “ (...) Tem o propósito de estabelecer metas de longo prazo para os sistemas de ensino superior, através do controlo de produto e não através do controlo de processo” (Neave, 1988, p. 9-10).

Por meio dos governos, o Estado tem criado instrumentos e mecanismos para realizar o controlo de ‘produto’, tanto nas universidades públicas, como nas privadas, como: mais estudantes matriculados, mais graduados, mais investigação, mais publicações, mais consultorias, mais contratos etc. E tudo isso deve ser realizado a um custo mais baixo.

Entre alguns entrevistados, manifesta-se a consciência que a tentativa política de massificação do ensino superior, em curso no Brasil, segue caminhos periféricos e precários, como a situação da Universidade Federal do Amazonas, Campus Vale do Rio Madeira em Humaitá, onde a precariedade está a ferir até a dimensão da legalidade:

“A universidade veio para o interior ainda com modelo de atendimento para a classe médio-alta. Os cursos noturnos seriam uma alternativa, uma vez que as pessoas do interior necessitam de trabalho. Com renda baixa, vivem de bolsa família e salário mínimo. Talvez os cursos noturnos resolvam em parte, pois, precisa melhorar a qualidade. Este nosso modelo ainda não é, de fato, cidadão e participativo. Exemplos: se os indígenas e ribeirinhos quiserem estudar no campus de Humaitá como fariam?” (Ent. 01P).

“O ensino superior, no interior, começou a ser implantado. No Sul do Amazonas, temos sete anos, com início em 2006, com pouco acompanhamento e baixo investimento. Se as carências são maiores, os investimentos devem ser maiores, como infraestruturas básicas. Os estudantes estão a ser formados aquém das necessidades legais, como a estrutura física. Os estudantes precisam de apoio para alimentação (Restaurante Universitário), para hospedagem (Residência Universitária); orientação psicológica e educativa” (Ent. 02P).

Outros atores entrevistados ressaltam que o processo de massificação do ensino superior é lento e muito recente, através da expansão das instituições de ensino superior para as regiões periféricas, e representa uma conquista da sociedade brasileira organizada, ampliando a sua dimensão social:

“É uma oportunidade de profissionalização e crescimento. (...) Percebo que há perspectiva de futuro. Já tivemos congressos internacionais com participações internacionais e isso é muito bom” (Ent. 11E).

“Com o ensino superior em Humaitá, o setor privado e o processo de empreendedorismo, nesta região, pode expandir-se. Surge como nova possibilidade para a comunidade: formação e qualificação acadêmica e estudantes na pós-graduação em nível de mestrado” (Ent. 03P).

Apesar desta tentativa inicial de massificação ser vista como oportunidade e conquista, emergem, no entanto, situações de falta de condições básicas de apoio ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, o que pode, conforme Gramsci (2010), levar à passividade intelectual, devendo, por isso, a organização acadêmica a ser reorganizada e vivificada:

“Os elementos sociais empregados no trabalho profissional devem ter à sua disposição institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender” (p. 40).

Quando o sistema de massificação no ensino superior fica ao nível da estrutura, delimitada pelo fator econômico, conforme sustentado por Portelli (2002) numa referência a Gramsci, não pode ser “ (...) Concretamente estudada e analisada ou somente por hipótese (p.52). Neste sentido, com o tempo, a análise da evolução da superestrutura permitirá o estudo indireto da própria estrutura. As dificuldades apresentadas por parte dos professores, do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas ficam ao nível da superestrutura, como sugerem alguns seguimentos dos discursos extraídos das entrevistas:

“As dificuldades são várias, desde a alocação de equipamentos, até a aquisição de livros e outros materiais necessários ao bom andamento das atividades. Outra grande dificuldade, senão a mais importante, é a burocracia postulada pelo Estado para a aquisição de tais materiais, o que torna prolongado esse processo” (Ent. 09P).



“Desafios do ensino superior no sul do Amazonas: acesso às informações, devido à precariedade pela internet e meios de comunicação; os custos dos livros; custos das viagens, devido às distâncias dos médios e grandes centros; disparidade no trato entre a sede e as unidades do interior. Isto prejudica o trabalho docente tanto em sala como fora. A falta de uma biblioteca boa no IEAA/ UFAM dificulta muito” (Ent. 10P).

Os recursos humanos são hoje um dos ativos mais importante de qualquer organização e as empresas colocam a sua vantagem competitiva nas pessoas que constituem a sua comunidade de trabalho. Os recursos humanos, numa instituição de ensino superior, proporcionam não só a funcionalidade, mas, também, a qualidade dos serviços prestados. Neste sentido, esta questão é enfocada por um dos entrevistados, principalmente quando o tema se refere ao quadro de professores:

“Os desafios do ensino superior no Sul do Amazonas passam por recursos humanos: professores concursados em lugar de professores substitutos; permanência de profissionais qualificados; trabalhar para oferecer à comunidade um ensino superior de qualidade; estrutura física adequada. Pois, falta investimento e planeamento na qualificação de seus profissionais e temos excesso de burocracia do sistema” (Ent. 8P).

O que Neave e van Vught (1991, p. 12) denominam como “Estado interventor” tornou-se realidade desde o início dos anos de 1980, no Brasil, mas, com um caráter periférico e deficitário: intervir para menos (Machado, 2006). Desta forma, tem agido na redução orçamental, corte nos incentivos, objetivos e determinações de como as universidades devem trabalhar. Com as orientações políticas dimensionadas ao ensino superior, visando a massificação do mesmo, os dois setores, o privado e o público, absorvem estudantes de diferentes origens e estratos sociais.

Em certa medida, a massificação não contempla apenas objetivos de democratização, mas está vinculada, igualmente, às necessidades da qualificação, da ‘força de trabalho’ por parte do capitalismo brasileiro e mundial. Mesmo que de forma ainda não alargada e bem estruturada, a massificação do ensino superior, perspectivada por alguns estudantes entrevistados, representa, por sua vez, um fator decisivo na formação e

valorização profissional. Neste sentido, a instalação do campus Vale do Rio Madeira, representa, para os estudantes, um fator de oportunidade, de qualificação, de inclusão e até de concorrência:

“O ensino superior tem trazido conhecimentos ao município de Humaitá com reflexo e significativas mudanças na sociedade local. Com a inclusão dos jovens no ensino superior, há oportunidades que se a universidade não estivesse aqui, elas não teriam como ser alcançadas. Além disso, proporciona melhores condições de vida” (Ent. 16E).

“O ensino superior continua a trazer e inovar novos conhecimentos que, por sua vez, através dele, surgem grandes talentos e pessoas preparadas para o futuro. No ensino superior se extrai, com mais complexidade, os conteúdo e práticas que a sociedade precisa” (Ent. 19E).

A partir dos discursos dos atores, pode-se constatar a existência de diferenças nos argumentos apresentados entre professores e estudantes. Os professores ressaltam a importância do ensino superior tanto no processo de ampliação, através da massificação, como sendo, igualmente, uma oportunidade, e que deve ser alargada através de políticas públicas orientadas para a qualidade.

Os discursos dos estudantes, por sua vez, dão maior destaque às dimensões da novidade e da oportunidade em si, ou seja, a promessa de futuro, uma vez que a região em causa, o Sul do Amazonas, esteve fora do eixo das prioridades no que concerne a este nível de ensino.

Convém ressaltar que o processo de massificação do ensino superior no Brasil é uma conquista das diferentes entidades sociais. Estas passaram a exigir maior presença do Estado em regiões socialmente abandonadas pela expansão deste nível de ensino, assim como insistiram na necessidade de reforçar a educação de base, conforme ressalta um entrevistado:

“Nos grandes centros urbanos as oportunidades são diferentes das zonas do interior, como no caso do Amazonas. O foco para atingir os cidadãos que moram no interior tem sido um desafio para o ensino superior. Quero

ressaltar que o desinteresse, por parte das autoridades políticas, perpassa desde a formação de base” (Ent. 29PE).

As iniciativas para a massificação do ensino superior no Brasil são acompanhadas por uma tentativa de descentralização. De facto, a maioria das universidades concentra-se nos centros urbanos, e a massificação, articulada com o alargamento da rede para o interior, pode representar uma mais-valia social e económica, com o aumento da escolaridade e da qualificação profissional.

#### 5.1.2.2 Desafio da Qualidade do Ensino Superior

Com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, o ensino superior é marcado pelo expansionismo, com critérios nem sempre académicos, mas numa fase que pode ser caracterizada como económico-corporativa, incentivada pelo Estado. Trata-se de iniciativas do Estado brasileiro, com políticas de privatização, em diversos setores, como: bancário, transportes, mineração e a terceirização de outros serviços, como a saúde e a educação. No ensino superior, tal expressa-se no aumento do setor privado, com instituições isoladas e aglomerados em centros urbanos. A disparidade numérica entre as universidades públicas gratuitas e as privadas é muito grande, em favor, como vimos, das segundas (MEC, 2012). O crescente número de unidades de ensino superior não é significado pelos entrevistados como uma melhoria da qualidade do ensino. A qualidade, ou a falta dela, não é, como temos visto, apenas uma característica específica do ensino superior, mas fruto de outras etapas formativas que retroagem ao ensino básico, conforme relatos de alguns entrevistados:

“O nosso ensino fundamental até o 9º ano é fraco, temos alunos que chegam ao ensino médio (10º ao 12º ano) que não sabem ler corretamente. Como ter um ensino superior bom?” (Ent. 21F).

“Lá no ensino básico o próprio sistema conduz o aluno de apenas querer passar de ano, avançar em série, de querer o certificado do 9º ano ou do 12º ano para poder chegar ao ensino superior. Não há uma preocupação em enriquecer o conhecimento. Não sabe que para chegar ao ensino superior é

necessário um preparo para garantir o desenvolvimento do seu estudo superior” (Ent. 28PE).

Juntamente com a precaridade da qualidade do ensino básico, também a formação dos estudantes no ensino superior não é considerada suficiente para garantir empregabilidade e qualidade de vida. A este propósito, Chauí (2001), argumenta que:

“A oferta no ensino superior e a facilidade de financiamento pelo Estado Brasileiro, para estudos no ensino privado, através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), cria uma reserva de disponibilidade de diplomados e a universidade está encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completado e especializado pelas empresas” (p.55).

A qualidade do ensino superior é apresentada como uma noção múltipla construída a partir de condicionantes históricas, políticas, sociais e culturais. Já não vigoram polêmicas em torno da legitimidade do direito universal à educação (Araújo, 2005). O debate pela qualidade no ensino, em todos os níveis, também é defendido por Gramsci (2010), quando desenvolve os seus argumentos a partir da realidade italiana. Ao nível da educação de base, defende uma escola não estratificada, configurada como um “ (...) Tipo único de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (p. 49).

A ampliação dos sistemas de ensino, tanto em quantidade, quanto em qualidade, implica um debate sobre o direito à educação. Na verdade, para que o ensino superior contribua para a sociedade, através do desenvolvimento equilibrado, sustentável e o bem-estar social, o avanço técnico e científico, precisa de atingir os pré-requisitos das etapas anteriores. Um dos entrevistados, referindo-se a esta questão, faz, igualmente, depender a qualidade do ensino superior de processo de formação dos estudantes:

“A boa formação não acontecendo quem vai pagar por isso é a sociedade, que vai conviver com profissionais mal formados. Em todos os seguimentos vai se perceber a falha da má formação que acontece no ensino superior, por conta de todas as falhas que aconteceram no processo retroativo” (Ent. 28PE).

Esta realidade não é uma prioridade dos mercados periféricos ou emergentes. Há pouco mais de duas décadas, o ensino superior no Brasil estava pautado no acesso e na permanência, mas, atualmente, outra leitura é dominante: o ensino superior na lógica económica. De acordo com Gentilli (2001), “ (...) Na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’, e ‘excelência’, ‘privilégio’, nunca ‘direito’” (p. 174).

O ensino superior surge como um tema específico, seja para realização pessoal, como para a qualificação profissional. Quando não há objetivos que favorecem a qualidade no ensino as consequências de precarização são eminentes para as pessoas envolvidas e para a sociedade como um todo, conforme sugere um dos entrevistados:

“O sistema de governo ainda está muito atrelado a objetivos politiqueros, o que deixa um déficit na educação básica e repercute na habilitação e profissionalização no ensino superior” (Ent. 28PE).

De acordo com Mészáros (2008), os conceitos de ensino e trabalho devem ser postos em primeiro plano, e cabe ao ensino o papel soberano que vise o estabelecimento de uma ordem social qualitativamente diferente (p. 65; 71). A qualidade do ensino superior não é um elemento separado do conjunto das questões que envolvem a sociedade. A qualidade passa, necessariamente, pela construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais equitativa. Dias (2003), referindo-se a esta dimensão da qualidade, faz depender a sua caracterização das relações do ensino superior com a sua envolvente socioeconómica e sociocultural (p. 836).

As vozes que assumem a qualidade do ensino superior como um fator determinante na escala formativa, investigativa e profissional, são expressas nas entrevistas, que alertam para os resultados positivos ou negativos, conforme for assumido pela comunidade académica e pelos organismos competentes: o Estado, a sociedade e os sujeitos envolvidos:

“A qualidade da formação não depende somente das aulas, mas dos textos, conteúdos que busco fora da sala de aula; nos projetos que me envolvo, nas ações da universidade. Claro que melhores condições infraestruturais ajudam, mas a formação depende muito da busca e do empenho pessoal” (Ent. 25E).

“Uma sociedade bem-educada, com pessoas que tenham passado por formação que sirvam para a vida dessas pessoas, vai produzir mais e gerar menos gastos. Pois estarão mais bem preparadas para os cuidados com a saúde, para a questão ambiental e mais preparadas para o comportamento social” (Ent. 28PE).

Outro fator, que os entrevistados ressaltam nos seus discursos, é a qualificação dos professores, algo com que o campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas se tem confrontado diariamente. O quadro de professores apresenta uma formação média para os requisitos de uma instituição de ensino superior e, numericamente surge abaixo da necessidade do campus, tendo em vista o desenvolvimento das atividades relacionadas à investigação, ao ensino e ao trabalho de extensão. Neste sentido, entre os entrevistados, é consenso que a qualificação dos professores é uma prioridade constante a ser buscada:

“É necessário investir na formação dos profissionais, professores e técnicos. É pertinente definir políticas de formação que considere o processo formativo dos professores como momentos de terminalidades e rupturas. Que não considere apenas os programas formais, mas as necessidades reais dos professores” (Ent. 19P).

“Acho que nós temos um quadro muito bom de professores. (...) Muitos ingressaram sem boa qualificação e agora estão buscando esta formação. Penso que, em pouco tempo, teremos um quadro muito bem capacitado e com condições de desenvolver um bom trabalho” (Ent. 22P).

O eco por qualidade no ensino superior faz referência às verbas públicas que precisam ser equitativamente distribuídas, pois, quanto mais carente for a região, ou a instituição de ensino, mais investimento precisará para se aproximar dos parâmetros nacionais de qualidade. Conforme resalta um ator entrevistado, não é suficiente a estrutura física para que o ensino superior seja classificado de qualidade, mas, também, a elevação do nível reflexivo e crítico do quadro de profissionais.

“E se temos a estrutura, precisamos de professores mais reflexivos. (...) Um dos erros do professor do ensino superior é achar que basta passar o conhecimento. O conhecimento pelo conhecimento não gera quase nada, ele tem que ser pensado e refletido” (Ent. 27P).

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada na UNESCO, em 1998, observa que sem ensino superior de qualidade, e sem instituições de investigação adequadas, que formem pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento genuíno e sustentável, nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O conhecimento, a cooperação nacional, entre as próprias universidades, e internacional, com parcerias entre universidades e centros de pesquisa no exterior, juntamente com as novas tecnologias, podem oferecer oportunidades para reduzir esta disparidade.

#### 5.1.2.3 Políticas de Acesso ao Ensino Superior

As reformas educativas, nos anos 1980, no Brasil, assumiram um carácter marcadamente orientado pela agenda política do Estado Mínimo, com implicações para além das fronteiras nacionais (Cardoso de Mello, 1997). As políticas públicas direccionadas para o ensino superior não constituem um processo articulado, resultante da intervenção dos organismos multilaterais. As recomendações do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) influenciaram, parcialmente, a estruturação do setor do ensino superior no Brasil. Novos conceitos foram introduzidos na agenda de reforma das universidades: avaliação, autonomia, diversificação, diferenciação, flexibilização e privatização (Chauí, 2001; Cunha, 2003; Dourado, 2002; Gomes, 2008; Oliveira & Catani, 2002; Sguissardi, 2008).

A fragilização deste nível de ensino ocorre por uma combinação de fatores: a redução do financiamento do Estado, a perda de professores e funcionários qualificados e a estagnação de salários e orçamentos. A questão não é a ausência de vagas para entrada no ensino superior, mas a escassez de vagas públicas e gratuitas.

Alguns atores entrevistados sublinham que o direito ao ensino superior no Brasil é constitucional e prima pela sua gratuidade. Este critério, no entanto, está quase ausente das políticas governamentais, com um conseqüente crescimento das instituições de ensino

superior privadas. Neste sentido, os discursos enfatizam a importância da manutenção do ensino superior gratuito e as vantagens que podem ser agregadas para a sociedade:

“O ensino superior gratuito precisa ser mantido, uma vez que o cidadão paga pela educação por meio dos impostos e não recebe em sua totalidade” (Ent. 02P).

“A Constituição Federal garante este princípio do ensino superior, de qualidade, público e gratuito. Fortalecer as universidades públicas com o processo de expansão, já garante a gratuidade em algum ponto, por que fortalece uma categoria. Hoje somos quase 60 universidades públicas federais, isso não garante a gratuidade, mas fortalece a categoria que não deixará que passe por cima desse princípio” (Ent. 03P).

Apesar de a gratuidade estar consignada em termos legais, para as entidades de ensino superior públicas, também não há nenhuma restrição quanto à cobrança de mensalidades pelo setor privado, uma vez que o ensino superior no Brasil assume um caráter híbrido e multifacetado, entre o público gratuito e o privado, com diferentes configurações e vocações acadêmicas, como temos vindo a salientar.

As relações entre o ensino público e o privado estreitam-se com os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este sistema analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como o ensino, a investigação, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente.

O setor do ensino superior apresenta sérios problemas de qualidade, e, ao lado de instituições prestigiadas, coexistem outras com menor prestígio e com deficiências notórias. Um dos atores entrevistados apresenta argumentos sobre a qualidade e verbas destinadas ao ensino superior:

“O ensino superior privado no Brasil, não tem toda a qualidade que tem o ensino público. O ensino público foi sucateado e o dinheiro, que poderia ser investido nele, foi utilizado para bolsas no ensino privado, como o ProUni” (Ent. 23P).



Existem diversos modelos de universidades no território brasileiro. Na mesma instituição, inclusive, a organização estrutural assume uma configuração diversificada. O modelo mais próximo que podemos citar é o da “multiversidade”, preconizado por Clark Kerr (1982), que emprega o termo referindo-se à moderna universidade, uma instituição pluralista por diversas razões: por ter vários propósitos, vários centros de poder e servir várias clientelas.

Para alguns atores entrevistados, a rutura provocada pelo início do processo de massificação do ensino superior, em relação aos modelos anteriores, precisa de ser articulado com outras políticas públicas, para não se potenciar efeitos perversos. Na realidade, uma universidade isolada da sociedade, ou que não apresenta projetos de investigação que dêem retorno em termos de conhecimento e impactos sociais, culturais e económicos, provavelmente estará condenada ao subjetivismo e ao elitismo.

“Tenho observado em todos os fóruns, conferências e eventos, que falta uma interação maior entre a universidade e a sociedade. As pessoas ainda têm um olhar individual. Nos eventos académicos há uma ausência e descaso da população” (Ent. 29PE).

“Temos trabalhado na promoção do associativismo nas comunidades rurais para que eles se entendam, como agentes ativos. Somente irão conseguir melhorar a qualidade de vida se forem eles os atores. Trata-se de um trabalho de reflexão e inclusão, que outros professores, também, têm realizado” (Ent. 27P).

O ensino académico é complementado com outros requisitos externos à universidade, constituídos por componentes contra-hegemónicas que criam uma rutura em relação aos modelos de ensino superior separados das realidades sociais. Tal ação cria um ato político, criador e suscitador, isto é, o ensino superior, em termos gramscianos (2007), “ (...) Pode criar um novo equilíbrio de forças, baseando-se na sua própria natureza, para triunfar e continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva” (p. 35). Esta dimensão também pode ser aplicada ao ensino, e quando o ensino se separa da vida, ele determina a sua própria agonia (Gramsci, 2010, p. 45).

O meio acadêmico envolve um grupo significativo de atores entre professores, estudantes, funcionários e outros organismos da sociedade civil e da sociedade política. Por isso, na perspectiva de alguns entrevistados, o intercâmbio entre a vida acadêmica e outras instituições é um dos critérios para o fortalecimento do conhecimento e a sua manutenção em situações sociopolíticas carentes, como o Sul do Amazonas:

“Quando falamos de ensino, não somente dentro de sala de aulas, temos várias formas de ensino: a própria estrutura da cidade, a presença ou ausência de transporte local, a estrutura para a estadia dos estudantes. Na verdade é um conjunto de ações que precisam ser implementadas para contribuir na formação plena de qualidade” (Ent. 14P).

“O governo brasileiro ainda está muito na fase de construção de prédios, que é um direito do povo. Mas precisa-se de mais ação. Em termo de cidade de Humaitá, os agentes públicos locais, mantêm um descaso total com a educação. A população não está habituada a cobrar os seus direitos adquiridos. Neste sentido, há necessidade de maior compromisso sociopolítico da sociedade” (Ent. 10P).

“Um dos principais desafios do ensino superior no sul do Amazonas é implantar uma universidade estruturada. Reestruturar a grade dos cursos, pois temos muitas licenciaturas duplas, que não dão a qualidade do ensino de que nós gostaríamos” (Ent. 23P).

Outras formas de ruturas foram observadas pelos atores entrevistados a partir da implantação do ensino superior no sul do Amazonas, relacionadas com o consumo, a oferta no comércio local e com mudanças na qualidade dos produtos e dos serviços. As ruturas, neste sentido, passam a incorporar uma dinâmica relacionada com o poder de compra. Em termos de categorias analíticas, resgatamos as teorias apresentadas por Smith (2007). Pela lupa de Smith, o aumento do poder de compra, com o ensino superior na região Sul do Amazonas, é determinado pelo trabalho, a principal fonte geradora dos bens de que necessita a comunidade. Quanto à noção do valor, este surgiu como troca de mercadorias e,

podemos acrescentar, de bens e serviços. Entre os atores entrevistados, alguns expressam esta realidade nos seus discursos:

“Já se percebe a melhoria de serviços na cidade. Melhorias como: supermercados mais estruturados, restaurantes diversificados, serviços de reprografia e melhora na oferta do setor mobiliário e imobiliário. As alterações aparecem tanto no sentido negativo como positivo” (Ent. 03P).

“A sociedade local está a despertar com a universidade. Por exemplo, no comércio local eram poucos que emitiam nota fiscal, ou que tinham a situação fiscal regularizada. Quando a universidade se instalou aqui em Humaitá, começaram a perceber que poderiam prestar serviços e ter lucros” (Ent. 26F).

“Existe uma relação estreita entre indicadores económicos e indicadores educacionais. Quanto melhor as condições sociais de um povo, melhor os indicadores económicos” (Ent. 02P).

Também foram observados, por um entrevistado, componentes de continuidade em relação às formas de ingresso no ensino superior. Alguns discursos enfatizam a dependência da máquina estatal, e outros focam o esforço e mérito pessoal. Neste sentido, é reclamado ao Estado brasileiro maior presença em regiões geograficamente consideradas periféricas:

“Precisamos ter apoio dos políticos por meio de emendas parlamentares para laboratórios, novos prédios, residência universitária para os estudantes e restaurante universitário” (Ent. 02P).

Em relação ao acesso ao ensino superior, este é visto em duas perspectivas pelos atores entrevistados: como mérito e uma conquista não isolada. O mérito é apontado como uma conquista pessoal, fruto do esforço e dedicação em vista de uma sociedade competitiva no mercado de trabalho. A conquista não isolada, por sua vez, compreende o acesso ao ensino superior como algo construído a partir das condições primárias, isto é, a formação de base.

“Com o investimento no ensino de básico, especialmente na rede pública, os alunos de baixa renda, oriundos dessas instituições, têm condições de disputarem em pé de igualdade as vagas das universidades públicas gratuitas com os alunos das classes média e alta, que têm acesso às escolas particulares de renome” (Ent. 06P).

“A maneira como os alunos ingressam nas universidades é válida, visto que os alunos necessitam ter uma preparação adequada para poder concorrer a uma vaga, o que irá acontecer novamente quando estes concorrerem a uma vaga de emprego. É uma forma de preparação para o campo de trabalho, porque, desde essa experiência, e durante seu período no mundo acadêmico, os alunos necessitam lidar com a concorrência, a competição de que sempre deve estar à frente de todos, estudando, atualizando-se sobre o que está acontecendo na sua região, no seu país e no mundo. No entanto, é necessário que haja uma melhora na educação no ensino médio e fundamental para que o aluno esteja preparado para tal avaliação” (Ent. 17P).

Tanto as rupturas como as continuidades do acesso ao ensino superior não atingem as raízes dos problemas de ordem social, econômica e política, que determinam quem terá ou não acesso às universidades públicas e gratuitas. Passados dois séculos do seu início, em solo brasileiro, as rupturas e continuidades no ensino superior são observadas nas formulações e nas políticas públicas relacionadas com este nível de ensino. Estas questões são enfatizadas por diversos entrevistados, quando criticam as formas tradicionais de acesso e as políticas relacionadas com as instituições públicas de ensino superior.

Entre as formas de ingresso no ensino universitário brasileiro, a mais tradicional, durante décadas, foi o vestibular, que consiste em um conjunto de avaliações, centralizadas, em alguns dias, sobre o conhecimento adquirido até o final do ensino médio (12º ano). O vestibular é visto, pelos atores entrevistados, sob diversos prismas, como enfatiza um estudante, um funcionário e um professor:

“No Brasil há muitas formas de se ingressar no ensino superior, o mais de praxe é o vestibular. Minha opinião, em relação a isso, é que o vestibular é ridículo. O acesso deveria ser um direito democrático de todos e não por

seleção em uma simples prova onde exclui a maioria e seleciona o mínimo” (Ent. 18E).

“O vestibular é desleal. Se compararmos o nível de conhecimento das escolas públicas e privadas. As instituições públicas de ensino básico estão muito aquém do que o mínimo desejado. Melhorar o ensino é o ideal, tornando o ingresso uma forma mais justa” (Ent. 26F).

“Eu não entendo o vestibular como uma forma de avaliar se a pessoa sabe ou não. O vestibular, para mim, é uma sorte” (Ent. 27P).

Este velho modelo está a ser substituído, gradualmente, pelas universidades brasileiras, com base em outros mecanismos como o Processo Seletivo Contínuo (PSC). Nesta modalidade de acesso, o estudante é avaliado em cada ano, durante os três últimos anos de formação no ensino secundário, previamente à entrada no ensino superior. A partir dos discursos dos atores entrevistados verifica-se que o modelo tradicional está condenado ao desaparecimento, e outras modalidades, como o PSC, surgem como prioritárias no constitutivo de acesso ao ensino superior:

“Acho que a avaliação para ingressar no ensino superior deveria ser uma avaliação completa que contemple todo o histórico do aluno e não em parte, como acontece no vestibular” (Ent. 28PE).

“Agora, com o PSC, e com outras práticas, está começando a democratizar um pouco a forma de ingresso no ensino superior, mas ainda deixa muito aquém” (Ent. 27P).

Nos últimos anos, também o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) tem sido adotado como um critério e com muita aceitação por parte dos estudantes e das universidades. O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de diagnosticar a qualidade do ensino médio no país. Este processo é realizado anualmente, e tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim do ensino médio (12º ano). Podem participar do exame os estudantes que estão concluindo ou que já concluíram esta etapa escolar em anos

anteriores. Em 2009, o exame ganhou uma nova função: selecionar estudantes nos cursos superiores de faculdades e universidades federais. É uma prova aplicada anualmente pelo MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O exame, realizado ao nível nacional, com conteúdos únicos, é utilizado como critério de acesso do participante a programas governamentais para o ensino superior. Os estudantes escolhem as instituições para suas entradas e, conforme as vagas e o valor quantitativo da nota, terão acesso, ou não, à entrada no ensino superior gratuito ou a uma bolsa para estudo no setor privado.

Esta modalidade de acesso ao ensino superior, o ENEM, é a mais destacada pelos atores entrevistados, o que representa uma ruptura com concepções anteriores. Os entrevistados reconhecem, no entanto, que esta modalidade de acesso necessita de ser aperfeiçoada:

“As formas de ingresso no ensino superior têm apresentado avanços. A adoção do ENEM valoriza mais a capacidade do aluno de interpretar coisas do cotidiano aplicando teorias. Esta habilidade é importante para um profissional. Entretanto, alguns pontos ainda devem ser ajustados, como o órgão responsável pela prova e a forma de aproveitamento da nota por parte das universidades” (Ent. 04P).

“O ENEM me parece bastante eficiente e satisfatório. Alivia a carga de uma prova única ao final de um longo tempo de trabalho e evita falsas esperanças para os alunos de baixo rendimento” (Ent. 07P).

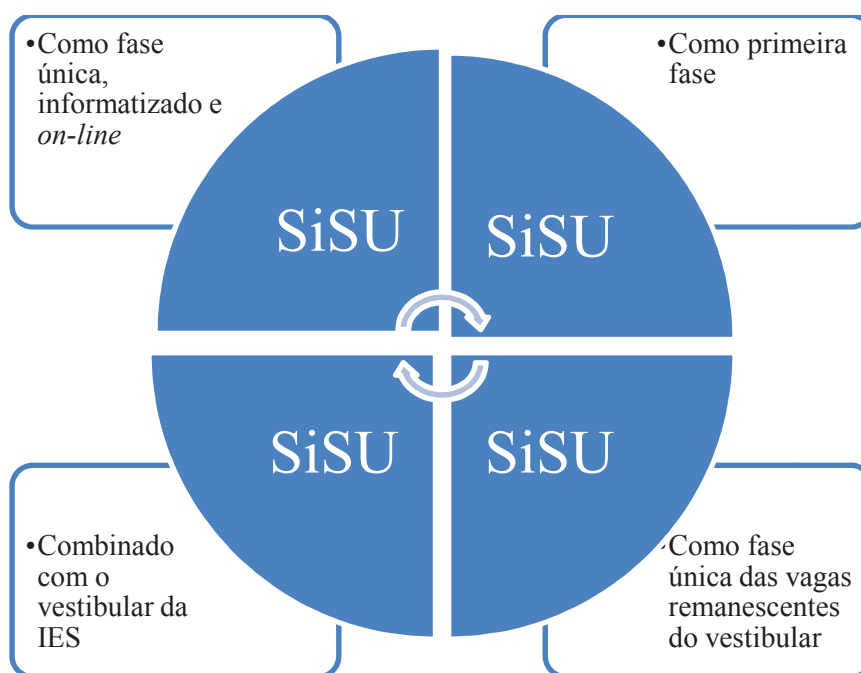
“A entrada do ENEM tem contribuído bastante para que possa fazer uma avaliação com uma qualidade maior. Dá possibilidade aos alunos que, às vezes, têm certa dificuldade em pontos específicos de memorização, mas tem possibilidade de fazer um curso superior. Entretanto, temos observado algumas falhas no ENEM desde sua implantação. Mas, como é bastante recente, esperamos que as falhas sejam corrigidas” (Ent. 14P).

O ingresso no ensino superior no Brasil está a passar por um processo de experimentação e unificação. O maior impacto acontece nas instituições públicas federais.

Trata-se do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que nasce através de uma proposta de governo em 2010 com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso às vagas públicas no ensino superior, possibilitando uma maior mobilidade acadêmica e propõe a reestruturação dos currículos do ensino médio<sup>20</sup>.

O SiSU é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. O resultado serve de acesso ao ensino superior em universidades públicas em todo o território nacional. Muitas instituições de ensino superior usam o resultado do exame como critério complementar ou único. As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo, conforme demonstramos:

Figura 2: Acesso ao Ensino Superior



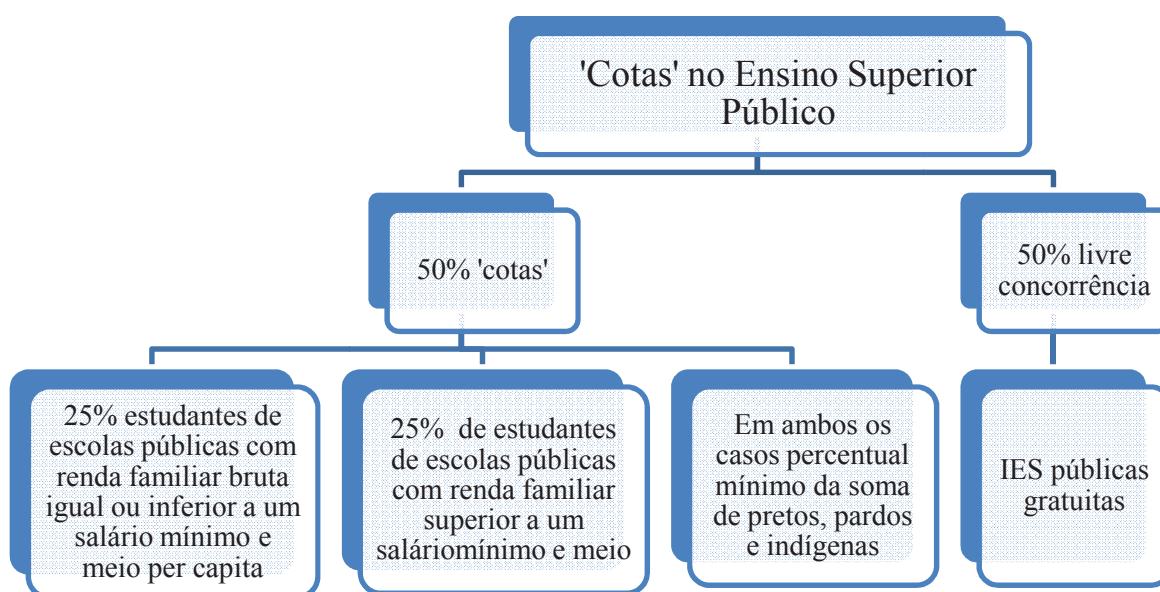
Além do ENEM e SiSU, foi homologada a Lei N°. 12.711 de 2012, conhecida como ‘lei das cotas’, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para os alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais vagas, 50%, permanecem para ampla concorrência.

<sup>20</sup> Site do MEC <http://sisugestao.mec.gov.br/> visitado em 07 de março de 2014.

Neste sentido, o Decreto-Lei Nº. 7.824/2012, define as condições gerais de reservas de vagas no acesso ao ensino superior público. As vagas reservadas às ‘cotas’ afirmativas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas:

- Metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*.
- Metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.
- Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de negros, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 3 – Lei das “cotas” no ensino superior público



A Lei das ‘cotas’ deverá ser aplicada de forma gradual e progressiva. Em 2013 foram reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas. A implantação total das ‘cotas’ ocorrerá ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal, isto é 50% das vagas. O critério da raça será autodeclarado, como ocorre no censo demográfico e em toda política de afirmação no Brasil. Já a renda familiar per capita terá de ser comprovada por documentação, com regras



estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos pelo MEC. Nos primeiros quatro anos de implementação da lei, os estudantes ‘cotistas’ deverão disputar vagas, tanto pelo critério das ‘cotas’, quanto pelo de ampla concorrência. A partir de quatro anos, isto é, 2017, a permanência desse modelo ficará a critério de cada instituição de ensino superior.

O critério das ‘cotas’ é severamente criticado por alguns entrevistados, que defendem outras formas de avaliação. Os que se manifestaram contrários à reserva de vagas apoiam os seus argumentos na continuidade das formas excludentes de acesso ao ensino superior. Basicamente, estas formas referem-se ao princípio constitucional de igualdade, que asseguraria a igualdade de acesso para todos:

“ Não concordo com as cotas para o ingresso no ensino superior público. É uma agressão à própria Constituição do Brasil. As cotas - étnico-raciais e sociais - geram uma discriminação. Como o próprio termo diz, a universidade é o espaço da maturidade estudantil, não o local para me sentir diminuído por que sou negro, índio, deficiente, pobre, etc. A universidade é o espaço da igualdade, onde cada qual tem que apresentar as suas competências. O que precisamos firmar são as igualdades de participação e condições, não ter discriminação de qualquer espécie ou privilégios e sim maturidade” (Ent. 28PE).

“Para o ingresso no ensino superior, cota para indígena, vai contra nosso princípio de igualdade, assim também como para os negros. Devemos partir do sistema de igualdade, todos com as mesmas oportunidades e rever as questões de qualidade do ensino em todos os níveis para todas as pessoas” (Ent. 29PE).

As críticas ao constitutivo formal e legal das ‘cotas’, como um dos critérios de acesso ao ensino superior, são remetidas para a formação de base. Na opinião dos atores entrevistados, este procedimento não resolve as falhas que existem na educação básica. A superação destas falhas permitiria ultrapassar os percalços provocados pela ‘lei das cotas’. Esta, apesar de ser aprovada por ampla maioria, entre os poderes legislativo, judiciário e

executivo, ainda não surgiu como uma questão consensual entre as instituições e profissionais do ensino superior:

“As formas mais inaceitáveis, prejudicial e estigmatizadora de ingresso no ensino superior, consistem nas cotas para as ditas minorias sociais. A adoção dessa prática representa mais uma ‘tapa buraco’ da falta de investimento sério e eficiente na educação básica do país, sobretudo na rede pública de ensino” (Ent. 06P).

“As ‘cotas’, para o ingresso no ensino superior, para negros, índios, etc., estão dando problemas. Este modelo não está possibilitando o verdadeiro acesso” (Ent. 21F).

“Não concordo com o sistema de ‘cotas’. Na verdade, é preciso investir no ensino básico e fundamental, para que mais pessoas tenham acesso à educação de qualidade, em todos os níveis, no nosso país” (Ent. 05P).

Conforme sugere um entrevistado, a alternativa à reserva de vagas nas universidades e institutos superiores não se apresenta como ruptura em relação ao modelo tradicional, configurando-se como uma proposta de manutenção e estratificação. As reservas de vagas não estão focadas na superação das desigualdades de acesso, nem na igualdade de oportunidades proporcionadas pelo ensino básico ou no ajustamento qualitativo dos novos processos de avaliação:

“As formas de ingresso continuam sendo cruéis. Os alunos de escolas públicas, infelizmente, não têm a mesma qualidade de ensino que os de escolas particulares. Os estudantes das escolas particulares acabam por conseguir as melhores vagas, que estão nas universidades públicas, e os estudantes das escolas públicas vão para as universidades privadas, e sabemos que as universidades particulares, no Brasil, são as mais frágeis que as públicas” (Ent. 27P).

Apesar das críticas ao antigo processo seletivo, o vestibular, não há unanimidade entre os entrevistados na mudança de tal modelo avaliativo. Alguns entrevistados

perspetivam-no, ainda, como um mecanismo válido, pois, provoca no estudante uma espécie de exercício mental e disputado:

“Apesar das novas formas de ingresso, não penso que o exame único – o vestibular -, seja ruim. Penso que o exercício mental, de estudar um vasto conjunto de assuntos e cessá-los num curto período de tempo, seja um exercício mais próximo da utilização prática” (Ent. 07P).

“Eu ainda sou a favor do vestibular. Não fiz o Processo Seletivo Contínuo (PSC), mas foi o processo seletivo macro. Sou a favor do vestibular para poder entrar no ensino superior” (Ent. 24F).

Dois novos componentes são apresentados pelos entrevistados, relacionados com rutura nos mecanismos de ingresso ao ensino superior, a qual, de certa forma, apresenta dois extremos: por um lado, o facilitismo, por outro lado, a maior exigência devido à concorrência:

“É fácil entrar no ensino superior em nossa região. Mas, em outras regiões, a concorrência é maior e torna-se difícil entrar numa universidade pública gratuita. Até vimos alguns comentários como ‘*Ah, achava que nunca iria conseguir entrar na universidade, prestei o concurso para o processo seletivo, estava fácil, e passei, entrei e hoje estou cursando*’. Então, se percebe que além do vestibular, há outros, como o ENEM, e para entrar no ensino superior não é difícil” (Ent. 11E).

“Com o PSC e o ENEM, mais pessoas terão acesso ao ensino superior. Não só pessoas de determinadas localidades, mas de diferentes contextos poderão ter acesso à universidade. Estes processos são formas de exigir mais dos alunos que irão ingressar. Neste sentido, aumenta a concorrência entre os estudantes e de certa forma aumenta o nível dos que irão para o ensino superior. O processo se torna mais concorrido, inclusive com estudantes de fora. Isto também pode melhorar o reconhecimento da universidade aqui em Humaitá” (Ent. 25E).

No entanto, conforme já referimos, o ensino superior no Brasil não é composto apenas por instituições públicas e gratuitas. Por isso, as ruturas no processo de acesso ao ensino superior nem sempre são verificadas em grande escala. As continuidades, por sua vez, ganham um perfil relacionado com o grande ‘mercado’, representado pelo ensino superior privado no Brasil. Neste sentido, para alguns atores entrevistados, o ingresso numa instituição privada ocorre com mais facilidade, devido às ofertas de ingressos serem maiores, fenómeno que é paralelo à falta de vagas nas instituições públicas gratuitas:

“Sobre o ensino superior privado não existe uma forma que analisa efetivamente o conhecimento do aluno. Inclusive, eu já trabalhei em uma IES privada. Costumávamos dizer que se caísse o cartão de identidade do aluno em frente à faculdade ele estava matriculado” (Ent. 23P).

“Nas universidades particulares têm um acesso diferenciado, com mais facilidade, devido às mensalidades serem pagas” (Ent. 01P).

“O ingresso no ensino superior ainda é muito desigual. Principalmente na relação das escolas particulares e públicas é muito óbvio o predomínio dos estudantes vindos do ensino particular” (Ent. 10P).

Ao longo de décadas, o acesso ao ensino superior esteve marcado por ruturas e continuidades, que se refletem no cenário geral da educação no Brasil. Em particular, o ensino superior é o reflexo de toda a cadeia formativa, onde as fissuras nas políticas públicas são expostas. Diante de um cenário democrático, ainda com muitas fragilidades e vícios, o ensino superior brasileiro deu passos significativos na sua curta existência, não perdendo de vista as exigências de melhorias no sistema, nas demandas, no ingresso e na justa distribuição dos recursos financeiros por todo o território nacional.

Mesmo assim, o ensino superior tem desafios singulares pela frente: a integração – regional, nacional e internacional -, o respeito aos valores de cada região; a formação qualificada e ampliada; integração com a sociedade civil; a produção e a partilha do conhecimento. Quanto ao carácter social, o processo de massificação do ensino superior promove uma política pública de acesso. No entanto, precisa de ultrapassar a concepção assistencialista, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio. A

concepção da educação, como um direito, precisa ser mais divulgada e conquistada pelos estudantes, em parceria com outros sujeitos sociais (Gomes, 2008, pp. 28-29).

Na relação entre os professores e os estudantes, é fundamental recuperar o ambiente acadêmico como um espaço de partilha e discussão. Neste sentido, um dos atores entrevistados, argumenta que:

“Na sala de aula o estudante não estuda; na sala trocamos conhecimento. O estudo se dá em casa, na biblioteca. Nossos estudantes ainda não têm a prática de viver a universidade” (Ent. 27P).

As rupturas e continuidades não dependem apenas das decisões de cunho hegemônico governamental. Propõe-se, numa perspectiva de massificação e hibridismo, que o ensino superior, frente às políticas de acesso, não se acomode, apenas, às exigências do mercado, da factualidade diária e das instabilidades. O acesso ao conhecimento é um fator decisivo para a carreira profissional em qualquer área, no sentido de garantir a inclusão dos sujeitos na sociedade. As universidades podem criar uma compreensão mais elaborada, pois, se aderem acriticamente ao mercado, abdicam das suas funções de formação dos sujeitos, em favor de uma dimensão pragmática, da produtividade, da excelência (Magalhães, 2004, p. 112). Assim, há uma desfiguração da universidade como formadora e gestora de cidadania. Desta forma, conforme Sobrinho, (2005), a consequência é o empobrecimento da própria sociedade, que se desprové da sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional (p. 165), as instituições de ensino superior.

## 5.2 Reconfiguração da Cidadania e Hegemonia

Os saberes acadêmicos são atividades articuladas que formam a identidade da universidade e atravessam a fronteira nacional. A articulação e o diálogo com as demandas dos diferentes perfis de formação dos estudantes e a integração dos contextos societários possibilitam às instituições de ensino superior a construção de um elo no processo de construção do conhecimento. No século XX, as universidades brasileiras passaram por transformações estruturais profundas, no âmbito dos modelos de organização e funcionamento e do tipo de oferta formativa. Em alguns, casos ocorreram rupturas, e, em outros, continuidades nos processos de ensino, investigação e extensão. Neste sentido,

seguindo o argumento de Sousa (2000), a universidade já não é uma célula isolada na sociedade, mas assume uma função social importante:

“A Universidade, como instituição social, tem incorporado, ao longo do tempo e em diferentes contextos, funções diversas, como a transmissão, a produção e a extensão do saber. A Universidade tem a função de socializar o saber que produz e é responsabilizada pela interação social dos indivíduos” (Sousa, 2000, p. 13).

Neste sentido, avançamos com as categorias de cidadania e hegemonia relacionadas com o ensino superior, definidas a partir das entrevistas com uma exposição diversificada das concepções. A cidadania é desenvolvida a partir de algumas formulações gerais na sua interseção com o ensino superior. Desta forma, os desafios ao modelo de universidade para a cidadania são perspectivados pelos atores entrevistados ora com foco na qualidade e formação, ora como oportunidade de profissionalização e empregabilidade. Também é apresentada a reconfiguração de compreensão da cidadania á luz das concepções de Gramsci.

O tema da hegemonia, por sua vez, é desenvolvido numa perspectiva mais ampla, sob quatro dimensões distintas, que mantêm, porém, relações muito próximas: a dimensão da educação/ensino; da investigação; da cooperação e a dimensão sociopolítica.

### 5.2.1 Cidadania

Após períodos de crise e estagnação, nos anos 1980 e 1990, aponta-se, habitualmente, como necessário para o ensino superior no Brasil a implementação de processos de diferenciação, qualificação, financiamento e expansão. Nesta perspectiva, a cidadania, até então, não estava presente nas preocupações e opções do ensino superior.

Nas últimas décadas, surgiram crescentes interesses por questões relacionadas com a temática da cidadania, enquanto conceito estratégico e ferramenta politicamente útil. A cidadania é perspectivada como uma ação política de integração. De acordo com Santos (2006), a cidadania “ (...) Está vinculada aos princípios de representação e de participação que fundamentam os regimes democráticos” (p. 273). Fala-se de ‘nova cidadania’ e ‘reinventá-la’, o ‘regresso do cidadão’, assim como da necessidade de elaborar uma teoria da cidadania (Cabral, 1997; Patrício, 2010).

O processo emancipatório para a cidadania, na literatura gramsciana, conforme Semeraro (2001), conhecido por processo de revolução, é descrito como um projeto permanente, que tem como prioridade a cultura e a educação, emergindo como os grandes eixos hegemônicos condutores de ação para a cidadania (p. 17ss).

Os conteúdos e ações para a cidadania podem ocorrer no ambiente acadêmico com base no ensino, em investimentos educativos dignos para a admissão de estudantes, que possam ter acesso a todos os níveis de ensino. Este conjunto de pretensões têm no ensino superior a referência para qualificar o debate, conforme Ferreira Costa (2010):

“Os grandes desafios de nosso país consistem em estabelecer as prioridades e políticas públicas capazes de permitir que o número de cidadãos que finalizam o ensino superior seja equivalente ao dos países desenvolvidos; que a qualidade do ensino seja excelente; que exista universidades de pesquisa de primeiro nível internacional; e, finalmente, que ocorra planejamento adequado para a expansão, articulação e diversificação do ensino superior ” (Ferreira Costa, 2010, Editorial).

Em tempos de globalização, assume-se como consensual que a melhor forma do ensino superior contribuir para a cidadania é tornar a investigação e o ensino os focos principais de ação político-pedagógica. No contexto brasileiro, no entanto, ainda existem disparidades e desigualdades no processo educativo. A este propósito Machado (1997) argumenta:

“Entre nós, a desigualdade cria uma infinidade de ‘brasis’, constituindo um arco que vai de ‘ilhas de excelência’ de alta tecnologia, às ‘ilhas de excrescência’, onde sobrevivem processos de trabalho quinhentistas. Para qual desses muitos ‘brasis’ formamos nossos estudantes?” (p. 7).

A cidadania é um conceito que necessita de estar conectado com ações e outros conceitos e ambientes, além do ensino superior. De acordo com os atores entrevistados, a cidadania também está na promoção de valores sociais, como a igualdade de oportunidades e o conhecimento dos direitos adquiridos, como veremos de seguida.

#### 5.2.1.1 Formulações de Cidadania e Ensino Superior

Entre os entrevistados, a perspectiva da cidadania, surge com, pelo menos, três formulações: consciência social, bem-estar econômico e formação política. No Brasil, os

direitos sociais, económicos e a participação política ainda não foram suficientemente incorporados no grande edifício da cidadania. Os esforços desenvolvidos, por parte das políticas públicas, não estão orientados para a eliminação das causas da pobreza, mas dos seus efeitos.

Na tentativa de compreender o ensino superior, como um fator decisivo na formação da consciência social, surgem discursos dos entrevistados que destacam as influências deste nível de ensino como facilitador da construção de uma visão mais ampla da sociedade. Mas esta construção é cumulativa e em espiral, tendo as suas raízes no ensino básico:

“Creio que o ensino superior é uma alavanca para a cidadania. Por que, pensando, enquanto estudante do ensino médio, ou pessoa da sociedade não universitária, não consegue enxergar como a sociedade funciona. (...) Pois tivemos uma educação que moldou-nos para isso” (Ent. 25E).

“O acesso e o exercício da cidadania passam pela inclusão social. Sendo excluído social e economicamente como ser cidadão? Se ela - a pessoa excluída - estiver com fome e necessidades, ela não pensa em que político irá votar. Mas irá vender seu voto por alimentos. Se não tem uma casa, vai vender seu voto por tijolos” (Ent. 27P).

“À medida que formam pessoas conscientes de seus direitos, começam a apoderar-se dos elementos ligados à questão da cidadania. Elas começam a chegar às instâncias superiores para a qualidade de vida e em diversos setores” (Ent. 03P).

Como referido anteriormente, no Brasil, na última década, surgiram, como vimos, tentativas para favorecer o acesso às universidades públicas gratuitas dos estudantes que provém das escolas públicas gratuitas, o que configura o desenho de uma política de inclusão social (Decreto Nº 7.824/2012). Esta política inclui, igualmente, o financiamento e bolsas em instituições de ensino superior privadas (ProUni; FIES). Neste sentido, o ensino superior é considerado uma via de reconhecimento social, seja pessoal ou profissionalmente, conforme apontamentos de um entrevistado:



“Os estudantes do ensino superior adquirem formação profissional e, muito mais do que isso, um crescimento pessoal. A formação adquirida no ensino superior prepara uma pessoa para exercer plenamente a cidadania. Não é uma via de regra, mas considero que o ensino superior proporcione isso” (Ent. 04P).

A consciência social, que o ensino superior proporciona à sociedade e à própria comunidade acadêmica, ultrapassa os interesses pessoais. Nos discursos dos entrevistados, a consciência social constitui um valor que promove a responsabilidade social. Nesta lógica, o ensino superior está a contribuir para ampliar a compreensão e a ação desse facto. Além da responsabilidade, possibilita desenvolver uma atitude crítica de forma contínua, conforme salienta um entrevistado:

“A universidade é o elo que coloca o sujeito em contato ou confronto com os grandes pensadores e revolucionários que se propuseram encarar os problemas sociais e transformar a realidade de determinados contextos. Mediante a construção de uma reflexão crítica, pode-se formar pessoas que irão de encontro às mazelas existentes” (Ent. 09P).

As formulações da consciência social, a partir da aquisição de conhecimento e de direitos, são destacadas por alguns atores entrevistados, os quais salientam que o ensino superior representa, dessa forma, uma possibilidade forte de cidadania inclusiva, promovida pelo aperfeiçoamento do conhecimento:

“Para que haja realmente a cidadania, as pessoas devem ter o conhecimento. O Brasil exige uma formação melhor, principalmente no ensino superior. Para que as pessoas possam cumprir seu papel social, elas precisam adquirir e aperfeiçoar o conhecimento. A sociedade exige cada vez mais isso, para que a pessoa possa estar inserida, de forma completa, no meio social” (Ent. 14P).

“O estudante aprende, em sala de aula, quais são os seus direitos e deveres como cidadão, como se portar diante de uma situação. Por exemplo, como professora de recursos energéticos, um dos temas debatidos é a eficiência

energética e isso, também, pode ser adquirido na mudança de nossas atitudes em casa. Através da minimização de gastos, relacionados ao consumo de energia, bem como debater os direitos e deveres como consumidor” (Ent. 17P).

O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, é visto como uma mais-valia nas ações sociais locais. As entrevistas, com professores e funcionários do campus, salientam que o ensino superior possibilita ações de extensão e investigação, que se traduzem como progresso para a sociedade e para a instituição, ao aproximar-se da realidade social da comunidade:

“Acredito que o IEAA/UFAM tem contribuído com intervenções pelo ensino, com ações de cidadania. Aos poucos, percebemos que a comunidade assume algumas iniciativas, como a participação nas atividades propostas, em parceria com diferentes entidades, na defesa dos direitos e deveres civis, educacionais e políticos” (Ent. 19P).

“Eu cheguei em Humaitá antes da instalação do campus. Com a vinda da Universidade Federal do Amazonas, vêm-se os avanços e mudanças que ocorreram na cidade. Há fatos como: melhorias no comércio, regularização do funcionamento, a limpeza urbana. Apesar de não estarmos no ponto máximo, percebe-se uma contribuição bem visível: o antes e o depois da chegada da universidade” (Ent. 26F).

Algumas dificuldades, também, são encontradas em algumas atividades desenvolvidas, que envolvem conteúdos e ações de cunho formativo, voltado para temáticas relacionadas com a cidadania, conforme relato de um estudante entrevistado:

“Quando chegamos numa escola para aplicar um projeto mais voltado para a cidadania, há resistência no início. Já tive esta experiência duas vezes. Mas, ao final das atividades, as pessoas começam a enxergar ações que podem dar certo, basta um pouco de vontade para se realizar. Há vários projetos na educação, engenharia ambiental e nas ciências exatas que contribuem para o

aprendizado dos alunos e, conseqüentemente para a nova visão de ensino e do ser cidadão” (Ent. 25E).

A partir do século XX, o crescimento industrial tornou a sociedade cada vez mais complexa (Andrade, 1998), e, com isso, a cidadania incorporou direitos econômicos, sociais, políticos e culturais, difusos e coletivos. Tal aconteceu com as organizações civis, a estruturação dos partidos políticos, a maior visibilidade das instituições, dos organismos de classe, de independência política de países/colônias dependentes, da fortificação da indústria mecânica, o advento da indústria tecnológica, afirmação da ciência e as conquistas nos direitos trabalhistas. As diversas concepções de cidadania incorporam um caráter flutuante, que, conforme Dias (2006a), tem como fio condutor o ser humano:

“Os indivíduos não são apenas cidadãos e assalariados, mas, pais, filhos, companheiros, têm uma origem rural ou urbana, crentes ou não crentes que são demarcados pelo real em suas atuações quotidianas. Não são simples portadores de uma racionalidade mercantil abstrata, mas, ricas individualidades carregadas de projetos e desejos que materializam na vida prática” (pp. 119-120).

Dentro dessa premissa, busca-se demonstrar a importância do ensino superior como política social, que necessita de ser articulada com outras dimensões, como as ações voltadas para a cidadania, nas suas formulações de inclusão.

Esta diversidade, salientada por Dias (2006a), é traduzida nos discursos de alguns atores entrevistados, que, além da dimensão social, também relacionam o ensino superior com outra dimensão, o bem-estar econômico perspectivado numa lógica individualizada:

“Eu acho que o ensino superior proporciona melhores condições para as pessoas do interior. Estas, muitas vezes, não têm condições de sair do local onde moram para outro local. Por exemplo, o ensino superior no interior acaba por preparar os alunos do interior para disputarem o mercado de trabalho de uma forma mais igualitária” (Ent. 15P).

“A cidade de Humaitá começa a perceber a instituição, o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, e procura melhorar na demanda para acolher os alunos, professores e

funcionários, na oferta da alimentação, do transporte, etc. Isto é, contribui para uma evolução geral da cidade” (Ent. 26F).

Num registro de bem-estar económico, os projetos que são desenvolvidos dentro das universidades, através de articulação das atividades de extensão e investigação, que precisam de ultrapassar as barreiras entre a instituição e a aplicabilidade dos projetos, de uma forma economicamente sustentável. Um dos entrevistados refere-se a esta questão argumentando que:

“Por exemplo, na área de Engenharia Ambiental, tem-se como criar bons projetos de manejo florestal e agricultura, sem agredir o meio ambiente e a sustentabilidade garantida. Precisa-se preservar boa parte das áreas, mas é possível explorar 50% para agricultura. Com isso, teríamos grãos para comer, dar e vender. Ou seja, para o consumo interno e para exportação. Não incentivando o desequilíbrio ambiental, mas a sustentabilidade também da população. Temos recursos para isso. Precisamos fazer do nosso ambiente, não só um santuário, mas também um sequeiro para a sustentabilidade ambiental e para melhorar a qualidade de vida da população” (Ent. 28PE).

Outros atores entrevistados, no entanto, desenvolvem uma leitura da dimensão económica mais enfocada na perspectiva do investimento. Com a implantação do ensino superior na região Sul do Amazonas surgem interesses na ótica do desenvolvimento e de oportunidades para o investimento económico. Este investimento consiste na operação em obter bens duradouros, suscetíveis de produzir outros bens, que podem ser utilizados no decurso de vários ciclos de produção. A longo prazo, o investimento aumenta a capacidade de produção, estimula a atividade económica, desempenha um papel importante no desenvolvimento da economia e permite avaliar, com mais precisão, o seu crescimento.

Conforme alguns atores entrevistados, o crescimento económico constitui um componente da procura e favorece a oferta de bens e serviços. Esta noção de investimento aplica-se tanto no processo de produção, como no processo de distribuição. Neste sentido, a região Sul do Amazonas apresenta algumas componentes que favorecem tal leitura por parte dos entrevistados:

“A própria geografia da localidade descreve uma linha para o agronegócio e o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da UFAM, oferece formação para atuar neste segmento. Por outro lado, ele não desvirtuou, pois abrange o sistema de formação de educadores em diversas áreas o que atinge uma função social” (Ent. 29PE).

“No setor privado, o processo de empreendedorismo nesta região, pode expandir-se, surge como nova possibilidade, uma nova perspectiva com o ensino superior” (Ent. 03P).

Ao aumentar o poder de aquisição dos moradores da cidade de Humaitá, no seguimento da argumentação de alguns atores entrevistados, as atividades de formação académica influenciam, também, o consumo da população e a exigência de mais qualidade dos serviços. De facto, não só os profissionais do ensino superior que passam a consumir no comércio local, mas, também, acontece com os estudantes externos, o corpo técnico administrativo e os prestadores de serviços.

A formação académica, além de despertar para o conhecimento científico e crítico, possibilita, igualmente, alterar os comportamentos relacionados com as exigências de qualidade em muitos setores:

“Com o ensino superior, através do campus Vale do Rio Madeira, temos algumas alterações: a economia do município; melhorou a participação e a conscientização da população; as escolas estão preocupadas em melhorar a formação para se ter acesso no ensino superior; e deu uma visão arquitetónica diferente para a cidade” (Ent. 21F).

“O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, contribui e pode contribuir mais para a fortificação da cidadania, desde o aspecto económico, com maior poder aquisitivo, até o despertar no campo dos direitos constitucionais ausentes no município de Humaitá” (Ent. 10P).

As questões relacionadas com as mudanças no horizonte social e económico revelam que não há total concordância entre os entrevistados sobre os efeitos do ensino superior. De facto, conforme Miranda (1999), a educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Neste sentido, para alguns atores entrevistados, os efeitos serão de médio a longo prazo. Mas, há sinais positivos, a curto prazo, embora tímidos:

“Quero crer que as respostas mais nítidas, naturalmente, requerem mais tempo. O campus Vale do Rio Madeira ainda busca o seu rumo. O mundo não vê nossos sinais de ‘fumaça’ desde aqui do meio da floresta. (...) Como perspectivas, temos o desenvolvimento social e económico do Sul do Amazonas, que timidamente ‘azula’ no horizonte” (Ent. 07P).

“A cidade cresceu e ganhou muito com a vinda da universidade. Isto é uma realidade, infelizmente, recente na história do Amazonas. Mas, em outros Estados da Federação, isto já acontece há mais tempo” (Ent. 24F).

As posições assinaladas pelos discursos dos atores em relação às formulações sociais e económicas, refletem o papel crucial do ensino superior na dinâmica de uma cidadania com carácter inclusivo. Surgem desafios a serem superados e incorporados pelos próprios sujeitos envolvidos nos processos de educação superior, como a utilização ideológica da cultura e do conhecimento, que, muitas vezes, conduz à ‘neutralização’ dos efeitos políticos do desenvolvimento cultural por meio de teorias domesticadas com um carácter profundamente ideológico.

Torna-se difícil definir a abrangência e os efeitos da totalidade desse ‘ensino superior’ quando se opera a tradicional desintegração entre as disciplinas e os campos de investigação, considerando que a educação se constitui em um percurso de desenvolvimento dos sujeitos que inclui a socialização escolar desde a infância à idade adulta (incluindo o ensino universitário). Neste contexto, de acordo com o discurso de um dos entrevistados, a relação entre cidadania e ensino superior incorpora o respeito em relação à diversidade cultural e à inculturação:

“Ainda temos discursos preconceituosos. Temos professores dizendo que a terra deles é melhor. Como construir cidadania se estou a dizer, o tempo todo para a pessoa, que o município dela não vale nada? Que as pessoas são feias, burras e ignorantes? Desta forma, está o tempo todo fazendo assédio moral. Não basta levar o ensino superior para o interior. Para que tenhamos o processo de cidadania, de reflexão sobre o que é ser cidadão, o professor também precisa incorporar esta instituição de ensino superior” (Ent. 27P).

Outra formulação, relacionada com o ensino superior e cidadania, destacada pelos atores entrevistados, diz respeito à questão política. A identidade política da cidadania está na arte de bem governar o bem comum. Isto autoriza-nos a reconfigurar o conceito de cidadania, por forma a ultrapassar os limites tradicionalmente a ele ligados. Esta formulação aparece como consciência, participação e reivindicação.

De acordo com as posições que analisámos nas entrevistas, a dimensão política no ensino superior é compreendida como uma ferramenta importante nas parcerias com os poderes públicos locais e com políticas públicas para manutenção do ensino superior na diversificação de modelos e propostas de ensino:

“Em se tratando das políticas municipais, as ações da Universidade ainda não vieram. Não se trata só do campus Vale do Rio Madeira. Mas, analisando o Sul do Amazonas, não vejo o envolvimento dos agentes públicos. Isto é lamentável. Fico triste com a filosofia de que no município de Humaitá, ‘tudo já teve’ e não se busca conservar o que já teve e melhorá-lo” (Ent. 29PE).

Além desses fatores locais, torna-se importante ressaltar, como fazem Santos & Almeida Filho (2008), que as conquistas do ensino superior, no Brasil, mergulha as suas raízes nas lutas e pressões sociais das comunidades e não são atos de bondade do Estado brasileiro (pp. 136-137). Mesmo assim, persiste a seletividade, onde a elite, bem preparada, no ensino médio, ocupa as vagas nas melhores universidades, reservando as faculdades privadas para os mais pobres e com fraca formação escolar (Cunha, 2010, pp. 200-201).

O investimento no quadro dos recursos humanos também é sublinhado pelos entrevistados, como um dos principais fatores na política de continuidade do ensino

superior gratuito. No entanto, os recursos humanos, muitas vezes, são entendidos como eventos, congressos, colóquios, seminários, mais cursos de graduação e pós-graduação, mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos, em cursos de férias e para estrangeiros, em minicursos, em macro cursos, etc. A primeira via da operacionalização da cidadania ocorre pelo próprio ensino, na sua formulação perspectiva e na sua intervenção na sociedade civil, conforme ressaltam os entrevistados:

“Por meio de políticas públicas de valorização da categoria dos educadores; das instituições de ensino superior; do aumento de verbas destinadas para as universidades e continuação do processo de interiorização do ensino superior público e gratuito” (Ent.06P).

“Política de financiamento do ensino superior na estrutura e funcionamento; na contratação, através de concurso público, dos diferentes profissionais; na valorização salarial; na construção de casa dos estudantes e auxílio aos docentes para formação” (Ent. 19P).

Além dos recursos humanos, alguns entrevistados alertam para a forma como são aplicados os recursos financeiros, oriundos do orçamento do Estado da União, que deveriam ser, prioritariamente, direcionados para o fortalecimento das instituições de ensino públicas, com o objetivo de manterem a dinâmica da gratuidade neste nível de ensino:

“A gratuidade é um dos elementos mais importantes. Mesmo com a interiorização, e certa democratização, ela não está garantida. O processo de privatização está, na verdade, escamoteado. Justamente quando não se tem verbas garantidas para que a universidade se consolide tem-se verbas públicas a serem injetadas em instituições privadas, como o ProUni. É um desvio de dinheiro público. É um processo híbrido de reconfiguração do ensino superior no país. O poder de modificar isso ainda é muito pequeno. Mas, depende de nossa mobilização” (Ent. 01P).

“A gratuidade nas universidades públicas ainda está mantida. A classe alta tem interesse nesta gratuidade. Mas as classes B, C e D já são maioria,



totalizam 60% da população. Por isso, espera-se que se mantenha a gratuidade” (Ent. 02P).

A gratuidade no ensino superior público brasileiro é representada, positivamente, pelos entrevistados, mas não sem críticas por parte de alguns atores, uma vez que há interesses económicos corporativos que determinam o acesso às universidades públicas. De acordo com um entrevistado, isto surge tanto em alguns Estados da federação, como em políticos e nas próprias instituições de ensino superior:

“A gratuidade é um ponto positivo. Mas, o ensino gratuito ainda é inacessível para a grande maioria dos estudantes. Acrescenta-se a isso, o reduzido número de vagas em instituições públicas, em um país imenso como o Brasil. Salvo exceções, as vagas das instituições de referências do país são ocupadas por pessoas da classe média e alta, que puderam investir em um ensino básico de qualidade” (Ent. 04P).

Ressalta-se a importância de ampliar o orçamento do Estado da União para este nível de ensino, o que, igualmente precisa de ser alterado. Neste sentido, os entrevistados sugerem a criação de critérios orientados para uma melhor distribuição dos recursos financeiros:

“Para garantir a gratuidade, precisa ampliar a oferta de instalações, de cursos e políticas públicas, por meio de emendas ao Orçamento da União. Isto é, maior percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) destinada à educação de qualidade pública “ (Ent. 04P).

“Com mais uniformidade na distribuição dos recursos, entre os centros urbanos e unidades do interior. Juntamente com a prioridade das instituições de ensino superiores públicas por meio do Orçamento da União” (Ent. 05P).

A dimensão política também está relacionada com as decisões ao nível macro. Ao referir-se a esta questão, alguns entrevistados ressaltam a importância de priorizar as instituições de ensino superior de carácter público e gratuito, sem desvio dos fins propostos, como sejam a equidade nas verbas e a transparência na aplicação:

“Verbas, certamente têm, basta que estas não sejam desviadas para outros fins. Caso contrário, continuaremos com nossas universidades sucateadas. O governo prefere oferecer bolsas para as vagas nas universidades particulares a investir nas universidades da sua esfera. Penso que os políticos devem olhar para esta situação” (Ent. 08P).

“O que vemos é o grande desvio de dinheiro público dos seus destinos, principalmente na área de educação e do nosso ensino público. Deve-se começar por uma gestão séria dos recursos. O que vem do povo, através de pagamento de impostos deve ser mais administrado e não desviado de seus destinos” (Ent. 15P).

As formulações sobre cidadania e ensino superior são amplas, mas com pontuações relacionadas com a qualidade, a manutenção do ensino gratuito, a qualificação dos recursos humanos e as parcerias. A cidadania configura-se, assim, como um princípio de integração entre a universidade e a sociedade. Desta forma, adotamos a perspectiva de cidadania inclusiva, ativa e democrática, de inspiração gramsciana (Gramsci, 2007, p. 47; 2010, p. 149; Portelli, 2002), incluindo uma visão ético-política que englobe os direitos humanos. O discurso de um dos atores entrevistados ilustra bem esta perspectiva:

“À medida que se forma pessoas conscientes de seus direitos, elas começam a se apoderar dos elementos ligados à questão da cidadania. (...) As intervenções maiores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas para a sociedade local, em termos de cidadania, são as possibilidades que criamos para a comunidade: formação, possibilidade de qualificação acadêmica, estudantes que já estão na pós-graduação em nível de mestrados” (Ent. 03P).

Os desafios a um estatuto acadêmico, menos volátil às estruturas e superestruturas económicas, tendo a categoria da cidadania como princípio articulador dos diversos níveis de ensino, não está imune aos efeitos das crises, das disfunções da sociedade supostamente globalizada e das políticas managerialistas (Leda, 2006; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). Ao mesmo tempo que aumentam os recursos tecnológicos, há carências de alguns

horizontes. A formação, que conduz ao diálogo com a cidadania, e ao respeito pelo conhecimento, tem um percurso para trilhar: a valorização dos profissionais da educação e a aposta na qualidade de ensino, revisão e melhoria da proposta curricular dos cursos. Com isso, evita-se a má formação do corpo de professores e de estudantes.

#### 5.2.1.2 Reconfiguração da Cidadania à luz de Gramsci

A palavra ‘configurar’ está presente no universo virtual da informática. Fala-se em configurar o telemóvel, configurar a *webcam*, configurar o computador, configurar a impressora, etc. Portanto, determinar o que a máquina faz e como faz. Este universo, tão fascinante, criou uma forma de relação virtual em que, ao mesmo tempo, podemos estar ‘acompanhados’ de muitas pessoas e ao toque de uma tecla passamos a estar sozinhos. Podemos ter muitos ‘amigos’ e, em segundos, ficamos na solidão, pois, é uma relação virtual. Configurar é dar forma ou representar, uma ferramenta da hipermodernidade não ao alcance de todos. A sociedade hipermoderna, conforme Lipovetsky & Charles (2004), valoriza, em excesso, as sensações íntimas do hipernarcisismo, onde os paradoxos da modernidade se exibem (p. 28).

Na dinâmica da investigação sobre a cidadania é essencial compreender a noção de poder em Gramsci (2007), que dispõe de alguns mecanismos de formação de consenso e força (p. 95). A intervenção na sociedade, apresentada por Antonio Gramsci (1978, p. 65), procura superar os interesses económicos-corporativos e orientar-se para uma visão ético-política. Desta forma, disponibiliza elementos que ajudam a reconfigurar a compreensão de cidadania, diferente da proposta hegemónica de orientação marxista-leninista.

No ensino focado por Gramsci, emergem muitas das concepções apresentadas pelos entrevistados, ao argumentar sobre o superior em geral e, em específico, sobre a Universidade Federal do Amazonas. Isto é, apresentam orientações e ações que permitem as IES realizar uma educação para a emancipação cidadã.

Neste sentido, a construção da cidadania individual é reconfigurada e deslocada para as construções coletivas e plurais de classes, grupos e movimentos sociais (Andrade, 1998, p. 133). O ensino superior, quando focado na dinâmica coletiva, propõe a inclusão e a cidadania, conforme nos apresenta uma entrevista:

“O ensino superior propõe a inclusão, propõe que a pessoa melhore suas condições de renda, culturais e sociais. Somente dessa forma conseguiremos ser cidadãos” (Ent. 27P).

Na criação da revista *L'Ordine Nuovo*, Gramsci enfatiza a ideia de que as classes dirigentes e os intelectuais precisavam de ser identificados, pois, ambos fortaleciam a divisão do ensino na sociedade italiana. Insistia em romper com a configuração de uma hierarquia de domínio por parte dos intelectuais ligados à burguesia. Com a formação das comissões de cultura para o trabalho livre associado, o trabalhador poderia ser educado a partir dos conselhos de fábrica, e atingir, também, as massas camponesas<sup>21</sup>. Neste sentido, a escola deveria articular o conhecimento da técnica, da ciência e da cultura humanista (Gramsci, in Portelli, 2002, p. 74).

Este modelo de ensino, ligado ao sindicato e ao partido operário, mostrou-se insuficiente na ação educativa. Gramsci aposta em uma revista quinzenal com o mesmo título de *L'Ordine Nuovo*, voltada para a educação mais qualificada para fazer frente à iniciativa do Fascismo, com a reforma Gentile, de 1922, que acentua a dualidade do sistema educativo italiano - o clássico e o profissionalizante. Para Gramsci (2010), a educação precede a escola, sendo maior que o partido e o Estado. O princípio educativo imanente à escola primária já acentua e fornece a atualidade e o devir:

“É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda” (p. 43).

O devir educativo, apresentado por Gramsci, é o instrumento básico de reconfiguração do ensino numa perspectiva cidadã. Neste sentido, o devir é identificado nas suas componentes principais: a educação de base e a formação de professores. Estas componentes, se forem melhoradas, em termos qualitativos e quantitativos, produzirão reflexos diretos no ensino superior e nas ações contra-hegemônicas na sociedade.

---

<sup>21</sup> Revista fundada na Itália ao fim da guerra imperialista de 1914-1918. Emerge com o objetivo de promover o nascimento de grupos livremente constituídos no seio do movimento socialista e proletário para o estudo e a propaganda dos problemas da revolução comunista.

Entre os atores entrevistados, surge reforçado, no seu discurso, a necessidade de investir no devir educativo pela formação de professores para atuarem, no ensino básico e médio, mediante a grande desfasagem de qualificação no quadro de profissionais nestes níveis de ensino no Sul do Amazonas:

“É preciso fortalecer a relação com o ensino básico e médio. (...) Em regiões em que o ensino básico e fundamental, como a nossa, sempre foi de péssima qualidade, acabamos por formar educadores que irão contribuir na melhoria do ensino nestas regiões” (Ent. 03P).

“Os cursos de Licenciaturas, especificamente, desempenham um importante papel, no sentido de injetar nas escolas, de rede pública e particular, profissionais mais qualificados. Isso contribui para melhorar o ensino básico e médio local, e refletirá a formação de sujeitos mais críticos e ativos, socialmente” (Ent. 06P).

O princípio educativo de Gramsci (2010) é compreendido, por ele, como um círculo de cultura contra o folclore, através de leis, “ (...) Estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo” (p. 43). De facto, a proposta gramsciana apresenta um sentido diferente na compreensão do indivíduo, que supera a relação de um pequeno círculo de interesses imediatos. O enfoque desenvolvido por Gramsci (1976) compreende a relação mais alargada entre as pessoas, de “ (...) Cidadão com outros cidadãos, com os quais é preciso trocar ideias, esperanças e dores” (p. 58). Neste sentido, é possível relacionar o discurso gramsciano com o discurso de um entrevistado, ao traçar o percurso formativo de um estudante, em vista de atividade profissional, na condição de educador.

“À medida que nossos alunos, uma vez na condição de professores, passam a formar os alunos do ensino básico e médio, será possível exigir mais dos novos estudantes e evoluir em qualidade” (Ent. 07P).

Num texto de 1917, Gramsci denuncia o analfabetismo italiano, uma vez que ser alfabetizado não é visto como uma necessidade, e questiona a lei estabelecida. De facto, esta, ao ser imposta, obriga-nos a frequentar a escola, mas não nos obriga a aprender ou a

não esquecer depois. Deste modo, apresenta a necessidade da alfabetização ser ampliada e, se possível, massificada:

“O alfabetismo não é uma necessidade, por isso torna-se um suplício, uma imposição de prepotentes. Para o transformar em necessidade, a vida em geral devia ser mais intensa. Devia atingir um número cada vez maior de cidadãos, e fizesse nascer, autonomamente, o sentido de necessidade do alfabeto e da língua” (Gramsci, in: Cavalcanti, 1976, p. 58).

Os pontos de sintonia, sobre as contribuições do ensino superior para a sociedade, entre as propostas de Gramsci, as teorias sociais e os entrevistados, estão presentes em diversos enfoques como a formação e a conscientização política, e o bem-estar social e económico. Nesta perspectiva, educar, ensinar, aprender e adquirir cultura conduzem as pessoas à cidadania, como é ilustrado pelos seguintes exemplos, extraídos dos discursos dos entrevistados:

“Por que a pessoa, dependendo de suas condições, ela não pensa com o cérebro, mas com o estômago. (...) Mesmo que nosso estudante esteja na universidade ainda trás este pensamento. Se não discutimos isso, estamos a formar uma pessoa que vai arranjar um emprego, mas não irá exercer sua cidadania, por que ele não a discutiu” (Ent. 27P).

“A boa formação não acontecendo quem vai pagar por isso é a sociedade, que irá conviver com profissionais mal formados. Em todos os seguimentos vamos perceber a falha da má formação que acontece no ensino superior” (Ent. 28PE).

O conceito de hegemonia como direção, relacionado com o processo educativo, é o instrumento mais importante de orientação da reconfiguração da cidadania pelo ensino. Neste sentido, é possível uma unidade entre instrução e ensino, se esta for integrante, integradora e formadora, onde o professor é parte essencial das reformas que o ensino precisa. Conforme Gramsci (2010), o professor constitui um elo central do processo de hegemonia diretiva: “ (...) Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornam mais *instruídos* (grifo do autor), mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá a parte mecânica da escola” (p. 45).

Esta questão permanece presente na conjuntura do ensino, nesta primeira década do século XXI, inclusive no ensino universitário. As academias deveriam tornar-se a organização cultural de sistematização, expansão e criação intelectual; e os institutos especializados deveriam criar os subsídios necessários para qualquer atividade cultural, na reorganização e vivificação da vida acadêmica (Gramsci, 2010, pp.40. 41). A preocupação é antiga, conforme alertou Gramsci (2010), sobre a finalidade do ensino superior:

“ (...) Na universidade, deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar fatos ou método para estudar os fatos? A prática do seminário deveria precisamente complementar e vivificar o ensino oral” (p. 151).

Entre alguns atores entrevistados, é possível constatar que as expectativas gramscianas têm eco na formação universitária. A relação entre o estudo, a investigação e o trabalho, entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho profissional, deveria passar pelo espaço universitário. De facto, o ensino superior é representado, pelos entrevistados, como oportunidade para formar cidadãos conscientes; e, ao ampliar a visão de mundo, os estudantes passam a ter consciência dos direitos e começam a atuar na sociedade, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida:

“O que percebo é que, dentro da universidade, ainda falta aos estudantes tomarem consciência da responsabilidade política” (Ent. 28PE).

“O conhecimento torna a pessoa mais participativa e exigente na sociedade local. A influência do ensino superior, aqui no IEAA/UFAM, tende a ser positiva” (Ent. 04P).

A preocupação com o ensino superior não é uma questão das últimas décadas. Uma expressão usada por Gramsci (2010), “cemitério de cultura”, denuncia a desatenção com a produção e socialização do conhecimento. Trata-se do acervo bibliográfico e dos trabalhos de investigação e as teses. O acesso a este tipo de informação estava confinado a grupos sociais restritos e amplamente limitado ao universo acadêmico (p. 41). Atualmente, os tempos são outros, e a maioria das universidades possui os seus acervos disponíveis para consulta, seja presencialmente, seja *online*, para a comunidade acadêmica e para o público em geral.

No entanto, conforme relatam os atores entrevistados, o dito “cemitério de cultura” ainda é uma realidade em muitas IES no Brasil. Em algumas unidades de ensino superior, o acervo bibliográfico é insuficiente; em outras, não está instalado, suficientemente, como no campus Vale do Rio Madeira. Tal acontece seja na forma de biblioteca ou em outras infraestruturas necessárias para o bom funcionamento do ensino superior:

“Há uma grande diferença entre os grandes centros urbanos e os novos polos de ensino superior no interior. Elementos como: biblioteca, museus, centros de artes, etc. Faltam uma série de mecanismos que poderiam funcionar como apoio. Isto dificulta a consolidação da cidadania” (Ent. 01P).

“A implantação do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, não terminou, nem mesmo a infraestrutura básica, como salas para professores, laboratórios, biblioteca condizente e o quadro de profissionais que está incompleto” (Ent. 02P).

“No interior do Amazonas a educação deixa a desejar na qualidade. Um exemplo pode ser dado na área das Humanidades. Faltam livros nas bibliotecas. Pergunta-se a um aluno do secundário: ‘leu Rui Barbosa?’. Não sabe nem quem é. A literatura fugiu dessas pautas” (Ent. 29PE).

A integração entre as diversas áreas do conhecimento, com a sociedade e com o mundo da cultura, nem sempre é fácil. O ensino superior possibilita que o senso comum seja substituído por um senso mais apurado e sistemático. O ambiente universitário é um espaço físico, social e intelectual que possibilita a manutenção da diversidade e da pluralidade, e não o planejamento dogmatizado e fechado. O ensino superior, desde o tempo de Gramsci, tem representado uma mudança na estrutura do conhecimento intelectual, que desafia e propõe ao estudante outro ângulo para a aquisição e desenvolvimento das suas capacidades.

Conforme Gramsci (2010), a universidade assumiu uma função peculiar na formação: “ (...) Antes de mais nada e, no plano mais geral, a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal” (p. 189). Desta forma, o ensino superior, por ser dinâmico, não apresenta apenas uma direção, mas muitas



possibilidades, onde o conhecimento é fruto de processo de indução e dedução, numa lógica de mediação articulada entre conhecimento e ação.

Neste contexto, as influências de uma universidade em determinada região são plurais, sendo representadas, por alguns atores entrevistados, como um intercâmbio de saberes e experiências, proporcionando uma maior mobilidade acadêmica e o mútuo reconhecimento dos estudos. O ensino superior caracteriza-se pelo respeito à diversidade e aos princípios de cooperação, como a construção de alternativas para além das expectativas do mercado.

Na argumentação de alguns atores entrevistados, o ensino superior agrega outros valores, igualmente importantes para a sociedade, como o desenvolvimento social, económico e cultural. A qualificação profissional continua a ser o grande foco dos estudos. Para tal, é importante a proximidade entre academia e a sociedade:

“Penso que mais vale a relação que será estabelecida entre a Universidade e a sociedade. (...) Muitos professores do ensino superior não se vêm como educadores, mas apenas pesquisadores. Como o próprio nome diz, a universidade é um universo, não só de saberes técnicos, mas também culturais, políticos, sociais, etc.” (Ent. 05P).

“A vinda da universidade para Humaitá dá certo *status* para a sociedade local. Um centro onde se tem pessoas pensantes, que trabalham com o conhecimento elevado na formação de novos profissionais. (...) Talvez, a maioria desses profissionais venham a agir aqui na região e traz novas expectativas de crescimento para Humaitá” (Ent. 14P).

A reconfiguração da cidadania pelo ensino, à luz de Gramsci, não está isolada na conjuntura atual, pelo menos na proposta de ação hegemónica como direção. Estamos a passar por momentos de grandes perturbações internacionais, em diversas áreas, onde as mais expressivas são as relacionadas com a economia e as questões de cunho sociopolítico.

No entanto, também os fatores ecológicos, culturais, religiosos e de género são relevantes nesta análise. Até parece que Gramsci (2007) se dirige à atual geração, quando afirma: “ (...) A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode

nascer: neste interregno, verificam-se os fenómenos patológicos mais variados” (p. 184).<sup>22</sup> Que é o velho? E o novo? Por que não podem nascer? Que patologias são estas?

As respostas para estas questões não podem ter um caráter simplista. Talvez o que morreu não foi exatamente o ‘velho’, mas partes dele e este renasce em outras teorias e práticas, revestido de novo (Gramsci, 2007, p. 285). A reconfiguração da cidadania pelo ensino é um projeto realizável, que haverá de contar com a formação de base, conscientização político-social e participação ativa. Ao longo da história, tivemos tentativas com diferentes propostas educativas, embora muitas tenham ficado sem efetiva concretização.

Mesmo que a cidadania, provinda do meio académico, promova uma cultura de conhecimento em massa, não reduzirá as desigualdades de classes, enquanto o centro da cidadania ficar apenas nos direitos civis. Além desses direitos, procura-se uma intervenção nos direitos económicos e políticos. A cidadania ativa requer a inserção desse tema no grande núcleo representativo dos Direitos Humanos, os quais estão intimamente ligados aos conceitos de cidadania e democracia.

Na evolução histórica, tais categorias desenvolveram-se de forma conjunta com o Estado e a sociedade civil. Representam noções desejáveis de relações humanas, que, espera-se, sejam instituídas por meios de direção e não de dominação. A cidadania faz parte de um processo histórico que visa dotar indivíduos, vinculados a determinada coletividade, do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à propriedade, enfim aos direitos civis, políticos e sociais (Dallari, 1998). Quem não acede à cidadania está marginalizado e excluído da vida social e da tomada de decisões, numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

---

<sup>22</sup> O contexto da sociedade italiana e da Europa depois de um conflito mundial, a Primeira Grande Guerra (1914-1918). Trata-se da crise de autoridade das velhas gerações dirigentes que tem reflexo da sociedade familiar, das instituições educacionais, organizações sindicais, partidos políticos e grupos económicos. Com a depressão, cresce o ceticismo na sociedade e nas ideologias. “A morte das velhas ideologias se verifica como ceticismo diante de todas as teorias e fórmulas gerais e como limitação ao puro fato económico e à política não só realista de fato, mas cínica em sua manifestação imediata. Esta redução à economia e à política significa justamente redução das superestruturas mais elevadas à estrutura, isto é, à possibilidade e à necessidade de formação de uma nova cultura” (Gramsci, 2007, p. 185).

### 5.2.1.3 Desafios ao Modelo de Universidade para Cidadania

No princípio do século XXI, os momentos conflituosos que envolvem a humanidade continuam presentes, como altas taxas de analfabetismo, fome, doenças, guerras e guerrilhas, crises económicas e políticas, desemprego, etc. Juntamente com este cenário, a realidade mutável e ultra-saturada de informações adquire o carácter de um “mundo líquido”, na expressão de Bauman (2009). O ensino superior não está imune aos efeitos das crises. Com foco centrado na função económica das políticas públicas e nas capacidades laborais, as universidades são instigadas, e às vezes forçadas, a adotarem o mercado como referência para a produção do conhecimento e assumem, nesta lógica, o comportamento de capitalismo académico (Paraskeva, 2009; Slaughter & Leslie, 1997), ou outras formas de como ele se identifica com o empreendedorismo (Clark, 1998) e o managerialismo (Santiago & Carvalho, 2012).

Este processo multifacetado exerce influências estruturantes sobre as instituições, e o sistema universitário nem sempre lhe consegue responder com pontualidade. Não é consensual, mas predomina o posicionamento de que “ (...) A universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado” (Sobrinho, 2005, p. 165).

No ensino superior brasileiro, a adoção de políticas com carácter de privatização e comercialização, conforme ressalta Chauí (2001), vem acompanhada por discursos a favor do desenvolvimento regional, articulados com a interiorização do ensino superior. Esta adoção tem sido orientada pelo modelo de ensino para o mercado, na sua base ideológica e pedagógica, e pelo modelo napoleônico, na sua estrutura administrativa.

Amparados no conceito de direção, a mensagem central de Gramsci (1989) é a de que a organização da cultura está organicamente ligada ao poder dominante. Os intelectuais são definidos pelo papel que desempenham na sociedade. Esta função, de forma mais ou menos consciente, é sempre uma função de liderar técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação (Carvalho, 2012).

Os professores do ensino superior pertencem a uma instituição que está ‘ligada’ ao poder dominante, como um aparelho do Estado, e podem, ou não, agir como instrumentos de direção ou de dominação. Neste sentido, identificamos alguns desafios apresentados pelos entrevistados na implementação do modelo de universidade para a cidadania em três

níveis: a mercantilização do ensino, a precaridade na interiorização do ensino superior e a migração dos profissionais qualificados.

- a) O sistema de mercantilização do ensino; que é referido por alguns entrevistados.

A título de exemplo podemos citar os seguintes:

“Continuamos a ter bons livros e autores, excelência em média. Mas a formação dos estudantes, ainda a vejo de forma deficiente, pela própria falta do interesse. Aqui em Humaitá, observo que as pessoas têm preocupação com o título e não com o conhecimento” (Ent. 29PE).

“Com relação aos estudantes, muitos entram com um objetivo de formação pessoal, profissional e envolvimento social. Mas há os que não se envolvem e pouco estudam. Estão no ensino superior com o objetivo de ter um certificado e de *status*” (Ent. 11E).

- b) A precaridade no processo de interiorização, recorrentemente, sublinhada pelos atores entrevistados, com enfoques nas infraestruturas:

“Para que o ensino superior funcione no interior, para que os estudantes ingressem e permaneçam na universidade, é preciso outras condições estruturais, sociais e culturais” (Ent. 01P).

“A interiorização não tem mostrado a qualidade exigida a este nível de ensino. (...) Um ensino aligeirado, preocupado somente com o mercado de trabalho, trás consequências negativas para o ensino, com baixa qualidade no aprendizado dos seus egressos” (Ent. 08P).

“O principal desafio é a questão de estrutura física, ainda. Por ser muito longe da capital – Manaus -, os recursos demoram a chegar. São poucos e tornam as questões mais difíceis. Precisamos de internet de qualidade, de mais livros” (Ent. 11E).

- c) A migração de profissionais qualificados também surge como uma questão relevante no discurso dos atores.

“É difícil a fixação dos professores na região. Quando têm ou adquirem mais qualificação, acabam por buscar outros centros onde possam desempenhar plenamente a sua profissão. Aqui na região é difícil, não tem a estrutura necessária, como salas de professores, biblioteca boa e laboratórios equipados. Isto desmotiva os profissionais” (Ent. 14P).

“Entre os principais desafios temos a formação e valorização dos profissionais, políticas de fixação dos professores, políticas democráticas de acesso e permanência no ensino superior” (Ent. 19P).

Juntamente com a dificuldade de fixar os profissionais no campus Vale do Rio Madeira – professores, na sua maioria -, os entrevistados elegem a necessidade de ampliar o quadro de professores efetivos, para não ficar na dependência de repetidos concursos temporários.

Entre os atores entrevistados, alguns ressaltam a necessidade de manter uma política de investimento no quadro efetivo de professores. De facto, o modelo que emerge produz um vínculo temporário à instituição e dificulta a criação de um corpo académico mais estável. A estabilidade dos professores, por sua vez, facilitaria os trabalhos, tanto em termos de parcerias e periodicidade, como de mais qualidade:

“O ideal é que tenhamos professores do quadro efetivo. Os professores efetivos moram em Humaitá, por um tempo longo, eles vão construir uma vida aqui. Outro fator, que acho um pouco negativo em relação ao IEAA, é que tem muita gente que chega e não quer ficar, por ser interior e falta de condições e quer dar um jeito de ir embora. (...) O Instituto nunca vai crescer com a evasão de mestres e doutores que a universidade formou e que ela perde com o tempo” (Ent. 23P).

“Nós sofremos com falta de especialistas em algumas áreas. Exemplo disso, até pouco tempo havia um professor de física para a cidade inteira. Esta mão-de-obra que falta aqui no Sul do Amazonas é um dos grandes entraves

da educação. Na própria universidade tem-se áreas com dificuldades de preencher o quadro de professores” (Ent. 26F).

Os desafios apresentados pelos atores parecem suscetíveis de ser superados com um boa gestão e políticas públicas específicas para o setor, nas áreas geográficas em que o ensino superior ainda é recente e nas regiões mais carenciadas e menos lucrativas para o setor privado, e por isso, também menos atrativas. Desta forma, o estudante, em particular, e, a comunidade académica, em geral, serão sujeitos efetivos da cidadania, conforme argumenta um dos entrevistados:

“Precisamos avançar muito na educação e o ponto culminante é o ensino superior. O ensino superior é como se fosse a lapidação do cidadão. O cidadão que sai da universidade deveria sair realmente cidadão, ou seja, consciente de que deve esforçar-se o máximo para cumprir os seus deveres, sem jamais aceitar ser lesado nos seus direitos ” (Ent. 28PE).

Na lógica do discurso deste ator, o ensino superior não é o único veículo de formação dos académicos e da sociedade para a cidadania, mas contribui, significativamente, para isso. Na verdade, a interrelação entre ensino superior e cidadania remete-nos para uma questão de identidade, sendo a universidade o espaço, por excelência, da formação, da conscientização e do confronto com as realidades sociais:

“Outras instituições contribuem para a formação do cidadão. Isto é, se houver apoio e incentivos as pessoas conseguem mudar, têm mobilidade social, conseguem transformar as realidades e tornam-se protagonistas da história. Neste sentido, a universidade tem que contribuir. Dentro das universidades há que formar sistemas, estruturas que acolham bem estes jovens estudantes que, ao participar do sistema de ensino, da pesquisa e da extensão, verão os reflexos sobre que cidadão a Universidade está formando para atuar futuramente no mercado de trabalho” (Ent. 24F).

Aprender a conviver é uma exigência das sociedades democráticas, multiétnicas e multiculturais. Na perspectiva da sociedade, aqui entendida como um grande organismo vivo, precisa-se superar, ao nível das universidades, a compartimentalização do

conhecimento, ao que uns têm acesso e outros não. Este modelo compartimentado de organização da política educacional assume o aspecto de uma doação do tipo “sopa dos pobres” (Gramsci, 2010, p. 113).

O ensino superior precisa, assim, de continuar o processo dialético na produção e divulgação da ciência e no resgate das agendas esquecidas, como: a cidadania, a ecologia, a biodiversidade, os direitos humanos, a diversidade cultural e as políticas de inclusão social. Tal pode evitar um *apartheid* entre o conhecimento acadêmico/científico e a sociedade. A interação entre ensino superior, sociedade, governo e empresa é essencial para que o conhecimento acadêmico possa ser efetivamente aplicado em prol do desenvolvimento.

#### 5.2.1.4 Formulações de Cidadania pelos Estudantes

Nas últimas décadas, a investigação desenvolvida na universidade e a oferta de ensino correm o risco, de acordo com diversos autores, de ficarem reféns de interesses orientados por organismos internacionais e grandes corporações de empresas, que financiam apenas o que lhes interessa. Este comportamento reforça a posição das políticas *managerialistas* no ensino superior e altera as condições de recepção e de implementação de políticas de reforma nas universidades (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005a, p. 4). Neste modelo, espera-se do estudante a procura por uma formação prioritariamente orientada para atender às necessidades do mercado.

Trata-se do estudante produto ou cliente, ou consumidor de serviços desejados (Cardoso, Carvalho & Santiago, 2011; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005a), dentre aqueles oferecidos, sem envolvimento com projetos comuns. Como cliente consumidor ele está sempre do lado de fora de um grande balcão de atendimento, tendo sempre razão; e como estudante não é sujeito. Às necessidades do mercado, às vezes sazonais, soma-se a concorrência e, por essa razão, o estudante cliente, é submetido a uma formação individualista e competitiva (Freire, 1987).

A incorporação de elementos da gestão empresarial na gestão das universidades transforma as tarefas acadêmicas “tradicionais” em tarefas cada vez mais orientadas para a ideia de “mercado” (Santiago, 2002). O conhecimento e as ciências produzidos pelo ensino superior são necessários para o aumento de produtividade e o fortalecimento da dimensão material das sociedades.

Nesta lógica, o investimento em ensino passa a ser um dos principais requisitos para sair da exclusão, e as atividades produzidas ganham um sentido de bem comum, em particular as produzidas pelo ensino superior. Desta maneira, educar para a cidadania é também conciliar o tempo presente com o futuro, à medida que ainda estamos a aprender viver, conviver e, em alguns casos, sobreviver.

O estudo sobre cidadania exige uma reinterpretação prática que leve em conta os novos processos de globalização, os avanços tecnológicos e as crises da atualidade. Se as instituições de ensino, em geral, e as de ensino superior, em particular, não motivarem os estudantes para a participação e compreensão das decisões e práticas políticas, acabarão por atrofiar a sua própria capacidade de exercício de cidadania.

Na perspectiva dos estudantes entrevistados, a motivação, juntamente com os sonhos e projetos, faz dos estudos universitários uma forma de ver e compreender a sociedade, às vezes de forma pessoal, onde ser cidadão é o resultado de uma conquista pessoal. No entanto, entre os estudantes entrevistados, há quem revela a despolitização na compreensão do ensino superior, e alguns, ainda, focalizam-se na dimensão social e política da cidadania:

a) A cidadania como sucesso individual:

“Eu creio que a formação dos alunos, em determinados aspectos, seja individual. Por que, todos nós estamos no ensino superior. Na minha turma, temos 36 alunos, todos têm as mesmas aulas e conteúdos. (...) Claro que melhores condições infraestruturais ajudam muito, mas a formação depende muito da busca e do empenho pessoal” (Ent. 25E).

“Na prática, o sucesso no ensino superior, depende muito do estudante. Se não houver empenho, o estudante neste nível de ensino, não sairá um bom profissional” (Ent. 11E).

“Como ocorre em todos os seguimentos da sociedade, sempre existirão aqueles que levam o estudo a sério e outros que não. Aqueles que levarem a sério serão diferenciados e destacados” (Ent. 16E).



b) A despolitização do ensino superior:

“É preciso deixar a política de lado e buscar o melhor desenvolvimento e valorização profissional” (Ent. 18E).

c) A cidadania como ação política e social

“No ensino superior pode-se perceber que há relações de poder e relações de classes. Estas relações influenciam diretamente no nosso modo de viver. Isto nos faz querer mudar a nossa realidade e praticar a cidadania” (Ent. 25E).

Ressalta-se que, além dos conteúdos formais presentes na formação do cidadão, surge uma série de dimensões formativas que atravessam toda a organização e as práticas do ensino. Cada um dos atores educativos pode ser portador de vários conteúdos ou mensagens. Neste sentido, emergem perguntas como: Qual o significado da preparação para a cidadania em tempos de globalização? Se a organização educacional não é obra pura da legislação, que perspectivas se abrem para que ela se converta em espaço de formação do cidadão?

O ensino superior, isolado, não tem força suficiente para respostas mais estruturantes, que envolvem o conjunto dos processos formativos, desde o ensino de base. Neste sentido, o modelo de ensino superior para a cidadania é parte integrante de um sistema mais complexo do sistema de educação. Seguindo a argumentação de Resende Pinto (1992), a compreensão social da cidadania apresenta algumas limitações, seja ao nível dos conteúdos relacionados com o ensino superior, ao estabelecer-se uma opção ético-política de transformação, de corte educativo, ligada à construção do coletivo, seja da organização como espaço de construção da cidadania, assumindo um compromisso com a qualidade de vida e uso de novas tecnologias (p. 32), ou, ainda, ao nível das atividades no meio dos estudantes.

Esta leitura, mais ampla, é contemplada nos discursos produzidos pelos entrevistados, ao referirem-se às relações entre cidadania e educação, envolvendo a escola, a família e a sociedade:

“A relação entre ensino superior e cidadania vem de base. Não adianta ter ensino superior se não tenho base” (Ent. 21F).

“A cidadania deveria ser o foco principal em todo o ensino superior, pois se trata da formação que perpassa todos os níveis de formação profissional. O que observamos é que isto não fica bem claro para os acadêmicos. Questões como participação social e política ficam quase ausentes em algumas áreas de formação. Os estudantes não se envolvem muito nestas questões” (Ent. 11E).

A cidadania é um objetivo permanente a ser alcançado. A era da alta tecnologia produz mecanismo e centros de exclusão na sociedade brasileira, seja nos grandes centros urbanos, seja em regiões distantes, como o Sul do Amazonas. A categoria cidadania ganha um estatuto de axiologia no nosso estudo, pois, relaciona identidade, valores, liberdade, compromisso social e político.

O ensino superior, na visão de Frigotto (1991), é um dos principais instrumentos para a ação cidadã neste horizonte (p. 134). No entanto, torna-se importante desenvolver a consciência que a política de expansão do ensino superior necessita de ser articulada com a política macroeconômica e de desenvolvimento. A educação, por si só, não é suficiente para eliminar a pobreza (Corbucci, 2011). Além disso, os novos desafios que são colocados pelos avanços da globalização tecnológica estão a exigir dos atores sociais e políticos, envolvidos com o ensino superior, a responsabilidade em viabilizar as reformas necessárias para a consolidação da universidade brasileira, no cenário nacional, e ampliar sua presença internacional.

### 5.2.2 Hegemonia

O ensino superior tem um caráter heterogêneo e plural, possibilitando a inter-relação dos diferentes saberes com uma hegemonia em destaque: o conhecimento. A hegemonia não ocorre apenas no campo econômico e político, mas, também, no campo das orientações ideológicas e, inclusive, sobre o modo de conhecer. Nesta lógica, o ensino, nos seus diversos níveis, é seguramente estratégico, polêmico e apaixonante. Neste meio pode haver angústias, relacionadas com a ideia de que a educação/ensino é a senha de acesso ao futuro, o que, muitas vezes, gera insatisfação com o sistema de ensino instituído.

A hegemonia, na teoria elaborada por Antonio Gramsci, como vimos, tem duas perspectivas: como dominação e direção. Este enfoque gramsciano permite uma visão

dupla da hegemonia como força/consenso, necessidade/liberdade e dominação/direção (Bobbio, 1975, p. 95). Baseados na categoria de hegemonia, é possível verificar diversas formas em que ela se estrutura mais como dominação e força do que como direção e consenso (Gramsci, 2010, pp. 20-22.35).

Durante décadas o ensino superior no Brasil esteve geograficamente concentrado em algumas zonas, fruto de decisões corporativas, que excluíram grande parte da população ao direito de prosseguir estudos (Aranha, 1989). Desta forma, no cenário brasileiro, têm sido assumidas decisões a partir do comportamento hegemónico de dominação de grupos, resultante de séculos de colonialismo, dependência económica, política e cultural, instituições enfraquecidas e de um setor privado muito dependente da economia primária (Olive, 2002). As universidades foram vistas como centros de produção do conhecimento, sem qualquer ligação com a comunidade local, o que reforça a concepção de hegemonia do conhecimento como dominação.

No entanto, nas últimas décadas, diversas instituições de ensino superior, não só no Brasil, têm desenvolvido projetos e parcerias que visam o bem-estar e a proximidade com a sociedade. É quebrada, dessa forma, a via de mão-única na produção e distribuição do conhecimento (Gibbons, 1998). Assim, as universidades passam a exercer a hegemonia de uma forma contra-hegemónica, isto é, através das parcerias com organismos públicos, o setor privado e com a sociedade civil.

Entre alguns entrevistados emergiu o consenso de que a universidade pode propor parcerias com a sociedade civil e a sociedade política, com a finalidade de realizar projetos que promovam o bem-estar social, criando, desta forma, outros processos alternativos na produção, divulgação e socialização do conhecimento. Neste sentido, a direção no ensino superior passa a configurar-se como um aditivo contra-hegemónico.

Com o foco de análise no modelo de universidade para a cidadania, conforme as entrevistas a seguir, a proximidade entre o campus Vale do Rio Madeira com a comunidade local é tímida e acontece, principalmente, com os projetos de extensão:

“Os projetos de extensão e eventos académicos geram impactos positivos, embora ainda com pouca divulgação. No entanto, há necessidade de rever o papel da universidade na região e criar um plano estratégico para os próximos 20 anos, como tem o Plano Nacional de Educação – PNE - para os próximos 10 anos” (Ent. 02P).

“A comunidade local percebe a necessidade de garantir seus direitos, se organizando para exigi-los do poder público” (Ent. 19P).

A hegemonia como direção, no campus Vale do Rio Madeira, ocorre de forma indireta. Num território geograficamente extenso, como é o caso da região Sul do Amazonas, o ambiente acadêmico ainda não está totalmente integrado com a sociedade local. Mas emergem alguns sinais de integração que começam a surgir a partir da própria infraestrutura do campus. Entre eles, como refere um entrevistado, a importância da biblioteca para o ensino superior e a sociedade em geral:

“A universidade veio para contribuir. Como trabalho na biblioteca, a gente acaba por conhecer as pessoas que vem aqui e às vezes numa conversa, no estudo do usuário da biblioteca, começamos a ver a contribuição de tudo isso para a vida daquele cidadão” (Ent. 24F).

A análise do discurso dos entrevistados possibilitou a estruturação da categoria hegemonia em quatro temas, que designamos como dimensões diretivas que formam o eixo estruturante do ensino superior: a dimensão da educação/Ensino, como um eixo central no processo de formação em nível superior; a dimensão da investigação, que capacita o ensino superior para o desenvolvimento mais aprofundado do conhecimento; a dimensão da cooperação, que cria as parcerias e desenvolve ações junto à sociedade; e a dimensão sociopolítica, que capacita os estudantes, como sujeitos de direitos, capazes de intervir na sociedade com projetos e ações em diversos níveis, como o cultural, o social, o político e o empreendedorismo. Estes enfoques, que passamos a descrever e analisar, dão o ritmo da ação e formam a arquitetura do ensino superior: um pé na academia e outro na sociedade.

#### 5.2.2.1 Dimensão da Educação/Ensino

O ensino formal é um paradigma para as mudanças estruturais e políticas na sociedade, assim como a chave de interpretação e superação do senso comum. A relação da dimensão educativa para a hegemonia, como direção, mergulha a sua raiz na educação de base. A questão equacionada é a educabilidade, pois, embora o ser humano seja dotado de conhecimentos, há momentos em que é governado pela cólera, pela dor, pelo trabalho,

pelos prazeres, pelo medo e também pelo amor. De facto, conforme Gramsci (2010): “Não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*” (p.53).

A dinâmica da educabilidade para o convívio socorre-se de instrumentos de humanização e educação para a cidadania: não basta socializar o indivíduo, é necessário, também, que o cidadão tenha consciência política. Deste modo, o ensino, em todos os níveis, possibilita as relações sociais entre as pessoas e, conforme Ambrósio (1999), envolve os indivíduos, a natureza e os valores considerados universais, com incidências locais, que podem manter ou modificar as estruturas:

“ (...) Educação e cidadania incidem no desenvolvimento da participação, da responsabilidade democrática, da justiça e da solidariedade. (...) E incorporam valores na vida individual e coletiva através da educação” (pp. 20-21).

Os povos que hoje têm um nível considerado elevado ou bom de desenvolvimento social e humano, investiram e comprometeram-se com diversas medidas, como o ensino integral de seus cidadãos, e as práticas de ações cívicas e políticas virtuosas. O reflexo deste modelo formativo ultrapassa o ambiente escolar e, em graus diferentes, procura envolver-se com a sociedade. Uma instituição de ensino superior, que almeja o desenvolvimento cultural e sociopolítico, inclui elementos de racionalização na sua estrutura física e organizacional, nas suas decisões, dentro dos contextos sociais em que se insere, incorporando, tanto quanto possível, as expectativas e projetos dos professores, dos estudantes e da sociedade.

Entre os atores entrevistados, os discursos ressaltam as falhas no ensino de base, com insistência para a realidade educacional em Humaitá, pois, as consequências do ensino precário, nas séries iniciais, produzem reflexos em períodos posteriores e impedem maior rendimento e qualidade no ensino superior:

“Um dos principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas é lidar com a deficiência que os estudantes têm na formação inicial” (Ent. 17P).

“A formação dos estudantes no campus Vale do Rio Madeira acontece com bom rendimento. Não traz um resultado mais significativo, pelo fato de muitos terem péssimas etapas formativas em escolas de ensino fundamental e médio” (Ent. 18E).

Estas falhas não são fruto do acaso, mas sim das decisões e das orientações ideológicas e políticas. Conforme ressalta Gramsci (2010), é o resultado das articulações entre o nível educativo e o político, tratando-se do problema da direção política na formação e no desenvolvimento da nação e do Estado moderno. Um dos temas mais debatidos das teorias gramscianas da educação é a relação entre espontaneidade e conformidade. Ao adquirir a concepção própria de mundo, alguém pertence sempre a um grupo particular, composto de todos aqueles elementos sociais que partilham o mesmo modo de pensar e de agir. Todos somos conformistas, de uma forma ou de outra, conformados ao homem de massa ou ao homem coletivo. O que é preciso saber é: de que natureza histórica é essa conformidade?

A formação dos professores, neste contexto, assume um papel central na construção dessa conformidade. Trata-se de uma ferramenta primordial para melhorar a qualidade do ensino na educação básica e secundária, responsabilidade dos Estados e Municípios no Brasil (Brasil, 2010, Art. 206, V. 211).

Os sujeitos da dimensão da educação/ensino são os estudantes e os professores, principalmente no início do processo de formação. Conforme Kuhlmann Jr. (1999), a criança, inicialmente, exige afeto, prazer, desprazer, fantasia, poesia, linguagens, música e ciência, mais do que transmissão de conteúdos (p. 65).

Embora a Lei brasileira suporte o ensino para a cidadania, como um direito de todos, e um dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade (Brasil, 2010, Art. 205), os conteúdos educacionais, em torno das questões de cidadania, nem sempre são reconhecidos no real significado que comportam. Nas escolas, e nas universidades brasileiras, pouco se tem feito em termos formativos para a cidadania. Algumas ações isoladas ocorrem por iniciativas de professores e gestores, conforme sublinham alguns entrevistados:

“Algumas áreas do conhecimento relegam, para o segundo plano, a promoção da cidadania por desconhecerem a formação do sujeito na sua totalidade, sem levar em consideração os aspectos cognitivos, sociais e emocionais” (Ent. 09P).

“Afirmamos para os alunos que eles precisam fazer uma educação transformadora, mas continuamos a fazer uma educação opressora e

tradicional. O aluno repassa exatamente aquilo que ele aprende. Se temos professores que saíram do ensino superior a fazer uma educação tradicional, reprodutora e bancária é por que ele recebeu esta educação na universidade” (Ent. 27P).

Embora não seja suficiente, a iniciativa de incluir no currículo formativo dos futuros professores, e dos professores já formados, a educação para a cidadania, de alcance abrangente, com pluralidade de conteúdos e de carácter interdisciplinar, contribui para o compromisso com uma sociedade mais justa. No entanto, seguindo Medeiros (2010), a dimensão da educação/ensino, relacionada com a cidadania, não se pode restringir à informação de conteúdos: “ (...) Há que saber concretizar a cidadania através do currículo, que não se esgota, de modo nenhum, nas disciplinas. Urge compreender e realizar também a cidadania pelo conhecimento” (p. 122).

No contexto do ensino superior, a cidadania reconfigura os métodos, as relações, os projetos de vida, a participação social, política e a cultura, articulando-se com uma perspectiva interdisciplinar. A primeira década, do século XXI, está marcada por uma realidade de desconfiança e descrédito. Neste contexto, a cultura é um instrumento de identificação social e pessoal, da vida económica e política (Foucault, 2010). Para a implantação da civilização da cultura, é necessário empenho político e recursos da sociedade civil, da sociedade política, do diálogo e do respeito com a diversidade cultural. A educação/ensino poderá assumir um papel fundamental nesta mudança de paradigma, com propostas diferenciadas de formação e desenvolvimento.

#### 5.2.2.2 Dimensão da Investigação

Durante décadas o eixo ensino foi a única prioridade nas universidades brasileiras. A dimensão investigativa do ensino superior incorporou-se no edifício do sistema e das instituições apenas a partir da reforma universitária, de 1968 (Lei Nº. 5540/1968). O princípio da indissociabilidade entre ensino, investigação e extensão, prioriza a integração do conhecimento, embora este apresente um carácter heterogêneo, plural e, íntegro, também elementos de fragilidade. A este propósito, Morin (2003) argumenta: “ (...) A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (p. 19).

A partir das concepções predominantes na década de 1990, seguindo Chauí (2001), “ (...) O ensino é encarado como capital, um investimento que deve gerar lucro social” (p. 52). O sistema de ensino é ordenado, definido e controlado por quadros jurídicos sustentados em estudos e orientações objetivas diversas. No entanto, o orçamento público sempre foi escasso. Com a situação do marco regulatório, entram em jogo funções importantes da universidade como a autonomia, a produção do saber e a diversidade (Cunha, 2000, p. 25).

A diversidade assume um significado diferente a partir da conjuntura em que é abordada. Desta forma, como argumenta Sguissardi (2000), as políticas do Banco Mundial são claras: “ (...) Maior privatização e diferenciação, diversificação de fontes de recursos, redefinição das funções e menor envolvimento do governo com o ensino superior” (p. 72). Assim, o ensino superior, que caminha na lógica da flexibilização, imposta pelos mercados, entra na rota da privatização e empresariamento, promove o individualismo e descaracteriza as funções dos professores e pesquisadores, configurando-os como gestores de projetos e de serviços.

Nas universidades e institutos superiores brasileiros a investigação ficou dissociada, por algumas décadas, da vida acadêmica. O velho modelo de professor e investigador, alheio à vida da sociedade civil, marca o nosso imaginário e os resultados práticos do ensino superior. Na civilização moderna, por sua vez, as ciências mesclam-se às necessidades humanas. Mas, persistem, ainda, instituições e pesquisadores fechados em seus gabinetes, quase isolados do contato externo, como um mundo à parte.

A dimensão investigativa do ensino superior, que surge amplamente referenciada nos discursos dos atores entrevistados, está na direção para capacitar uma instituição e uma região para a adesão aos valores da cidadania. Com o investimento na dimensão investigativa, a sociedade recebe retorno e reflexos diretos que se estendem do ensino de base ao superior.

Muitos dos entrevistados observam a importância da investigação e dos impactos que esta produz na autoestima coletiva, afirmando-se na geografia nacional e internacional:

“A alma da vida acadêmica é constituída pela investigação, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania” (Demo, 1993, p. 27).



“É preciso realmente investir na qualificação do quadro docente, que irá refletir positivamente no ensino, na investigação e extensão” (Ent. 05P).

No ensino superior investiga-se, ensina-se e aprende-se. A integração entre a investigação e o ensino fomenta a superação de um ensino fragilizado e fortalece, internamente, a atuação do intelectual na academia, e, externamente, na sociedade. De facto, as condições de vida da população, entre as quais o nível de renda, a habitação, o saneamento, a saúde e a nutrição exercem uma influência decisiva sobre o desempenho escolar e académico dos estudantes, contribuindo para reproduzir desigualdades sociais (Marques, 1997).

Em regiões de periferia geográfica e social, como o Sul do Amazonas, a investigação é mais desafiadora. Como testemunham alguns dos atores entrevistados, há casos em que faltam os requisitos básicos para desenvolver a investigação e o ensino em situação de precaridade:

“No curso de Agronomia, por exemplo, falta a fazenda experimental, livros didáticos e, pelo menos, um bom laboratório” (Ent. 14P).

“Há necessidade de materiais para experimentos, laboratórios e falta infraestrutura para atender todas as demandas” (Ent. 18E).

O atraso no repasse dos recursos financeiros acaba por prejudicar os projetos, assim como, também, a importância de os socializar com a comunidade académica, dentro e fora da instituição, seja por via da informação ou da participação dos seus membros. Devido à precaridade na infraestrutura, os entrevistados acabam por ligar os seus discursos mais à necessidade, ou ausência de materiais, do que à própria investigação:

“Acredito que muitas ações de investigação podem ser implementadas. Entretanto, acabam por esbarrar em questões como a demora nos processos e na chegada das verbas, o que prejudica o desenvolvimento dos projetos de investigação” (Ent. 15P).

“Sabemos que temos professores que participam de rede de pesquisa em outras universidades, que tem projetos aprovados. Mas não sabemos como

estes projetos são executados. Nem em quais universidades são feitos. Ninguém é convidado a participar no projeto do outro. Isso para mim não é bom!” (Ent. 27P).

Como afirma a filósofa Marilena Chauí (2001), as universidades são concebidas como um espaço de cidadania, mas enfrentam ventos contrários à sua vocação para a investigação, com cortes nos investimentos para o desenvolvimento desta sua missão (p. 169). Os investimentos estão confinados aos centros acadêmicos de pesquisa especializados, sendo instrumentalizados, ao mesmo tempo, de acordo com os interesses de grupos específicos, com coparticipação financeira. Esta coparticipação nem sempre é isenta de erros e de dúvidas éticas.

Em termos de investigação, há uma cisão entre a sociedade civil e grande parte dos intelectuais vinculados às instituições. Perrenoud (2005) sublinha que “ (...) A instrução e a inteligência não são acompanhadas pela generosidade, solidariedade e preocupação pelo bem público” (p. 56), o que pode ser uma realidade do ensino superior no Brasil. Internamente, penalizam-se áreas de conhecimento consideradas de pouca produtividade, nomeadamente as Humanidades, Artes e Letras.

Nesta lógica, entre os atores entrevistados, surge quem tenha consciência desta dicotomia, mas, reconhece que as prioridades de investimento em áreas consideradas ‘não produtivas’ estão a ser equacionadas:

“No que se refere às áreas de ensino superior, falo das humanas, percebo que na nossa realidade é algo difícil para o professor sair e qualificar-se. Já está acontecendo no nosso campus Vale do Rio Madeira, mas acho que deveria ser um processo mais rápido” (Ent. 11E).

Com características geofísicas propícias para o desenvolvimento da agricultura e uma bacia hidrográfica propícia à pesca, o Sul do Amazonas necessita de investimentos em pesquisa para análise do solo, orientações técnicas na plantação, no cultivo, no armazenamento e no comércio, juntamente com projetos para a economia pesqueira (PNUD, 2010). Na zona urbana, no entanto, a precariedade é espantosa. Faltam os requisitos básicos para uma cidade como: o planeamento urbano, o passeio (calçada), o

tratamento dos resíduos domésticos e hospitalares, a água tratada, o transporte urbano, a telefonia de qualidade, a saúde e a educação básica bem estruturada.

Diante de tal cenário, a investigação no campus Vale do Rio Madeira poderá tornar-se em um instrumento, muito válido, para a realização de um pacto com a socialização para o bem-estar, selando, assim, o compromisso social entre conhecimento acadêmico e as ações sociais.

A participação do Brasil em relação à produção científica mundial está em ritmo de crescimento acelerado. Em 1985, o país respondia por apenas 0,5% do total de artigos publicados em periódicos indexados junto às bases de dados do Institute for Scientific Information (ISI). Em 2008, a participação brasileira atingiu 2,1%, suficiente para colocar o país em 13º lugar. Em 2012 a posição do Brasil, no ranking das pesquisas científicas, caiu uma posição, para o 14º lugar. Os maiores detentores de patentes no país foram a Petrobras e as universidades públicas (Corbucci, 2011, p. 580).

Apesar da expressiva evolução da produção científica brasileira, esta não tem sido acompanhada, em proporção semelhante, de inovações na forma de bens e serviços. Atualmente, vivem-se períodos de incertezas em diversos campos do conhecimento e nos padrões estabelecidos da economia, da política e até do lazer. O ensino superior investigativo representa um fio condutor para o bem-viver e atuar na incerteza e no risco. Desta forma, a investigação acadêmica não poderá ancorar-se, apenas, no marco regulador da economia ou outro subsistema. Mas, continua a constituir uma condição de libertação, de autonomia, de desenvolvimento e de produção de conhecimento e cultura.

### 5.2.2.3 Dimensão da Cooperação

O conceito de cooperação, ou extensão universitária, ao longo da história das universidades brasileiras, passou por várias matrizes conceituais: da extensão cursos, passando pela extensão serviço/assistência, à extensão cidadã (Rocha, 2001). Esta atividade, desenvolvida com base em projetos elaborados por professores, envolve estudantes e pessoas exteriores ao meio acadêmico. Trata-se de uma atividade de mão dupla entre a universidade e a sociedade, onde esta não é um sujeito passivo das ações extencionistas. A cooperação alinha o conhecimento acadêmico e cria uma inter-relação no desenvolvimento das atividades.

Esta construção histórica, por parte dos professores e dos estudantes, resulta em trabalhos e processos de mudança de mentalidade no interior do próprio ensino superior. A sua cobertura é garantida constitucionalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – desenvolvida e aplicada pelo MEC (1996): “Promover a extensão, aberta à participação da população, à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação de cultura, da pesquisa científica e tecnológicas geradas na instituição” (Art. 43º. VII).

O tema da cooperação está localizado dentro da categoria hegemonia, na perspectiva da direção, sustentada na legitimidade académica e científica das atividades extencionistas, vinculadas à investigação e ao ensino. Os atores entrevistados ressaltam o papel das atividades de extensão, desenvolvidas com diversos públicos, e enfatizam a aproximação do conhecimento académico em relação a sociedade:

“A universidade propõe atividades, onde os estudantes e professores podem trabalhar diretamente com a sociedade, desde atividades educativas nas escolas públicas, como ações com famílias das comunidades ribeirinhas da região” (Ent. 17P).

“O ensino superior deverá articular o ensino, a investigação e a extensão, de modo indissociável” (Ent. 19P).

“O maior desafio do ensino superior é diminuir o academicismo. Ainda há uma relação de desigualdade entre as universidades e a sociedade civil. A proximidade pode se dar, principalmente, na realização de projetos de extensão universitária” (Ent. 07P).

Os projetos de cooperação, na sua totalidade, são temporários e, por isso, é fundamental que as ações ganhem um carácter académico mais consistente no Projeto Político Pedagógico das universidades e, por meio dos seus investigadores e professores, superar o voluntarismo. De facto, a cooperação/extensão representa uma oportunidade de atuação das instituições de ensino superior numa maior proximidade com a sociedade. São espaços de maior liberdade académica para o professor, onde este pode demonstrar sensibilidade, criatividade e competência. Dessa forma, a rutura epistemológica com o

velho modelo de professor, conforme Paulo Freire (2006a, p. 25), é superada, criando-se uma relação de diálogo por meio da cooperação/extensão universitária.

Apesar das dificuldades de ordem geográfica, no Sul do Amazonas, a cooperação/extensão é um mecanismo importante para o desenvolvimento técnico-científico e socioeconômico da região. Esta é constituída por uma diversidade cultural, ecológica e social, que, com algumas limitações, convive no rastro da modernidade: assentamentos e moradias precárias, escasso acesso à saúde de qualidade e falta de infraestruturas.

Em tal cenário, a confiança nos professores e no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente do campus Vale do Rio Madeira em Humaitá, parece ser manifesta. O discurso de um dos atores entrevistado ilustra bem esta situação:

“A sociedade tem uma expectativa muito grande em relação à universidade. Espera-se que a universidade resolva alguns problemas da sociedade, mas nem sempre é assim tão imediato. (...) Temos programas de extensão e pesquisa, que, além de preparar o profissional que estamos formando, é uma forma de contribuir com a sociedade” (Ent. 22P).

Em outras situações, a região e o município de Humaitá, convive com extremos: situações pré-modernas com situações de pós-modernidade, através do uso de novas tecnologias, embora de forma periférica. O poder da intervenção do campus Vale do Rio Madeira, através de programas diversos de formação, assume características que podem resultar em outros programas de carácter interdisciplinar, como o desenvolvimento sustentável e ecologicamente correto:

“Em Humaitá, Amazonas, desde a implantação do campus Vale do Rio Madeira, percebemos o crescente número de eventos que acontecem dentro da Universidade, trazendo profissionais de diversas áreas para apresentar seus projetos e conhecer a realidade do Amazonas” (Ent. 17P).

Sobre a pretensão de querer mudar os paradigmas que prevalecem na sociedade local e regional, os entrevistados têm a consciência de que esta responsabilidade não é exclusiva da universidade, mas que é decisiva a sua colaboração nos avanços técnico-

científicos e socioeconômicos da região, que formam a dimensão estratégica da educação para o desenvolvimento.

A formação de investigadores, e a conseqüente geração de conhecimentos, são pré-requisitos que possibilitam a agregação de valor aos bens e serviços produzidos, além de diminuir a dependência externa, mediante a substituição de importações por produtos nacionais, de modo a reduzir a evasão de divisas. A produção científica agrega valor econômico e, também, social, principalmente quando está em sintonia com os anseios e necessidades da sociedade. Neste sentido, os entrevistados destacam a importância dos projetos de extensão como mecanismos de divulgação, socialização e prestação de serviços:

“Muitos professores, de diferentes áreas, encontram-se engajados em projetos de extensão, cujas ações intervêm diretamente na sociedade local e regional, como a conscientização ambiental e ações de aprimoramento didático-pedagógico nas escolas locais” (Ent. 06P).

“A universidade tem contribuído muito para o desenvolvimento da sociedade através de projetos de extensão e pesquisa. Porém, em Humaitá as pessoas ainda não perceberam a importância da Universidade. Acreditam que, por ser uma cidade pequena, se conseguir qualquer emprego está bom, contentam-se com o mínimo” (Ent. 25E).

O avistamento a curto prazo nas intervenções/parcerias e valorização do trabalho interdisciplinar, com intercâmbio entre professores e instituições, podem constituir condições pertinentes para o processo dos programas de extensão. A atividade acadêmica é formada pela relação dialética entre as diversas formas de conhecimento. O ensino superior, como ação isolada na sociedade, pode até causar alguns constrangimentos e falsas expectativas. A integração entre o ensino, o desenvolvimento, a economia, a cultura, as artes, ciência e a política é fruto de um trabalho educativo-formativo, articulado e graduado.

O ensino superior tem um papel determinante no processo de consolidação do exercício da cidadania por meio das ações teórico-práticas desenvolvidas no seio da sociedade. De acordo com os atores entrevistados, constata-se que a contribuição da

universidade para este exercício situa-se na ação orgânica, entre a produção de ciência e cultura, e no acompanhamento dos estudantes, sem perder as referências sociais e políticas do conhecimento:

“Por que a formação não depende somente das aulas. (...) Uma Universidade se faz através da articulação desses três eixos: investigação, ensino e extensão” (Ent. 25E).

“As ações de extensão priorizam a participação dos estudantes na comunidade, desvelando a realidade e questionando as responsabilidades” (Ent.19P).

Muitos projetos de cooperação/extensão e de investigação, centrado na sociedade brasileira, foram elaborados e desenvolvidos no seio das instituições de ensino superior. Posteriormente, esses conhecimentos foram aplicados por empresas públicas e privadas, com a formação e capacitação de seus ex-alunos: uma mútua relação entre a política de ensino e a política de desenvolvimento.

A extensão universitária passa a apresentar uma interface entre o saber produzido no interior das universidades e a cultura local, podendo resultar deste processo uma reconfiguração da cultura universitária. Inicia-se, desta forma, uma trajetória de mudança, voltada para a sociedade, que se transforma a si mesma e transforma a sua relação com as outras atividades acadêmicas.

Nas atividades extencionistas, corre-se o risco do voluntarismo universitário/acadêmico, próprio dos anos de 1930. Naquele período, o foco situava-se na cultura. São criadas salas de leituras, experiências de rádio difusão, além dos cursos e conferências abertas, objetivando a discussão e soluções dos problemas sociais. Atualmente, ainda são reminiscentes elementos do voluntarismo no desenvolvimento dos programas de extensão, que, apesar disso, têm o seu aspecto positivo: o início de uma tomada de consciência da necessidade de mudanças na atuação das universidades na sua relação com a sociedade. No entanto, como argumenta Paulo Freire (1980), esta tomada de consciência, ainda não é conscientização: “ (...) A conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual, a realidade se dá como objeto cognoscível” (p. 26).

A conscientização permite ao ser humano aderir e consolidar um compromisso histórico. As atividades de extensão universitária/acadêmica passam, também, por um processo semelhante, revestindo-se de horizontalidade na sua interação com o conhecimento acadêmico, para um compromisso sobre as potenciais mudanças sociais, culturais e políticas. Manter o caráter público, científico e de compromisso social das ações de cooperação/extensão confere credibilidade à afirmação da cidadania participativa.

#### 5.2.2.4 Dimensão Sociopolítica

A dimensão sociopolítica do ensino superior sugere uma crise orgânica dentro do próprio modelo, formada, essencialmente, pela economia e pela política. A crise na dimensão econômica não cria de imediato uma ruptura com o modelo hegemônico, mas, pode criar um terreno mais favorável à difusão de determinados modos de pensar, de colocar e de resolver as questões. No plano superestrutural, portanto, o ideológico-político surge como uma crise de autoridade ou crise de hegemonia. Uma crise torna-se fator de mudança quando a função inicial, que a estrutura propõe, não responde às necessidades da sociedade (Gramsci, 2007, p. 60).

Um dos pontos focais na relação entre o ensino superior e a dimensão sociopolítica situa-se na orientação da base legal. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), no capítulo relacionado com a Educação e Cidadania, prevê:

“ (...) Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de temas transversais nas disciplinas curriculares. (...) Neste sentido, ética e cidadania farão parte da formação dos alunos, uma vez que uma formação integral não pode se restringir à formação profissional, mas tem que incluir a formação à cidadania” (Brasil, 2003).

Em conjugação com o valor econômico, o processo de construção do conhecimento científico agrega valor social ao que é produzido sob orientação acadêmica e científica. As universidades e institutos superiores, ao diminuir as distâncias em relação à sociedade, criam parcerias importantes com as forças sociais dos agricultores, empresários agrícolas, industriários, comerciantes, consumidores e pesquisadores, na elaboração e nos benefícios do conhecimento, configurando uma iniciativa política de cidadania inclusiva.



Quando confrontados com as questões sociopolíticas, os atores entrevistados enfatizam as parcerias como uma das principais funções das universidades. Para alguns entrevistados, a universidade é representada como uma entidade promotora de diálogo, aberta aos problemas, assim como pronta a desenvolver estudos para a definição de soluções para estes mesmos problemas:

“A universidade tem uma relação de compromisso com a sociedade civil na ampliação e discussão dos problemas sociais, éticos, políticos e ambientais”  
(Ent. 19P).

“A universidade amplia a visão dos estudantes nos aspectos sociais, políticos e económicos. Esta consciência vem contribuir com a sociedade”  
(Ent. 04P).

Entre as parcerias que podem ser desenvolvidas pela universidade, encontra-se o poder público local. Esta parceria é fundamental para a realização e ampliação dos projetos orientados para um ensino superior de qualidade, uma vez que é o órgão representativo mais próximo da população. Além de exigir a presença do poder público, nas suas competências e obrigações, este pode assumir um papel importante no despertar da cidadania e na assunção de deveres em relação ao conjunto da sociedade civil e política.

Os mecanismos de ordem sociopolítica podem ser objetivados em parcerias e financiamentos, no reforço e na estruturação das ações relacionadas com o ensino superior, como é, aliás, manifestado por um entrevistado:

“O poder público municipal poderia ter uma contrapartida maior. Sabemos que os recursos são limitados e que o município em si não gera recursos financeiros. Estes, em sua maioria, vem do Estado. Mas com pequenas ações pode-se fazer isto. Até hoje não conseguimos ter a nossa fazenda experimental, que poderia ser uma contrapartida do município de Humaitá”  
(Ent. 27P).

A dimensão sociopolítica do ensino superior objetiva-se num processo contínuo de ensino formal e informal, informação e participação, com focos na cidadania e vigilância. De acordo com Gramsci (1995), estas ações ocorrem em níveis diferentes de saber, por

meio do estudo e da investigação, numa relação entre saber, compreender e sentir, por parte dos estudantes, dos intelectuais e do senso comum:

“O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e muito menos ‘sente’. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado” (pp. 138-139).

O ensino superior, por assumir características complexas, dinâmicas e diversificadas, materializadas em orientações políticas e ideológicas, não ignora o mercado, mas o seu fim último precisa de ultrapassar os interesses exclusivos do mercado. A sua missão, juntamente com o desenvolvimento económico, ficará marcada pela dimensão deontológica: a dignidade do ser humano e do seu meio (Bauman, 1999, p. 290). É uma tolerância diferente da promovida pelo mercado, evitando sacrifícios inúteis.

A importância do ensino superior na formação política dos sujeitos e das sociedades, pautadas por parâmetros inclusivos, participativos e humanitários, constitui-se como um consenso entre os estudiosos da área. Neste sentido, para Santiago (2011), surge a necessidade de “ (...) Humanizar a universidade para que cada um não seja apenas mais uma peça na engrenagem” (Santiago, 2011, p. 2).

De facto, as universidades têm pela frente um desafio de integração, visando a superação do perigo do isolamento e do dogmatismo intelectual. Os intercâmbios são valorizados, nas colocações dos entrevistados, como uma ferramenta importante no interior da dimensão sociopolítica do ensino superior. A este propósito um dos entrevistados assume que:

“Temos pesquisadores competentes que podem fazer intercâmbios sem problemas nenhum. Não é por que estamos no interior do Amazonas, em Humaitá, que não seja possível. Exatamente por estar no interior que temos maior possibilidade de podermos levar uma visão diferente do interior para outras realidades. Pois, as pessoas de fora olham para cá de forma errônea. (...) Além dos professores, os alunos também podem fazer o intercâmbio e relatar as mazelas e os avanços locais. Também podemos receber pessoas de fora, pois o intercâmbio favorece o crescimento” (Ent. 26F).

O ensino superior, em si, comporta um carácter transformador, e a sua produção intelectual e social comporta uma importante responsabilidade pelo funcionamento da sociedade, conforme os interesses e necessidades priorizadas. Portanto, emergem muitas funções que podem ser exercidas pelas universidades, dependendo destas prioridades. Potencialmente, a formação no ensino superior possibilita e permite os sonhos, a visão crítica, os projetos e propostas para uma sociedade justa e cidadã. Pode fomentar a autoestima, a participação política e social consciente e uma inter-relação de conhecimentos.

A universidade procura apresentar-se como uma instituição social diferenciada, comprometida com a democracia, a diversidade educacional e com a cidadania. No entanto, em algumas regiões do Brasil, ainda existe uma margem substancial de grupos sociais que não têm acesso a esta modalidade de ensino. A Universidade Federal do Amazonas, no campus Vale do Rio Madeira, em Humaitá, através dos esforços dos professores, estudantes e funcionários parece que tem vindo a contribuir, significativamente, para fortalecimento da sociedade civil, através de ações públicas como eventos académicos, palestras, projetos de investigação e extensão, voltados para a zona urbana, rural e ambiental. Com poucos recursos financeiros e materiais, são potenciados resultados positivos em prol do bem comum. Neste sentido, é reforçado o paradigma de que a qualidade de vida não é uma ‘esmola’ a ser suplicada aos órgãos governamentais, mas um direito constitucional adquirido.

### 5.3 Ensino Superior no Contexto do Amazonas

O propósito, com a análise desta última categoria, é discutir, com base nos discursos dos atores, um modelo de ensino superior para a cidadania. Apesar da proposta de expansão do ensino superior no Brasil ser da iniciativa do Estado, as reivindicações para a implementação desta política pública vêm de períodos anteriores, principalmente com as pautas das regiões geograficamente mais distantes dos centros urbanos.

Dado o carácter recente de implantação do projeto de expansão do ensino superior federal, com base na interiorização, temos consciência da dificuldade em captar as diversas iniciativas que envolvem o ensino superior no campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá. Assim, almejamos com o auxílio da literatura, identificar, nos discursos dos atores entrevistados, e nos projetos institucionais,

as tendências e as possibilidades de um modelo de universidade com uma questão focal na cidadania. Nesta perspectiva, explorámos três temas principais no discurso dos atores: a interiorização do ensino superior; as formulações sobre o ensino superior híbrido; e as formulações sobre o ensino superior no Sul do Amazonas. Os temas apresentam críticas e propostas, e relatam as expectativas que o ensino superior transporta ao nível interno, no âmbito da própria instituição, e externo, na região Sul do Amazonas.

### 5.3.1 Interiorização

Como nos referimos em outros momentos deste estudo, o ensino superior no Brasil tem uma história diferenciada de implantação e fixação nos centros urbanos e cidades de porte médio no país. A interiorização deste nível de ensino passou por diversos formatos até a atual configuração. Conforme a legislação brasileira, o ensino superior é de responsabilidade primeira da União. No entanto, os Estados da federação, também, podem oferecer e desenvolver esta modalidade de ensino (Brasil, 2010). A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Estado do Rio Grande do Sul, foi a pioneira na interiorização do ensino superior no Brasil, numa época em que apenas existiam universidades nas capitais dos Estados (Estrada, 2000). Desde a década de 1970, a distribuição da localização das universidades tornava-se uma necessidade mais evidente. Esta percepção acentuou-se com as ações extencionistas, até à década de 1980, em especial, através do Projeto Rondon (Rieder, 2011)<sup>23</sup>.

Desta forma, em alguns Estados da federação, o ensino superior desenvolveu-se segundo um processo diferenciado de interiorização em comparação com o ensino oferecido pelas universidades federais. Em ambos os casos, pode-se considerar que o processo de interiorização é recente (Rieder, 2001). Após duas décadas de

---

<sup>23</sup> Nos anos de 1970 e 1980 havia vários tipos de operações do Projeto Rondon (regionais, nacionais, especiais, campi avançados, interiorização de mão-de-obra qualificada) que envolviam professores e estudantes universitários. Os quais atuavam, dentro de projetos de sua especialidade, nas comunidades. As operações nacionais tinham além dos objetivos de interesse da comunidade, dava oportunidade aos académicos para o conhecimento de outras realidades brasileiras, distintas daquelas do entorno das universidades. Nas operações nacionais duravam em torno de um mês, em geral implementadas no período de férias de verão. Nas Operações Campi Avançados, havia programas e projetos prolongados para serem executados por estudantes, mas coordenados por professores, em comunidades distantes destas. Outra característica da operação Campi Avançados foi a presença permanente das universidades nas comunidades, em forma de rodízio mensal de equipas (Rieder, 2011, p. 232).

redemocratização política do Brasil, teve início, em 2005, o processo de expansão para o interior do país das universidades federais através do REUNI. Além da dimensão territorial do Brasil e a concentração do ensino superior em algumas zonas, a percentagem de jovens com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior é baixa. Conforme os Indicadores Sociais e o Censo da Educação Superior de 2011, do total de jovens nesta faixa etária, apenas 15,1% frequenta o ensino superior. A desigualdade por cor ou etnia permanece: enquanto 66,6% do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, somente 37,4% dos estudantes negros ou pardos cursavam este mesmo nível de ensino, no período do levantamento dos dados oficiais (INPE, 2011).

#### 5.3.1.1 Interiorização do Ensino Superior: um processo contra-hegemónico

O início do ensino superior no Amazonas segue o padrão da sociedade colonial e da Primeira República do Brasil, determinado pelo modelo napoleônico. Poucos tinham acesso à academia e os filhos dos mais ricos estudavam em Portugal e França ou nos centros de ensino superior fora de Manaus (Piletti & Piletti, 1990). Na primeira década, do século passado, é criada a Escola Universitária Livre de Manaós, que, em 1913, passa a designar-se por Universidade de Manaus, e, pouco mais de uma década depois, em 1926, funciona apenas com três cursos: Direito, Odontologia e Agronomia (UFAM, 2010). Os dois últimos cursos foram extintos poucos anos depois da sua criação, devido ao declínio económico provocado por uma combinação de fatores: o fim do primeiro ciclo da borracha no Amazonas (1850-1912), a queda nas receitas do Estado, o desemprego e o êxodo rural (D’Incao & Silveira, 1994).

A Universidade do Amazonas foi criada, de facto, juntamente com a maioria das universidades públicas federais, em 1962, no contexto político que compreende o ‘período populista’, uma fase de transição no Brasil, entre 1945 a 1964, de uma realidade agrária para a civilização urbano-industrial, altura em que o Estado assumiu a condução da política económica. Conforme Weffort (1978), “ (...) O populismo é um fenómeno político, onde o poder é exercido por um líder carismático, em contato direto com os indivíduos reunidos na massa” (p. 28). Os presidentes do Brasil, considerados populistas foram, Getúlio Vargas (1930 – 1945/ 1951 – 1954), Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) e João Goulart (1961 – 1964). Nestes períodos, os cursos são implementados sob forte influência da ideologia do Estado desenvolvimentista (Chauí, 2011).

A Universidade do Amazonas passa a designar-se, em 2002, por Universidade Federal do Amazonas – UFAM - oferecendo cursos de graduação nas modalidades de licenciaturas e bacharelados, e de pós-graduação, nas modalidades de especializações e mestrados e doutoramentos (Brasil, 2002). A UFAM está implantada no interior do Estado do Amazonas em cinco unidades acadêmicas, fruto do processo de expansão e interiorização: Benjamim Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins.

Na cidade de Humaitá, onde desenvolvemos a pesquisa empírica, existem duas instituições de ensino superior públicas: o campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM) e o campus da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Também existem ofertas isoladas de cursos à distância, oferecidos por instituições privadas. Estas formulações permitem visualizar a implantação do ensino superior no interior do Estado do Amazonas e as políticas públicas adotadas para tal, que permaneceram estáticas, pelo menos durante um século.

A interiorização do ensino superior no Brasil enfrenta o perigo da uniformização e o desafio da qualidade. Conforme Torres (2001), “ (...) O que temos pela frente é o desafio de um compromisso sério e renovado para se construir um ensino diferente para todos, não simplesmente renovar o velho ensino” (p. 86). Esta preocupação, também, é manifestada no discurso dos atores entrevistados, que perspectivam o ensino superior como um direito adquirido do povo brasileiro, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 2010, Art. 204-214), o qual tem contribuído, significativamente, para a construção da cidadania no interior do país. No entanto, os discursos ressaltam a ausência desse nível de ensino no interior da região Norte do Brasil:

“A interiorização do ensino superior no Brasil é um direito da cidadania. Lei diz que as pessoas precisam ter acesso ao ensino superior onde moram. E, até pouco tempo, as pessoas não tinham esse acesso. Como assinala o Plano Nacional de Educação (PNE), este acesso precisa ser ampliado e reconhece as defasagens da região Norte do país, uma vez que no interior há potencial para este nível de ensino” (Ent. 02P).

“Acho interessante, principalmente na região Norte do Brasil, o processo de interiorização. As oportunidades que os estudantes têm no local e regiões próximas, no caso específico de Humaitá, são fundamentais e que, até pouco

tempo, não tinham esta oportunidade. Primeiro, pela centralização, e, segundo, pela quantidade de vagas, que eram reduzidas” (Ent. 14P).

“Todos os brasileiros têm os mesmos direitos a ter acesso à educação, atendimento à saúde, etc. O acesso ao ensino superior contribui para a cidadania e, até então, era priorizado apenas nos Estados mais ricos do país” (Ent. 04P).

Juntamente com o reconhecimento positivo da implantação do ensino superior em regiões geograficamente distantes dos centros urbanos, outros fatores são focados pelos atores entrevistados, como a formação pessoal, a qualificação profissional e a mudança nos hábitos. De facto, a formação académica requer competências profissionais. Assim, a realização do ensino necessita de certo domínio de habilidades técnicas, conhecimentos, princípios e consciência das consequências das práticas pedagógicas e científicas. Trata-se de uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, capacitando os estudantes para assumir responsabilidades:

“A universidade trouxe a oportunidade para os jovens que nunca cogitavam a ideia de ter um curso superior. Os estudantes adquirem uma formação profissional e, muito mais que isso, um crescimento pessoal. Todo o município de Humaitá tem a ganhar com a inserção da universidade” (Ent. 04P).

“A implantação das unidades académicas nos interiores acaba promovendo melhorias em infraestruturas e serviços nas cidades, que contribuem para o crescimento qualitativo dessas. Há influência direta na vida dos habitantes locais, viabilizando, por exemplo, o acesso às informações não disponíveis antes” (Ent. 06P).

Além de enfatizarem a formação, também outros atores entrevistados ressaltam aspetos como autoestima, empregabilidade e consumo, proporcionados pela implantação do ensino superior no Sul do Amazonas. De facto, um dos traços que define a categoria de desenvolvimento é a existência de um padrão socioeconômico e cultural mínimo comum,

que permita a cada cidadão sentir-se parte do todo e capaz de contribuir para e usufruir dos avanços da civilização. Os depoimentos são de professores, estudantes, funcionários e atores que trabalham em empresas que prestam serviço no campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas:

“As perspectivas dos estudantes do interior são melhores e isso já é um grande ganho. (...) Especialmente na Amazônia, onde as populações nitidamente sentem-se isoladas e, de certa forma, esquecidas pelo Estado. Sair da condição de coitadinho interiorano e isolado e sentir-se conectado com o mundo, contribui não somente para a autoestima do indivíduo, mas faz-lhe querer cada vez mais igualdade de condições em todos os aspectos” (Ent. 07P).

“A interiorização tem contribuído de diversas formas. Em Humaita, quem quisesse dar continuidade aos estudos em nível superior tinha que ir embora. Como muitos dependem dos pais, financeiramente, acabavam por parar no ensino médio e tentavam um emprego com salário mínimo. Hoje abriram-se mais perspectivas” (Ent. 13E).

“Se a universidade não tivesse vindo para o interior, a vida dessas pessoas seria diferente. Hoje temos já alguns resultados, como jovens trabalhando a partir da formação recebida; há professores capacitados para atuar na formação de estudantes” (Ent. 24F).

A formação acadêmica aumenta as expectativas no horizonte profissional e a qualidade de vida. Como sustenta Corbucci (2011), além disso, o ensino superior trás outros componentes que favorecem a convivência social, juntamente, com a possibilidade de ampliar os horizontes de compreensão da sociedade:

“ (...) O compartilhamento de valores demandados pela convivência em sociedade, a aquisição de hábitos de vida saudáveis, concorre para a formação política, o fortalecimento da cidadania e o sentimento de pertencimento” (p. 578).



No campus Vale do Rio Madeira, conforme destaque de um entrevistado, a universidade poderá contribuir para o desenvolvimento local e regional, principalmente através de oferta de formação técnica, tendo em vista o alargamento do seu campo de atuação como o turismo e a geração de renda:

“No Sul do Amazonas, temos uma das melhores condições ambientais para produção agrícola, agropecuária, de piscicultura e inclusive para coleta e o turismo. Há muitos meios de desenvolvimento, de gerar emprego e renda. Precisamos do conhecimento técnico da universidade para tornar isto uma realidade prática no Sul do Amazonas e quem vai usufruir de tudo isso é a sociedade como um todo” (Ent. 28PE).

Alguns atores entrevistados enfatizam, igualmente, a necessidade de se promover uma maior reflexão sobre a realidade da interiorização do ensino superior e, eventualmente, a sua revisão e alteração, tendo em atenção as especificidades e a própria diversidade dos contextos sociais, culturais, económicos e territoriais do interior brasileiro. As diferenças regionais, as distâncias entre as cidades e os meios de locomoção no interior do Amazonas, geram dificuldades e requerem um maior cuidado por parte do poder público:

“A universidade veio para o interior, mas com um modelo da sede, do centro. Este modelo tem como referência uma série de infraestrutura que favorece um modelo elitista e centralizado. No interior, devido às condições de acesso e da cidade, necessita-se de um modelo, em que as pessoas não necessariamente devam permanecer todos os dias na universidade. Há necessidade de um modelo diferenciado para uma cultura diferenciada, rotinas de trabalhos e condições climáticas sazonais que atrapalham a permanência quotidiana na universidade” (Ent. 01P).

“É até utópico o que vou dizer. O público que temos no IEAA/UFAM não é só da cidade de Humaitá. Muitos saem de suas localidades, longínquas para poder estudar. Se houvesse um barco disponível para fazer o transporte diário dos universitários, que moram às margens do Rio Madeira, o que já existe no colégio rural, imagina quantos outros não iríamos alcançar. Pois,

muitos não podem deixar a família, o seu espaço e lugar, para morar na cidade. Portanto, o transporte é uma necessidade urgente. O barco poderia servir, também, no apoio as pesquisas e extensão. Acho que isto é utopia mesmo!” (Ent. 24F).

Em grande parte do território brasileiro, peculiarmente na região Norte, há uma defasagem na qualificação do quadro de professores, com predominância de funções docentes com mestrado, em todas as organizações acadêmicas, conforme revelam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/2011). Estes são apresentados por funções docentes em exercício, por grau de formação, e a organização acadêmica das instituições de ensino superior no Brasil e Regiões Geográficas – 2011:

Quadro 7 - Grau de Formação: Professores do ensino superior - Norte do Brasil

Organização Acadêmica	Regiões	Total Professores	Grau de Formação		
			Especialização	Mestrado	Doutorado
Universidades	Norte	10.859	27,8%	39,6%	32,6
Centros universitários	Norte	2.297	50,4%	42,0%	7,6%
Faculdades	Norte	8.114	58,2%	34,8%	7,0%
Politécnicos	Norte	1.274	52,0%	38,7%	9,3%

Fonte: Elaborado com base nos valores absolutos informados em BRASIL. INEP, 2012a, p.51. Disponível: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 16 de dezembro de 2013.

Seguindo Corbucci (2011), é imprescindível uma política de valorização do magistério mais abrangente, que compreenda, pelo menos, a criação e implementação de planos de carreira, assim como a melhoria das condições de trabalho. Deste modo, seria possível não apenas aumentar, quantitativa e qualitativamente, o quadro de professores do ensino básico como, principalmente, evitar a evasão dos mais qualificados, que, via de regra, dispõem de outras oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Entre os atores entrevistados, alguns descrevem a defasagem formativa e apontam a importância de qualificação do quadro docente e técnico do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, tendo em vista a sua contribuição para o desenvolvimento, ao nível da investigação, do ensino e da extensão:

“A interiorização do ensino superior é um processo válido, embora haja ainda alguns problemas, uma vez que o país e os professores não estavam preparados para receber este processo. De facto, tem-se a presença de muitos professores com pouca experiência, o que compromete o processo. A contribuição da sociedade é otimista, dá oportunidade para as comunidades onde a universidade ainda era um sonho” (Ent. 03P).

“O quadro de professores tem sido ampliado nos últimos anos, porém, ainda há uma deficiência, principalmente em algumas áreas específicas. Isto devido, um pouco, pela questão regional. Ainda há dificuldades em trazer alguns profissionais para a região, e também pela ausência de vagas. Tem-se uma expectativa que o Governo Federal amplie as vagas de professores nos próximos anos” (Ent. 14P).

Para o sociólogo Simon Schwartzman (2001) não há motivo para facilitismos na interiorização do ensino superior. Mesmo que o quadro de professores esteja abaixo das necessidades, importa investir na formação e qualificação dos mesmos:

“Não deveria se empenhar nem em facilitar a expansão do ensino superior a qualquer custo, nem em estabelecer mecanismos de controlo que limitem esta expansão, a não ser quando seja possível identificar, com clareza, o interesse social ou económico no desenvolvimento de determinadas habilidades e competências” (p. 17).

Por outro lado, também, outros atores entrevistados analisam o quadro de profissionais do campus Vale do Rio Madeira, numa perspectiva muito positiva, introduzindo na sua análise outros elementos interpretativos, como a diversidade cultural, formativa, experiencial e vivencial:

“Temos um quadro de professores muito bom no momento. Todos os professores que não têm qualificação mais avançada estão ‘correndo’ atrás. São profissionais que se envolvem com os estudantes, a maioria pelo menos. Participam de eventos e publicam” (Ent. 11E).

“O quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira apresenta boa formação e professores comprometidos com o desenvolvimento da pesquisa e com a prática do ensino. No entanto, ainda é composto por muitos profissionais cuja qualificação não corresponde à real exigência do ensino superior” (Ent. 06P).

“O quadro de professores tem vasta diversidade de vivências, mas oferece muito menos do que poderia. Penso que a formação dada aos estudantes seja a melhor, dentro do possível. Devido à baixa qualidade do ensino básico, os estudantes chegam com maior deficiência na formação que em outras partes do Brasil” (Ent. 07P).

Com base nos dados da Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) da UFAM, o número de professores com titulação de doutor, na totalidade da instituição, são inferiores aos demais níveis de qualificação (Quadro 8). Neste sentido, mantém-se o perfil da região Norte do Brasil, onde os professores com mestrado perfazem o maior número. Apesar de ampliação do quadro, ainda há necessidade de mais profissionais.

O ensino superior no Brasil deverá enfrentar, até 2020, grandes desafios. Além da consolidação do processo de expansão e interiorização, terá de ser consolidada, igualmente, a diferenciação, a qualificação e o financiamento do sistema (Schwartzman, 2001).

Esta questão surge como uma constante nos discursos: a necessidade de qualificação do quadro dos professores no interior. Inclusive, há casos, de professores que desenvolvem atividades acadêmicas na Universidade Federal do Amazonas, em diversos campus, que possuem, apenas, a licenciatura:

“O quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas atende a determinação legal de possuir 1/3 do corpo de professores com a titulação de mestres e doutores, mas é necessário investir na formação dos profissionais que possuem somente graduação e especialização” (Ent. 19P).

Quadro 8 - Professores da UFAM: Regime de trabalho e titulação

Regime de Trabalho	Titulação				
	Doutor	Mestre	Especialista	Licenciado	Total
QUADRO EFETIVO	551	589	148	96	1384
20 Horas	20	34	27	16	97
40 Horas	16	35	5	5	61
Dedicação Exclusiva	515	520	116	75	1226
SUBSTITUTO		18	15	186	219
20 Horas		10	08	65	83
40 Horas		08	07	121	136
TEMPORÁRIOS			20	21	41
20 Horas				02	02
40 Horas		20		19	39
VISITANTE	11				11
40 Horas	01				01
Dedicação Exclusiva	10				10
TOTAL GERAL	562	627	163	303	1655

Fonte: Elaborado com base nos dados da PROPLAN – Pró-reitoria de Planejamento – Relatório de Autoavaliação 2011. Disponível: <http://www.ufam.edu.br>. Acesso em 16 dezembro 2013.

Manter um ensino superior público de qualidade, e não cair, simplesmente, na lógica do mercado, surge como um desafio importante para a União federativa e a sociedade brasileira. Conforme dados de 2012, a diferença salarial entre os brasileiros que possuem um diploma de ensino superior e os que não possuem, representa o triplo da média dos países da OCDE, isto é 157% a mais (OCDE, 2010)<sup>24</sup>.

No entanto, o Brasil enfrenta grandes desafios de analfabetismo, com grupos populacionais com idade para aceder ao ensino superior. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), no ano de 2012, a região Norte do Brasil, precisamente onde se encontra o Amazonas, o índice de analfabetos, entre 18 aos 24 anos, é o maior das grandes regiões no plano nacional. Também, nesta conjuntura, a cidade de Humaitá, no Sul do Estado do Amazonas, apresenta um índice elevado de pessoas analfabetas com idade de frequentar o ensino superior.

<sup>24</sup> Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Retirado em 24 de maio de 2013.

Quadro 9 - Índice de Analfabetos com idade de Ensino Superior - 2012

Região	Índice Analfabetismo
Brasil	8,6%
Região Norte	10,2%
Amazonas	8,4%
Humaitá	16,9%

Fonte: Elaborado com base em dados do IBGE/2012.

Entre os estudantes do ensino superior no campus Vale do Rio Madeira, os seus discursos, apresentam-se mais otimistas, veiculando uma visão positiva e de esperança em relação ao processo de interiorização. Os discursos estão mais focados nas expectativas e menos na máquina do Estado. Isto é, a partir de baixo, num processo contra-hegemónico de descentralização com positividade e visão crítica:

“A interiorização do ensino superior foi um ótimo projeto. Uma vez que, na maioria das vezes, a falta de acesso às localidades desenvolvidas é muito difícil. Se existisse apenas ensino superior na capital, a maioria dos acadêmicos do interior não estaria a cursar este nível de ensino, pela falta de acesso facilitado, condições financeiras e vagas limitadas” (Ent. 18E).

“As coisas não são bem assim! Estamos no interior? Sim. Mas somos uma universidade orgânica e não deveria haver disparidade no trato com as coisas, nos investimentos e valorização. Temos os mesmos direitos que Manaus, que Porto Alegre, Porto Velho, Rio de Janeiro, etc. Por que estamos no interior não têm que ser menosprezados, contentarem com o mínimo e pensar que é um favor que estamos a receber” (Ent. 25E).

“Sem a interiorização do ensino superior muitos não teriam nunca como estudar em grandes centros, por falta de recursos financeiros” (Ent. 16E).

A diminuição do academicismo e a aproximação da investigação/ensino em relação à prática profissional é interpretado como um assunto desafiante para o ensino superior. No Sul do Amazonas, o isolamento geográfico exclui, perversamente, os indivíduos, negando-lhes não somente a cidadania, mas, também, a esperança de acesso a ela.

Conforme relatos de alguns entrevistados, as distâncias geográficas e o isolamento fazem com que o ensino superior no Sul do Amazonas tende a ser mais fortemente institucionalizado e consolidado, pois, diz respeito à comodidade, ao contato com outros centros de ensino e de investigação e aos recursos relacionados com o bem-estar:

“A distância que nos separa de outros centros acadêmicos, das demais regiões do país, é desafiadora. Apesar do campus Vale do Rio Madeira estar localizado em um ponto estratégico da região (Ent. 09P).

“Ah! Acho que o principal desafio é o isolamento geográfico mesmo. É vencer esta distância dos grandes centros produtores de cultura e implantar polos, núcleos e grupos de investigação. Promover eventos para tentar nos aproximar das regiões que têm mais condições de produzir” (Ent. 22P).

Quadro 10 - Distâncias Geográficas

Localidades		Distâncias – via terrestre
Brasília	Humaitá, AM	2.688 Km
Manaus	Humaitá, AM	697 Km
São Paulo	Humaitá, AM	3.332 Km
Rio de Janeiro	Humaitá, AM	3.547 Km
Porto Velho	Humaitá, AM	200 Km

Elaborado com base no Atlas Rodoviário do Brasil 2013. Disponível: [http://www.aondefica.com/atlas\\_br.asp](http://www.aondefica.com/atlas_br.asp)

Nestas circunstâncias, a universidade é um instrumento, ainda mais, valioso de dignificação da sociedade. Conforme Dourado (2001), a presença de uma IES no interior do Brasil deveria apresentar-se como uma proposta contra-hegemônica em relação ao modelo dominante, identificado com características de interesses de grupos ou governo.

“ (...) A expansão e interiorização das oportunidades educacionais nem sempre se efetivam mediante planejamento qualitativo, sendo resultado de pressões sociais e barganhas políticas” (Dourado, p. 24).

Para o processo contra-hegemônico não basta a instalação do ensino superior em uma região geográfica. Os discursos dos atores entrevistados demonstram a existência de preocupações com a qualidade do ensino, a democratização do acesso, a gestão dos

recursos financeiros, a equidade nos processos licitatórios, salários dignos, investimentos em tecnologia e infraestrutura e com o respeito em relação às diversidades sociais, económicas, culturais e étnicas do Brasil.

A implementação de uma política de ensino, que valoriza o processo de interiorização do ensino superior, mais que uma ‘distribuição’ de prédios e órgãos, deveria ultrapassar a espontaneidade do movimento contra-hegemónico e criar uma hegemonia alternativa. De facto, seguindo o raciocínio de Gramsci (2007), as fontes do movimento contra-hegemónico não são fáceis de definir, “ (...) Pois as reformas, que envolvem as dimensões intelectual e moral, não estão desvinculadas da economia” (p. 19). A tónica situa-se nos problemas de direcção, cultura e política.

#### 5.3.1.2 Formulações sobre o Ensino Superior Híbrido

A análise deste tema permitiu-nos compreender alguns conflitos e ambiguidades na política de Estado, relacionados com a expansão e interiorização do ensino superior. Por um lado, a comunidade académica e a sociedade reconhecem a importância da universidade na implantação e divulgação do conhecimento, pela capacidade dos profissionais em desenvolver ações que favoreçam a formação qualificada, o desenvolvimento da investigação e a busca do bem-estar das pessoas. Por outro lado, este reconhecimento esbarra em algumas fragilidades, que impedem a expressão da essência do ensino superior: o ensino, a investigação e a extensão, tendo em vista a construção de um modelo de universidade para a cidadania.

Conforme descrição institucional da Universidade Federal do Amazonas, a implantação do ensino superior em Humaitá levou em consideração alguns critérios bem definidos, em que, por exemplo, os cursos destinados à formação de professores não foram constituídos, institucionalmente, como eixo principal na instalação. A leitura deste documento permite classificar a lógica desta opção:

“ (...) Por dispor de boa pecuária e agricultura em expansão, com áreas de cerrado que poderão ser aproveitadas para o plantio de soja (...) e apresenta um considerável potencial de crescimento no setor do agronegócio” (UFAM, 2006, pp. 7. 17).

Os cursos de licenciaturas, relacionados com a formação de professores, são, por sua vez, cursos gerados para superar a ausência do Estado no processo de formação dos



profissionais da educação. Conforme relatam os entrevistados, a formação e qualificação de pessoas são formas de superar o déficit de cidadania em muitas regiões e sub-regiões do Brasil. Nomeadamente no interior do Amazonas, emerge a necessidade de formulação de políticas públicas muito afirmativas para consolidação do ensino superior:

“Busca-se a união das instituições para que a universidade possa se consolidar como universidade autónoma, criar novos cursos, ampliar o quadro docente e responder não só às necessidades de Humaitá, mas de todo Sul do Amazonas” (Ent. 02P).

“Precisamos de políticas públicas que vigorem, como a qualidade do ensino, desde a base até o ensino superior; não basta abrir mais instituições” (Ent. 13E).

“O papel do professor vai muito além de passar conteúdos e avaliar a quantidade apreendida. Trabalhando pouco abaixo do padrão nacional de qualidade, quando consideramos a qualificação docente e, no mesmo padrão, quando consideramos os currículos e as bibliografias, com isso, podem oferecer uma formação de qualidade” (Ent. 07P).

A existência de cursos híbridos no campus Vale do Rio Madeira, com formação alargada, surge como uma tentativa para suprir a falta de quadros em determinadas áreas<sup>25</sup>. Podemos compreender esta lógica, seguindo a argumentação de García Canclini (2008), de acordo com a qual o hibridismo é uma categoria analítica que pode ajudar a clarificar a forma como as políticas educativas são criadas e implementadas, no sentido de promover as mudanças em determinadas realidades (p. 19).

A opção por cursos híbridos vem corroborar a falta de um plano mais extensivo por parte dos agentes públicos, responsáveis diretos pelo zelo e implementação do bem comum. A posição assumida pelo entrevistado, a seguir, recorda a responsabilidade e a participação dos políticos em manter e investir no ensino superior de qualidade:

---

<sup>25</sup> Cursos híbridos do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá: Ciências: matemática e física; Ciências: biologia e química; Letras: português e inglês; Pedagogia: educação infantil, em series iniciais e gestão escolar.

“Os agentes públicos deveriam ser de fato público e parar de legislar em causa própria. Devido às disputas regionais, o Norte do Brasil continua a ser esquecido nas questões orçamentais e verbas para o ensino superior público. As ementas parlamentares são insuficientes” (Ent. 01P).

Quando o ensino superior é representado como um bem apenas de interesse individual e privado, tal representação afasta o Estado da dimensão de compromisso social e político. A qualidade da formação, neste contexto, poderá ficar prejudicada devido ao conjunto estrutural do próprio curso. A crítica ao hibridismo diz respeito ao seu formato e aos critérios para a sua implantação. A tentativa de responder a uma demanda no contingente de profissionais, para determinadas áreas, por meio de uma formação muito alargada, nem sempre corresponde ao bom senso e ao respeito pelo conhecimento.

O hibridismo nas qualificações dos cursos do campus Vale do Rio Madeira não é bem visto por alguns profissionais académicos. Estes estão dispostos a contribuir para a reestruturação da própria instituição com o objetivo de oferecer um ensino superior mais qualificado. A forma como o acesso ao conhecimento está a ser desenvolvida, mesmo numa lógica híbrida, acaba por responder às necessidades de alguns governos municipais.

Neste sentido, surge a necessidade de maior participação por parte do poder local, com o propósito de possibilitar a implantação mais alargada do ensino superior, conforme relato de alguns entrevistados:

“As ações políticas também deveriam se voltar para a manutenção mais uniforme das diversas universidades e seus campi” (Ent. 05P).

“Os políticos podem contribuir com políticas públicas locais e verbas no orçamento para melhorar as condições básicas de vida da população. O ensino superior é mais uma ferramenta na implantação da cidadania ativa” (Ent. 07 P).

Quando se sublinham as limitações da formação híbrida, não se quer criar uma disputa entre as áreas académicas, mas resgatar a importância da diversidade formativa de alto nível. De facto, as dimensões do ensino e da investigação, quando priorizadas no seio das universidades, passam a assumir como meta a emancipação e não uma modelagem de

pessoas, nem a mera transmissão de conhecimentos, mas a produção de uma consciência verdadeira, crítica e autónoma. Castro & Rios (2007) argumentam que é nesta dimensão que se situa o maior vínculo político do ensino superior, cujo princípio formativo se baseia na democracia como parte do processo de emancipação dos sujeitos sociais (p. 227).

No âmbito dos critérios do ensino superior, que priorizam a dimensão da cidadania, as diferenças internas de um Estado ou região são enriquecedoras. Mas, fazer das diferenças geográficas e económicas critérios de diferenciação no trato do investimento e na qualidade do ensino, neste caso, a falta de um investimento equiparativo e justo, poderá conduzir a um *apartheid* social nas políticas de ensino superior que não favorece a cidadania e a qualidade do ensino.

### 5.3.1.3 Formulações sobre o Ensino Superior no Sul do Amazonas

No meio universitário brasileiro, a crise de cidadania é, em parte, compreensível, pelo esvaziamento político da noção de cidadania (Costa, 2010). O dispositivo legal que permite inserir conteúdos referentes à cidadania na educação, instituído pela Constituição Federal, de 1988, refere-se à criação do Estado de Direito, mas não inclui, diretamente questões específicas sobre o tema da cidadania (Brasil, 2010). De acordo com Covre (2001), este dispositivo foi institucionalizado graças à participação e pressões da sociedade civil, num país pós-ditadura militar, tornando-se no primeiro mecanismo institucional protetor do cidadão em relação ao exercício de poder arbitrário:

“ (...) É um documento que limita o poder dos governantes e condensa a ideia dos direitos de cidadania, único instrumento não-violento para a segurança dos cidadãos, que não podem ser tratados arbitrariamente” (p. 18).

São as conquistas recentes da sociedade civil organizada, com expressão política, que, através de manifestações e reivindicações, criaram mecanismos contra-hegemónicos em relação à proposta generalista de cidadania. Por outro lado, apresentaram, alternativas como o ensino sobre os direitos humanos, a diversidade e a inclusão educacional, o género, a orientação sexual, a educação indígena, ambiental, e étnico-racial, entre outras.

Nas entrevistas realizadas para este estudo é notável a preocupação demonstrada pelos atores sobre o tema da cidadania. Este tema não é visto como fruto de iniciativas isoladas, mas de um conjunto de medidas, tendo o ensino superior um papel relevante na

sua constituição. Neste sentido, surgem enfoques direcionados para formação nas licenciaturas e a preocupação com as dimensões sociopolíticas, a diversidade cultural e o meio ambiente:

“Muitas questões sociais são discutidas no ensino de graduação. No caso dos cursos de licenciaturas a situação do ensino, a importância do ensino de qualidade, o papel da escola na formação de outros sujeitos sociais. O professor tem que estar consciente disso. Nas licenciaturas, se não há, deveria haver esta preocupação de formar o cidadão crítico, consciente, preocupado em refletir sobre a sua realidade política e social” (Ent. 22P).

“Neste curto período em que o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente se instalou em nossa cidade, as suas contribuições têm sido relevantes, por levar informações e ações para a sociedade” (Ent. 09P).

A universidade, como instituição desintegrada, não contribui, suficientemente, para as bases da cidadania inclusiva. Para superar a desintegração e dar um passo importante rumo à inserção na sociedade, emerge a necessidade de parcerias no âmbito de organismos estatais e da sociedade civil na implementação de projetos. Os atores entrevistados têm consciência da necessidade de se estabelecer parcerias com outras instituições, não envolvidas diretamente com o ensino, tanto na dimensão do ensino como da investigação:

“Temos muitos órgãos federais: Universidade, IBAMA, ICMBio, Exército, Marinha, FUNASA, e outros, que não me lembro no momento, e uma população que a cada dia aumenta. Uma nova instituição federal de ensino irá se instalar em Humaitá, o Instituto Federal do Amazonas – IFAM - e, no entanto, não há contrapartida do município” (Ent. 24F).

“A universidade pode estabelecer parcerias com a sociedade civil, com a finalidade de realizar atividades que promovam o bem-estar de seus integrantes, como vem fazendo com algumas instituições, sindicatos e organizações” (Ent. 09P).

As ações empíricas de cidadania, mencionadas pelos atores entrevistados organizam-se, metodologicamente, em dois níveis: internos e externos. Em algumas situações, estes polos intercalam-se, devido à sua natureza no contexto do ambiente acadêmico. O ensino superior cidadão requer uma aproximação entre a academia e a sociedade:

“A formação, por si, já é um processo de cidadania e sua inserção na sociedade. A cidadania acontece não só pelos egressos, mas também pelas pessoas que são atingidas pelos estudantes” (Ent. 14P).

“A universidade pode contribuir para a mudança por meio da cultura e do ensino, principalmente” (Ent. 05P).

“Eu acredito que, com o campus Vale do Rio Madeira, várias ações no ensino, na investigação e na extensão, contribuíram, e contribuem para a sociedade local” (Ent. 15P).

Conforme levantamento realizado para este estudo, o município de Humaitá (AM), com 145 anos de existência (2013), situa-se fora dos centros econômicos e de poder. A agropecuária é fraca e o comércio reduzido aos bens de consumo e a uma pequena indústria de transformação madeireira. O maior fluxo de movimentação financeira, conforme relatos de alguns entrevistados, está na folha de pagamento do funcionalismo público, nos três níveis, federal, estadual e municipal, e nas forças armadas, exército e marinha. O profissionalismo e a empregabilidade na região não estão ausentes das preocupações dos atores entrevistados:

“As secretarias municipais têm agora, à disposição do poder executivo, pessoas qualificadas para atuarem nestes setores, que antes eram ocupados por leigos” (Ent. 03P).

“A deficiência de professores, do ensino básico, com formação acadêmica superior no município e região é muito grande. As pessoas que estão em processo de formação vão atuar na região, e a sociedade vê isto com bons olhos: mais e melhores profissionais” (Ent. 14P).

“As diferentes esferas do mercado local serão, provavelmente, ocupadas pelos estudantes mais qualificados egressos desta mesma universidade” (Ent. 06P).

A noção de cidadania, como um ato político, está, frequentemente, ausente da sociedade civil e dos agentes ligados à função administrativa pública. É um facto que, em muitas regiões e sub-regiões do Brasil, ainda subsistem práticas abusivas de poder, que mantêm os sujeitos em situações de submissão. Estes contravalores, expressos por um entrevistado, aparecem em situações pontuais:

“Temos um município, infelizmente, administrado pelo coronelismo eleitoral, onde há muitos atrelamentos pactuados aos processos políticos. Vejo nosso quadro de vereadores, o legislativo municipal, que estabelece o sistema de legislatura voltado, muitas das vezes, aos interesses próprios e não coletivos. (...) Enquanto existir o coronelismo eleitoral, de dois séculos atrás, onde o governo do executivo determina quem serão os eleitos, estamos numa amarra política grande e mesmo que a pessoa não esteja ligada a algum cargo público, ela vai sofrer represálias, pois, ao contrapor-se ao poder, a família é imediatamente atingida” (Ent. 29PE).

Juntamente com esta prática abusiva, o coronelismo, denunciado pela entrevista, emergem outras atitudes consideradas abusivas, que vão além do ato eleitoral. Manifesta-se, também, na ausência de projetos contra-hegemónicos em favor da sociedade:

“O cidadão não expressa o livre direito de exercer sua vontade. Mesmo nas passeatas públicas, como tivemos este ano, contra a pedofilia, a favor da saúde pública e da educação de qualidade” (Ent. 29PE).

Atualmente, a população de Humaita é constituída por migrantes de diversas regiões do Brasil, alguns imigrantes e poucos indígenas (Almeida, 2005). O acesso às novas tecnologias é reduzido, bem como aos bens primários: água tratada, energia, rede de saneamento, lazer, trânsito e saúde. Nestas circunstâncias o papel do ensino superior é ainda mais desafiador. De acordo com Buarque (1994), a universidade ajuda e até viabiliza

uma sociedade mais sustentável e justa, o que ainda está muito ausente das prioridades brasileiras (p. 217).

No Brasil as desigualdade sociais e espaciais são das maiores do mundo e têm estado na base da falta de preparação das pessoas para a vida e o convívio em sociedade. As desigualdades manifestam-se entre regiões, no meio rural e no meio urbano. Mas, também, entre centros urbanos e periferias e entre as diversas etnias que compõem a população brasileira. A disparidade económica reflete-se, especialmente, na qualidade de vida da população: expectativa de vida, mortalidade infantil e analfabetismo, entre outros aspectos.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, em 2013, ainda está muito distante dos países económica e socialmente mais desenvolvidos. Segundo informação da ONU, das 187 nações onde foi possível coletar dados, o Brasil surge na 85ª posição. O IDH é medido anualmente com base em indicadores de renda, saúde e educação, em uma escala de 0 a 1. Apesar de ser classificado entre os países com índice de desenvolvimento elevado, o Brasil tem obstáculos a serem superados, principalmente relacionados com o ensino. De facto, seguindo Candau (1998), a cidadania envolve outras questões além do conteúdo programático nas escolas e universidades: “ (...) Não se reduz a educação para a cidadania à introdução de uma nova disciplina ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente” (pp. 36-37).

O compromisso do ensino superior brasileiro com um modelo de universidade para a cidadania requer o desenvolvimento de políticas públicas que assumam como alvo todo o sistema de ensino multifacetado, composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais, múltiplos papeis e funções locais, regionais, nacionais e internacionais. O objetivo seria, primeiro que tudo, clarificar e construir momentos bem definidos para instalar e regular esta multifacetagem. Conforme alertara Gramsci (2010) nos *Cadernos do Cárcere*, “ (...) Se os programas coincidem com a queda geral do nível do corpo de professores, simplesmente não existirá mais nenhuma bagagem a organizar” (p. 45). A cidadania, por sua vez, é uma conquista composta e derivada da ética, pois, o Brasil não é um país pobre, mas um país desigual e injusto (IPEA, 2009), e a essência do ensino está diretamente relacionada com os direitos e a dimensão coletiva de consciência da sociedade.





## CONCLUSÃO

O processo de massificação do ensino superior aumentou, substancialmente, o fluxo de entrada de estudantes nas universidades brasileiras. Apesar disso, o acesso, a permanência e a conclusão de um curso superior ainda é qualificado como um ‘bem de luxo’ para uma grande parte da população, uma vez que a sua distribuição ocorre de forma desigual entre os diferentes grupos sociais, e entre as diversas regiões que compõem o território nacional. A questão de partida que orientou nosso estudo foi formulada da seguinte maneira: ‘O ensino superior é um princípio hegemônico de cidadania na sociedade civil no Sul do Amazonas?’ Na busca de elementos conceituais e empíricos para alimentar esta indagação, foram construídos objetivos específicos, distribuídos em quatro orientações: identificar os modelos hegemônicos de ensino superior; analisar o processo de fragmentação e massificação do ensino superior no Brasil; analisar a influência do ensino superior na formação da cidadania inclusiva na sociedade local; e avaliar a contribuição do ensino superior para a formação dos futuros educadores.

Neste sentido, procurámos compreender se o ensino superior fortalece a capacidade reflexiva, as decisões individuais e a intervenção nas políticas ao nível do sistema e das instituições. Para alcançarmos estes objetivos, realizámos um estudo de cunho qualitativo, baseado na realização e análise de conteúdo das entrevistas e propostas de atores. Retomamos, agora, resumidamente, os passos percorridos, tendo no ensino superior, na cidadania e na sociedade civil as categorias centrais de análise. As referências teóricas, juntamente com as conclusões extraídas da interpretação dos dados recolhidos, pretendem estimular o debate teórico em torno das questões levantadas e formular algumas pistas futuras para o desenvolvimento da investigação, neste campo.

No primeiro capítulo, expusemos um conjunto de propostas teóricas e conceptuais sobre o Estado e a sociedade civil, perspectivado no âmbito das grandes narrativas sociológicas e filosóficas sobre a estruturação do Estado moderno. Estas propostas concentraram-se em três direcções: o contratualismo; a teoria liberal, em seus diversos desdobramentos; e a teoria materialista. Para o aprofundamento destas temáticas, a nossa preocupação centrou-se em demonstrar e valorizar a diversidade das teorias e doutrinas apresentadas, e não em buscar um consenso, ou uma articulação entre os diversos pontos

de vista. Algumas características, no entanto, são comuns, como: o reconhecimento do Estado como instituição jurídica e política; a aceitação de muitos aspectos relacionados com a afirmação da sociedade civil; e a discussão e aceitação de diversos princípios de orientação democrática, de liberdade e de garantia de direitos. Tendo por referência diferentes ideologias e corpos de pensamento, a sociedade moderna foi-se estruturando como espaço de relações sociais e políticas, em torno destes três eixos.

Neste sentido, a reflexão desenvolvida ressalta o que existe de mais importante em cada 'orientação' ideológica nas formas de compreender o Estado e a sociedade civil. Os enfoques relacionados com o contratualismo, o liberalismo e o materialismo encontram ecos na obra de Antonio Gramsci. O autor dos *Cadernos do Cárcere* surge como uma referência teórica importante na crítica, na revisão e na apresentação de novas propostas relacionadas com o Estado e a sociedade civil. Consideramos relevante tecer algumas considerações sobre estas correntes, antes de apresentar as contribuições de Gramsci.

A primeira perspectiva de leitura destes elementos, na sociedade moderna, é elaborada pelo contratualismo. Este modelo não é unânime na sua forma de compreender o Estado e a sociedade civil, mas, contém, na sua estrutura, a ideia de pacto como forma de organizar as sociedades. O pacto é a forma contratual entre as partes, não mais pela força, mas um contrato entre indivíduos/indivíduos ou entre o Estado/indivíduos. Desta forma, o contratualismo supera o jusnaturalismo e assegura alguns direitos básicos entre os seres humanos, como a criação das condições iniciais para superar a estatuto de servo e perspectivizar o surgimento do cidadão.

Foram desenvolvidas, também, reflexões sobre as contribuições do liberalismo, uma importante corrente política, económica e moral, que, apesar de ter sofrido algumas alterações na sua base ideológica, continua a influenciar fortemente toda a sociedade pós-moderna. Como foi constatado, as ideias relacionadas com o indivíduo e o secularismo marcaram fortemente a Europa pós-renascentista e fortaleceram o desenvolvimento do pensamento liberal. Neste sentido, grandes movimentos políticos, como a Revolução Gloriosa e a Revolução Francesa, orientaram-se por princípios liberais. Juntamente com a busca da liberdade individual, emergem propostas liberais, de cunho social, onde o valor do indivíduo não está desvinculado da dimensão social.

As formulações em torno das concepções de Estado e sociedade civil a partir do materialismo, por sua vez, centram-se no pensamento marxista. Ressaltamos, para este

estudo, as contribuições de Karl Marx e de Antonio Gramsci. Marx parte das elaborações desenvolvidas por Friedrich Hegel. Este desenvolve uma compreensão do Estado como sociedade política, racional, que permite dar forma à sociedade civil. A leitura marxista centra-se, nuclearmente, em torno da dimensão económica, a qual, ao contrário de Hegel, propõe uma leitura da sociedade civil como uma sociedade pré-política, encarando a primeira como um espaço de luta de classes. O Estado marxiano é considerado o momento secundário, sendo a sociedade civil o espaço primário e o mais importante. No entanto, Marx não reforça a separação entre o Estado e a sociedade civil. De facto, são duas entidades sociais que se complementam.

As concepções de Estado e sociedade civil ganham uma dinâmica mais alargada em Antonio Gramsci. As referências de Gramsci permitem um balanço das formas de compreender as instituições sociais, tanto de orientação liberal, como de orientação materialista, implantada pelo ‘bloco soviético’. O Estado, perspectivado por Gramsci, supera o aparelho de dominação. Tal superação traduz uma visão do Estado como direção, ou Estado-ético. Para Gramsci, não é possível uma leitura de sociedade civil e Estado como duas realidades separadas. De facto, os sujeitos são os mesmos nas duas dimensões, na sociedade civil e na sociedade política (Estado), nos fatores estruturais, como a economia, e nos superestruturais, como a cultura, a educação e a política. Além disso, Gramsci desenvolve uma dinâmica para superar os interesses individuais e vincula a economia aos compromissos de classe.

No decorrer do século XX, o neoliberalismo ganha corpo e reelabora alguns paradigmas do modelo liberal. As teorias sobre o Estado e a sociedade civil, perspectivadas pelo neoliberalismo, estão fortemente marcadas pela compreensão política e social de orientação para a iniciativa privada e do Estado mínimo. Em geral, o neoliberalismo não vê com bons olhos a intervenção do Estado na economia.

As reflexões que desenvolvemos sobre o neoliberalismo foram orientadas pelas contribuições gramscianas, ligadas às categorias relacionadas com o fator orgânico e conjuntural, juntamente com os fenômenos estruturais e superestruturais. Neste sentido, procurámos articular, na nossa reflexão, alguns conceitos centrais da teoria sociológica e filosófica gramsciana, como o Estado, a direção, a dominação, a hegemonia, o sujeito, o objeto, a sociedade civil e a sociedade política.

Para prosseguir o nosso objetivo, de compreender como o ensino superior é um princípio hegemónico de cidadania, resgatámos as intervenções feitas por Antonio Gramsci na história, na política e na educação. A preocupação de Gramsci com a educação tem as suas origens na sua própria realidade. Com origem nas classes populares, Gramsci confrontou-se com muitas dificuldades para estudar, e, à custa de grandes esforços, conseguiu uma bolsa de estudos para cursar Literatura. Via nos intelectuais os principais agentes das mudanças sociais, culturais, económicas e políticas. Na sua visão, orientada sempre para a ideia de conquista da cidadania, era a escola que devia desenvolver um lugar central nesses processos de mudança, não acreditando na tomada do poder pela classe operária sem alterações profundas nas mentalidades (Gramsci, 2010, p. 15ss). O interesse de Gramsci pela educação está nas suas atitudes quando fala da alfabetização, do ensino básico e da universidade, assumindo a ideia de estudo como trabalho intelectual, esforço disciplinado e neuro-muscular. As suas preocupações são apresentadas não como doutrina, mas como método, relacionado às necessidades, à luta de classe e aos problemas do quotidiano (Gramsci, 2010, pp. 51.189).

No segundo capítulo, desenvolvemos o legado de Gramsci no Brasil, com ênfase na política e na educação. Inicialmente, o pensamento de Gramsci foi cultivado entre os imigrantes italianos, através de jornais, num contexto das crises económicas e políticas pós-Primeira Guerra Mundial. O segundo momento é desenvolvido já no meio académico, por simpatizantes do pensamento gramsciano e antifascistas. No contexto político, de forma mais institucionalizada, a adesão ou simpatia por Gramsci ocorre através dos membros ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). O terceiro momento, do legado de Gramsci, no Brasil, é fortemente desenvolvido no meio académico, a partir da década de 1970. Uma década depois, nos anos de 1980, surgem os primeiros trabalhos ao nível de mestrado e doutoramento, relacionados com as categorias de pensamento gramscianas. Atualmente o estudo e a investigação sobre Antonio Gramsci é muito divulgado entre os intelectuais e académicos do Brasil, sob diversos temas, como a educação, a política, a cultura, a literatura e a ação social.

As informações extraídas das teorias investigativas sobre o Estado e a sociedade civil, e os enfoques sobre o legado de Gramsci, no Brasil, permitiram-nos ampliar a discussão sobre o ensino superior e a cidadania no terceiro capítulo deste estudo. Num contexto de relativismo generalizado, estas temáticas continuam presentes na

contemporaneidade. O ensino superior é um campo que possibilita ampliar e aprofundar estas temáticas sobre diversos prismas. As teorias liberais e de cunho social fazem parte do cotidiano das atividades acadêmicas e apresentam diferentes versões sobre o Estado e a sociedade civil.

No capítulo centrado na metodologia, desenvolvemos a nossa reflexão sobre a combinação de métodos, técnicas de recolha de informação, entrevistas, consulta documental e auxílio da literatura, enquadrando-os num estudo de caso. O terreno empírico deste estudo foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa, envolvendo atores de diferentes áreas do conhecimento, vinculadas ao campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas. Com base nas entrevistas, procurámos construir um conjunto de propostas interpretativas a partir de categorias de análise de conteúdo elaboradas em vista da compreensão e o desenvolvimento do modelo de universidade para a cidadania. Apesar dos temas serem comuns para outras realidades do ensino superior no Brasil, os atores ressaltam a componente local e têm como preocupação o processo localizado de construção da cidadania, que necessita de parcerias para além do ambiente académico. Os discursos apresentam preocupações relacionadas à qualidade do ensino, à cidadania e às contribuições deste nível de ensino para o desenvolvimento local, juntamente com a investigação, a empregabilidade e a formação de professores.

A segunda parte deste estudo concentra-se na análise dos discursos extraídos das entrevistas. O foco das entrevistas está no ensino superior, a partir da expansão e interiorização no Sul do Amazonas. Os entrevistados pertencem ao grupo dos professores, dos estudantes e dos funcionários do campus, integrando, ainda, alguns membros da sociedade local. Os professores, em seus discursos, concedem maior ênfase à dimensão académica do ensino superior e relatam as fragilidades desde nível de ensino no interior do país, principalmente no que respeita a estrutura e infraestrutura. Outro grupo de entrevistados, os estudantes, enfatiza a interiorização do ensino superior como uma oportunidade de qualificação e profissionalização, tendo em atenção o mercado de trabalho. Os funcionários do campus, por sua vez, constroem narrativas em diversas direções, como a problemática da falta de infraestrutura, da necessidade de ampliação do quadro de técnicos e também da qualificação dos mesmos. A partir dos discursos dos atores entrevistados, foram criadas as dimensões e as categorias de análise.

Nesta perspectiva, no quinto capítulo as reflexões foram realizadas em três dimensões e suas respectivas categorias. A primeira dimensão é formada pela fragmentação no ensino superior brasileiro. Nesta unidade apresentamos as rupturas e continuidades relacionadas aos modelos de ensino superior com foco nas categorias modelos/hibridismo. O desenvolvimento é feito numa perspectiva histórica mas com a preocupação em pontualizar os desafios da qualidade do ensino superior. Conforme os relatos apresentados pelos entrevistados, é possível constatar a existência de uma preocupação com o ensino superior fortemente marcada pela dinâmica da flexibilização dos mercados. Também se desenvolve uma reflexão sobre o papel do Estado diante do hibridismo de modelos de ensino superior atuais, com foco no desafio da qualidade e nas políticas de acesso a este nível de ensino no Brasil. A massificação do ensino superior brasileiro ainda é uma realidade a ser alcançada. Apesar dos avanços na última década, a universidade ainda se configura como uma instituição distante da sociedade local.

A segunda dimensão extraída dos discursos dos atores entrevistados é formada pela reconfiguração da cidadania e hegemonia. Procuramos interrelacionar os discursos sobre o ensino superior com o conceito de hegemonia elaborado por Gramsci e a cidadania. Originalmente, este conceito de hegemonia é apresentado como a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade, suportada em dois elementos: a força e o consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito, sobretudo, à cultura: trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade. Neste sentido, adotamos a perspectiva de direção, onde toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica e educativa, isto é, de aprendizagem.

Na análise dos discursos, destacamos alguns eixos em torno dos quais o ensino superior desenvolve uma importante contribuição na reconfiguração da cidadania e da hegemonia. O primeiro eixo é formado pela consciência social, tanto dos estudantes, como da sociedade envolvida. O segundo eixo diz respeito ao bem-estar econômico proporcionado pela qualificação profissional e ampliação do consumo local. O terceiro eixo compreende a formação política, onde o ensino superior é um espaço no qual se intercalam teoria e prática. A cidadania incorpora, assim, além da dimensão individual, as propostas gramscianas, com enfoque na direção, relacionadas à hegemonia, à formação e às construções mais coletivas.

Por fim, a terceira dimensão é formada pelo ensino superior no contexto do Amazonas, onde realizámos um resgate histórico do ensino superior na região, seus contornos ideológicos, sociais e políticos e, ultimamente, o processo de expansão e interiorização. Dentro desta dimensão, desenvolvemos a reflexão sobre a interiorização a partir do estudo de um cenário: o ensino superior no campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Humaitá - Sul do Estado Amazonas, com sua fisionomia híbrida, periférica e aberto às possibilidades de um modelo de universidade para a cidadania. A implantação do ensino superior no Brasil é tardia, com pouco mais de 200 anos; no Estado do Amazonas, com pouco mais de 100 anos; e, no Sul do Amazonas, menos de uma década.

Diante de tal cenário é possível constatar o grau de exclusão a que a população da região esteve exposta durante este período. De facto, o ensino superior no Sul do Amazonas ainda é muito recente. A partir dos discursos dos entrevistados foi possível delinear algumas considerações, inclusive com orientações práticas relacionadas com a dimensão da universidade para a cidadania. Neste sentido, o processo de interiorização do ensino superior no campus Vale do Rio Madeira é visto de forma positiva pelos atores entrevistados. No horizonte, a interiorização deste nível de ensino desponta como foco de formação, qualificação profissional, produção e divulgação do conhecimento. Para além do meio académico, também são apontadas possíveis direções de cunho, até, contra-hegemónico, como a diminuição da exclusão social, maior presença do Estado com políticas públicas relacionadas com o bem-estar e atração de investimentos privados para a região. O ensino superior é, assim, perspectivado como uma mais-valia para a sociedade e um mecanismo de ascensão social e profissional.

Orientados pelo objetivo geral deste estudo, com base nos elementos teóricos e nos indicadores que selecionamos para análise, é possível concluir, no final deste estudo, que há condições formais para o desenvolvimento do ensino superior em vista do modelo de universidade para a cidadania. Estas condições estão apoiadas nos professores, no amparo da legislação sobre o ensino superior e num conjunto de questões que foram amplamente discutidas pelos entrevistados. Entre estas sobressai a posição de que o ensino superior assume papel central na formação dos quadros de professores e de outros profissionais. As universidades e outros órgãos governamentais do setor, além do empenho, postulam por

investimentos qualitativos e quantitativos na formação dos sujeitos e pela sua inserção na sociedade.

No campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, o espaço empírico da nossa reflexão, não há documentos oficiais que apresentem, estimulem ou possibilitem o desenvolvimento de ações direcionadas para o fim específico do ensino superior como um princípio hegemónico de cidadania. De facto, o que existe são ações protagonizadas por alguns professores, através de atividades extencionistas e projetos de investigação, que contemplam elementos de cidadania na própria instituição e fora dela. Todas as áreas de formação e investigação, que compõem a estrutura pedagógica e científica do ensino superior, podem trabalhar com conteúdos e práticas na perspectiva da cidadania, criando, desta forma, as condições académicas ao exercício desta dimensão do agir humano.

Os conteúdos relacionados com o ensino e a prática da cidadania não são exclusivos das áreas das humanidades e das ciências sociais. A indiferença às causas humanitárias e sociais corrói a vida social e académica. Quem verdadeiramente vive preocupa-se com o bem-estar social e não é indiferente a esta causa, assim como não pode deixar de ser cidadão. Conforme Gramsci (1976), a indiferença é muito prejudicial para a sociedade e, por isso, manifesta até sentimento de ódio para com este tipo de comportamento: “ (...) A indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história” (p. 102).

Passado quase um século da morte de Gramsci muitos de seus ideais ainda não foram concretizados. Mesmo com os avanços tecnológicos, as iniciativas de inclusão social e conversações de paz, não há nenhuma garantia de que teremos resultados positivos e de que os cenários de crises são resolvidos ou minimizados. As crises constantes relacionadas com os mercados, a falta de diplomacia e as guerras étnico-raciais, são sinais do cenário de incertezas, de desconfiança nas próprias pessoas, nos partidos políticos e nas instituições financeiras. Nas últimas três décadas, deparamos com crises económicas desestabilizadoras, como as crises mexicanas de 1982 e 1995; crise asiática de 1997; da Rússia e do Brasil em 1988 e 1999; Argentina em 2001; Estados Unidos da América em 2008 e da União Europeia em 2009. Estas crises, entre outras não citadas, foram marcadas com grandes sinais de recessão, quebra de instituições financeiras, escândalos financeiros e



desigualdades crescentes de rendimentos. Estes cenários não constituem novidades, ou são os únicos do nosso tempo, mas ganham uma dimensão globalizante.

Na realidade, o que temos é uma cidadania a prazo, assim como a tentativa de universalizar uma visão de que todos são iguais perante a lei, o que não passa de uma abstração. Neste sentido, conforme Dias (2006), “ (...) Criou-se a abstração do indivíduo, do cidadão com direitos e deveres iguais perante a lei sem declarar que esta era a *sua* – grifo do autor – lei” (p. 144). A cidadania a prazo chega de forma deficitária e causa pouco ou nenhum desenvolvimento sociopolítico.

À luz destas condições é pertinente e necessária a inserção de questões relacionadas com as noções e ações de cidadania nos currículos de formação de professores no ensino superior; maior aproximação da universidade com a escola pública; formação complementar, através de painéis, de oficinas e disciplinas optativas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de ações direcionadas ao ensino superior e à cidadania; juntamente com as ações de extensão sobre temáticas que envolvem as exigências da sociedade local de cunho sociopolítico, económico e cultural.

O ensino para a cidadania, como componente de formação dos professores, é recente no ensino do Brasil. Passou a ser um dispositivo legal a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional Nº. 9.394/1996 e as demais orientações emanadas a partir desta Lei. No relatório final da Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: *Nas Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social* (UNESCO, 2009) são apresentadas diretrizes educacionais com pertinência para o ensino superior, a cidadania e o compromisso social no século XXI, o que demandará novas abordagens, inclusive o ensino à distância (EAD), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de forma interdisciplinar e promoção do pensamento crítico.

A dimensão da universidade para a cidadania requer outro paradigma, para além da simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento (Sobrinho, 2005, p. 170). Um estudo feito pela UNESCO, sobre o ensino superior na América Latina e Caribe (IESALC- UNESCO, 2002), alerta para os perigos da expansão deste nível de ensino ser direcionado, exclusivamente, pela lógica do mercado. O estudo aponta para parcerias que podem ser desenvolvidas entre o setor público e o setor privado. Estas parcerias podem garantir um maior acesso a este nível de ensino e desenvolver políticas diferenciadas por

parte de diferentes grupos sociais, assim como uma mais adequada distribuição regional da oferta e das oportunidades educacionais:

“A expansão dependerá, sem dúvida, de ampla reestruturação das relações entre o Estado e o sistema de ensino, não podendo, em função disso, ser presidida, exclusivamente, pela lógica de mercado. Cabe ao Estado garantir, direta ou indiretamente, a democratização do acesso ao ensino superior, mediante o crescimento do setor público, a revitalização do crédito educativo e um eficiente sistema de bolsas” (p. 334).

A partir das análises dos dados recolhidos para este estudo de caso, surgem alguns indicativos que podem ajudar a desestabilizar o senso-comum e as narrativas dominantes sobre o ensino superior. A análise das entrevistas, e a referência documental, produziram resultados que estão em linha com o que, historicamente está incluído nas diversas ‘rotas’ pelas quais este nível de ensino passou para chegar à proposta atual, isto é, a sua oferta para cidadãos isolados no contexto amazónico e brasileiro. A interiorização do ensino superior no Brasil, como já apontamos, é tardia e periférica. Inicialmente, até pode ser classificada como um processo contra-hegemónico. De facto, a interiorização do ensino superior surge a partir das reivindicações dos cidadãos e não de um ato de bondade de alguns líderes políticos.

Por outro lado, este processo contra-hegemónico ainda carece de dados académicos, na sua base, para ser entendido como uma oportunidade efetiva de hegemonia como direção. Durante praticamente dois séculos o ensino superior gratuito brasileiro esteve concentrado nos centros urbanos, e em algumas cidades de porte médio, dirigindo-se a pequenas elites: os grupos sociais com maior poder aquisitivo, e com acesso à educação inicial privada de melhor qualidade. Nesta espiral social, criaram-se cenários de *apartheid* social dentro do sistema de ensino: a educação básica privada para as classes dominantes e a educação básica pública para as classes populares dominadas. No nível de ensino superior, a pirâmide do ensino inverte-se: as universidades públicas e gratuitas são frequentadas pelas classes dominantes, futuras elites sociais, e as universidades privadas pelas classes dominadas e carenciadas economicamente.

Com o processo de abertura política e económica pós-ditadura militar, a política do Estado mínimo e o início da massificação no ensino superior, no final dos anos de 1980, instaura-se o fenómeno da proliferação das instituições privadas de ensino superior, onde o

ensino passa a ser um produto vendido (Chauí, 2001). A partir de então, há uma reconfiguração numérica na relação entre o público e o privado (Martins, 2013). Aumenta, consideravelmente, todos os anos, o número de jovens que concluem o ensino secundário. No entanto, não há vagas, suficientes, para os mesmos continuarem os seus estudos no nível superior. Conforme os dados oficiais do Ministério da Educação, somente no ano de 2012, mais de cinco milhões de estudantes ficaram fora da possibilidade de acesso ao ensino superior no Brasil, por falta de vagas (MEC, 2013).

Nesta conjuntura, a interiorização do ensino superior passa por reconfigurar este nível de ensino em dois sentidos: o de oportunidade, a ser conseguida mediante o pagamento de mensalidades (propinas) às instituições privadas; e a interiorização, com caráter contra-hegemónico, criada a partir dos desejos de mudança na vida universitária e da sociedade civil com o ensino superior de caráter público e gratuito.

A descentralização do ensino superior é o primeiro passo. Com as unidades académicas no interior do Estado do Amazonas, instaura-se a possibilidade de aproximação entre as diversas realidades sociais, económicas, culturais e políticas de cada região. Desta forma, a função do Estado poderá estar menos no centralismo burocrático e mais na sua atuação orgânica. Na dinâmica apresentada por Gramsci (2007), o Estado passa a agir com ferramentas de orientação e de direção, mesmo que seja na sua estrutura funcional. O centralismo burocrático é forçado a ser substituído pelo centralismo democrático. Um centralismo de movimento para equilibrar os impulsos a partir de baixo, isto é, das exigências da sociedade civil. Na verdade, o centralismo burocrático no Estado tende a criar privilégios mesquinhos, através de regulamentos ou mesmo sufocando as forças contrárias (p. 91).

Os impactos causados pela implantação do ensino superior na região Sul do Amazonas são de duas ordens: ao nível interno e externo. Ao nível interno, os impactos estão relacionados com a própria instituição. A interiorização do ensino superior trouxe a universidade para fora da sede (Manaus), mas de forma incompleta e precária. Conforme o discurso dos entrevistados, e apreciação *in loco*, os recursos financeiros, estruturais e infraestruturais são insuficientes para configurar uma instituição de ensino superior de qualidade. Neste sentido, as sugestões apresentadas pelos atores entrevistados são muitas e poderão contribuir para a estruturação dos futuros cursos no campus Vale do Rio Madeira.

O hibridismo no ensino superior, na maioria dos cursos do campus Vale do Rio Madeira, não é avaliado de forma positiva pelos entrevistados. Dos seis cursos de licenciatura existentes, quatro são compostos de forma híbrida. Isto é, com dupla ou mais qualificação. Segundo a opinião dos atores entrevistados, a formação híbrida dos cursos precisa ser revista. Além do excesso de qualificações, de facto, ainda surgem fortes carências em recursos humanos e materiais mínimos para o exercício profissional. Neste sentido, as demandas apresentadas compõem os requisitos mínimos para aqueles que poderão compor um centro académico de boa qualidade. As sugestões podem ser dispostas, de forma resumida, a partir dos discursos dos entrevistados:

- Infraestrutura de comunicação básica para o bom funcionamento de uma unidade de ensino superior: implantar internet, telefonia e serviço de reprografia;
- Recursos pedagógicos: implantar laboratórios de informática, de ensino e pesquisa integrados; equipar as salas de aulas com equipamentos; ampliar o acervo da biblioteca;
- Quadro de pessoal: ampliar o número de professores e quadro técnico com política de capacitação;
- Gestão: discutir e aprimorar a legislação que rege a instituição, nomeadamente os estatutos da Universidade Federal do Amazonas;
- Oferta formativa: ampliar a oferta de cursos e os programas multidisciplinares de pós- graduação focados nas demandas da região;
- Parcerias: criar parcerias com os órgãos públicos e privados regionais para geração de produtos, serviços, emprego e integração académica.

Desta forma, o primeiro grande desafio que relacionamos com a dimensão interna está na própria identidade do ensino superior no campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas. Trata-se de uma unidade recente, com menos de uma década, e, ainda, em fase de estruturação. O seu corpo de professores é constituído por doutores, mestres e especialistas, em alguns casos apenas com licenciatura. O núcleo forte, a base, é formado por professores com qualificação a nível de mestrado e em fase de estudos no doutoramento. Portanto, a qualificação académica passa a ser um instrumento de autonomia e autoridade, no sentido de produção e divulgação do conhecimento, ensino e atividades extencionistas. A unidade segue uma política que propicia as qualificações do seu quadro. No entanto, sofre com a não fixação de seus profissionais na região.

O campus Vale do Rio Madeira depende de políticas públicas e de projetos para sua sobrevivência, uma vez que é uma instituição de ensino superior pública e gratuita e não tem total autonomia na aquisição dos seus recursos. Os recursos são frutos do orçamento do Estado da União, que, por sua vez, advém dos impostos e encargos pagos pelos cidadãos brasileiros. No entanto, pode ter autonomia na gestão dos recursos, inclusive no seu aumento, ao realizar as parcerias com a sociedade civil, permitidas por lei específica do Estado Brasileiro.

Ao nível externo, os impactos da implantação do ensino superior no Sul do Amazonas, em primeiro lugar, vão ao encontro das demandas que dependem de parcerias e diálogos com a estrutura global da Universidade Federal do Amazonas e outros organismos institucionais, como o Ministério da Educação. Em segundo lugar, os impactos externos aparecem sobre a oferta formativa do ensino superior privado, com cursos noturnos, à distância, flexíveis e em áreas diferentes daqueles que são ofertados na esfera pública gratuita. A oferta formativa pública gratuita do campus Vale do Rio Madeira concentra-se no período diurno. Desta forma, está implantada, de partida, um critério que exclui boa parte dos estudantes que desenvolvem alguma atividade profissional em horário diurno. O estudante trabalhador encontra-se, forçosamente, obrigado a frequentar uma instituição de ensino superior privada, caso queira dar continuidade na sua formação.

A análise dos discursos dos entrevistados e a observação participante *in loco* permitem afirmar que os desafios internos e externos, em parte, complementam-se. Um profissional qualificado, diante da grande oferta de trabalho acadêmico no setor público ou no setor privado, por não dispor de instrumentos necessários para o exercício do seu trabalho, e a falta de uma política salarial mais justa, acaba por migrar para outros centros acadêmicos mais estruturados, com melhores condições geográficas de deslocamento e ofertas de serviços para o bem-estar social e cultural. Neste sentido, as atividades acadêmicas ficam prejudicadas, até mesmo para oferecer e proporcionar outros níveis de produção e divulgação do conhecimento, como, por exemplo os intercâmbios nacionais e internacionais.

Este trabalho sobre o ensino superior no campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, como já referimos, inclui um estudo de caso desenvolvido com base na articulação entre as propostas teórico-conceituais de Gramsci e a informação empírica extraída da análise das entrevistas realizadas com atores chave

locais direta ou indiretamente ligados a esta instituição. Este percurso na nossa investigação conduziu-nos à reflexão sobre a dimensão política do papel do ensino superior na constituição da cidadania, confrontando-a com o terreno empírico. Esta iniciativa é rara nos estudos de inspiração gramsciana, que, habitualmente, se situam num registo de análise mais global e hermenêutico. Neste sentido, o estudo disponibiliza um conjunto de conceptualizações que poderão ser perspectivadas a dois níveis: o externo, ligado a ações desenvolvidas no meio ambiente próximo da instituição de ensino superior; e o interno, referindo-se ao campus Vale do Rio Madeira.

Ao nível externo, sugerimos três direções para futuras investigações, relacionadas com o campo e o tema da nossa pesquisa: os impactos do ensino superior nas dimensões económicas, políticas e socioculturais. O ensino superior no campus Vale do Rio Madeira é, como vimos, bastante recente. Neste sentido, os impactos económicos na sociedade local poderão ser analisados tomando em consideração alguns indicadores: o consumo no comércio local, melhoria na oferta de serviços, níveis de emprego e mudanças na oferta imobiliária. O desenvolvimento económico é, naturalmente, central para qualquer sociedade, mas, somente poderá ser consistente tendo em conta outros campos, como o ideológico, jurídico, religioso, cultural e sociológico, onde as sociedades se inscrevem.

Nesta lógica, a dimensão política é outro campo que poderá ser analisado a partir da implantação do ensino superior no Sul do Amazonas, nomeadamente tendo em atenção a participação nas decisões que envolvem as escolhas dos representantes, a representação nos organismos institucionais, a escolha livre dos cidadãos, assim como o envolvimento dos atores sociais (coletivos e individuais) nas associações, sindicatos, poderes legislativo e executivo e partidos políticos.

A terceira direção diz respeito à dimensão sociocultural. O ensino superior constituiu-se como uma instância muito importante para desenvolvimento da cultura, em geral, e do conhecimento científico, em particular. Neste sentido, um conjunto de prioridades poderão ser analisadas, como os impactos do ensino superior na qualificação dos professores do ensino básico, na valorização do património histórico e cultural, na qualidade de vida e cuidados com o meio ambiente e meio urbano e nas iniciativas dos estudantes formados na sociedade civil.

Ao nível interno, as sugestões para futuras direções da investigação, no campo abrangido pela nossa temática, centram-se, agora, no ensino superior no campus Vale do

Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas. Estas sugestões de investigação ganham ainda mais legitimidade pelo facto de este campus completar uma década de implantação. A partir das contribuições teóricas de Gramsci e do testemunho dos atores entrevistados, apontamos três possíveis pistas de investigação: estruturação/interiorização, identidade e autonomia.

A estruturação/interiorização do ensino superior no Sul do Amazonas ainda se encontram numa fase de institucionalização. Neste sentido, torna-se importante desenvolver estudos no futuro sobre o processo de implantação, os mecanismos institucionais e a participação da sociedade neste processo. Porém, a identidade do ensino superior não pode ser objeto de análise numa lógica de exterioridade em relação aos processos estruturais. Emerge, talvez, como um tema pertinente, a análise do hibridismo no ensino superior, tanto na formação, como nos projetos de vida pessoal e profissionais dos estudantes egressos. A continuação dos estudos pós-graduados no Sul do Amazonas, e a possibilidade de captar e de criar incentivos para a ‘retenção’ dos estudantes pós-graduados, nesta região, constitui um ‘dispositivo’ importante para nela se desenvolver o dinamismo de que a sociedade civil necessita e promover as atitudes e comportamentos de cidadania.

No âmbito da questão da autonomia, o seu estudo a nível local passa, necessariamente, pela análise cuidada das decisões pedagógicas envolvendo mudanças e criação de novos cursos de graduação (licenciaturas) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutoramento) que respondam às demandas locais e atraiam estudantes de outras regiões do Brasil. Por outro lado, a interiorização do ensino superior para a Região Sul do Amazonas pressupõe uma maior autonomização, e conseqüente descentralização, do processo de tomada de decisão administrativa e financeira. Desta forma, poderão ser mais adaptados às realidades institucionais locais, em particular a reestruturação e ampliação das infraestruturas do campus, os contratos, a seleção de professores e os processos licitatórios nos concursos públicos.

As dimensões que formam e fortalecem a cidadania em todos os campos do conhecimento deverá ser uma constante no ensino superior. Conforme Sobrinho (2005), este nível de ensino tem carácter indispensável para a sociedade: “ (...) O ensino superior é um património público, na medida em que exerce funções de carácter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de

profissionais para as empresas” (p. 170). O ensino, do básico ao universitário, não deveria ser visto como um lugar de passagem para a vida, mas como um lugar de vida. O ambiente escolar e universitário precisa educar o cidadão numa cultura científica para a participação inteligente e crítica na sociedade. Desta forma, o ensino colaborará, conforme Gramsci (2010), para (...) “que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’” (p. 50).



## BIBLIOGRAFIA

- Acanda, J. (2006). Sociedade civil e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Adorno, T. W. (1995). Notas marginais sobre teoria e praxis (pp.202-229). In: *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Afonso, A. M. Á. (2004). Comendador Monteiro – tronco e ramagens. Manaus: Editora Valer, UniNorte e Governo do Estado do Amazonas.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). Metodologia da investigação em psicologia da educação. 2ª. Ed. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, M. H. T. (1989). Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro (pp.188-226). In: Micelli, S. (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, Ed. Tribunais, IDESP.
- Almeida, R. N. (2005). Retalhos históricos e geográficos de Humaitá. 2ª. Ed. Porto Velho: O Autor.
- Almeida Filho, N. (2010). Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. *Revisão*. Dez/2010. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública.
- Althusser, L. (1999). Sobre a reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Althusser, L. (1985). Aparelhos ideológicos de Estado. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Graal.
- Althusser, L. (1979). Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas. Lisboa: Editorial Presença.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2000). O Conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 13, Nº. 2, pp. 7-28.
- Amaral, N.C. (2003). Financiamento da educação superior. Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora UNIMEP.
- Ambrósio, T. (1999). Investigar/Formar/Inovar. Um percurso integrado para uma mudança reflexiva na educação. Investigar e formar em educação. *IV Congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol. I, pp. 17-26.
- Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo (pp. 9-23). In: Sader, E. & Gentili, P. (Org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Andrade, V. R. P. de. (1998). Cidadania, direitos humanos e democracia: reconstruindo o conceito liberal de cidadania (pp. 123-134). In: Silva, R. P. (Org.). *Direitos Humanos como educação para a Justiça*. São Paulo: LTr.
- Andrioli Inácio, A. (2008). Os liberais e a fragilidade do capitalismo. *Revista Espaço Acadêmico*. Web site: <http://www.espacoacademico.com.br/091/91andrioli.htm>. Ano VIII, Nº. 91, Dez/2008.
- Apple, M. (2002). Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação. Lisboa: Didática Editora
- Aranha, M. L. de A. (1989). História da educação. São Paulo: Moderna.
- Araújo, G. C. de. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Nº. 28, Jan./Abr. 2005, pp. 5-23.
- Aristóteles. (1985). A Política. Brasília: Editora UnB
- Ayuste, A. (1997). A pedagogia crítica e a modernidade. *Pátio: Revista Pedagógica*. Ano I, Nº. 2 Agos/Out.1997, pp. 60-64.
- Avellar Coutinho, S. A. (2002). A revolução gramsciana no Ocidente. Rio de Janeiro: Estandarte.
- Azevedo, F. De. (1985). A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos.
- Baratta, G. (2004). A rosa e os Cadernos: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci. Rio de Janeiro, DP & A Editora.
- Barbalet, J. M. (1989). A Cidadania. Temas de ciências sociais. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bardin, L. (1995). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (1997), Higher Education: A Critical Business. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barros, R. P; Henriques, R. & Mendonça R. (2000). Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 15, Nº. 42, pp. 123-142.
- Bastos, C. R. (2002). Curso de teoria do estado e ciência política. São Paulo: Saraiva.
- Batista, P. N. (1995). Em defesa do interesse nacional. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bauman, Z. (2009). Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Web site:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci_arttext)

. Acesso 09 Dez/2012. *Cadernos de Pesquisa*, Nº 137, v. 39.

- Bauman, Z. (2007). *A vida fragmentada. Ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bauman, Z. (2000). *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Bellamy, R (1994). *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo: Editora Unesp.
- Belloni, I. (1992). *Função da universidade: notas para reflexão. Coletânea CBE Universidade e Educação*. Campinas (SP): Papyrus/CEDES.
- Belloni, M. L. (2002). *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade*. Vol. 23, Nº. 78. Campinas: Unicamp.
- Bellucci, M. & Ciliberto, M. (1978). *La Scuola e la pedagogia del fascismo*. Torino: Loescher Editore.
- Benchimol, S. (1999). *Amazônia: formação social e cultural*. Manaus: Valer/Universidade do Amazonas.
- Beto, F. (1998). *Educação em direitos humanos* (pp. 47-65). In. Alencar, C. *Direitos mais humanos*. Rio de Janeiro: Garamound.
- Bianchi, A. (2007). *Dossiê "Gramsci e a Política". Revista de Sociologia e Política*, Nº 29, Nov./2007, pp. 7-13.
- Bloch, E. (2005). *O Princípio Esperança*. Vol.1. Rio de Janeiro: EDUERJ & Contraponto.
- Bobbio, N. (2004). *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bobbio, N. (1999). *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bobbio, N. (1997a). *Locke e o direito natural*. Brasília: Editora UnB.
- Bobbio, N. (1988). *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bobbio, N. (1982). *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Bobbio, N. (1975). *Gramsci e la cultura contemporanea*. 2º. Vol. *Atti del Convegno Internazionale di studio gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27, aprile 1967 a cura di Pietro Rossi*. Roma: Instituto Gramsci- Editori Riuniti.
- Bobbio, N. & Bovero, M. (1986). *A Sociedade e o Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Editora brasiliense.

- Bolán Nivón, E. (1999). Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil. São Paulo: Paz e Terra.
- Bottomore, T. (2001). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. (1998). Escritos de educação. 4ª. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). A Reprodução. Elementos para uma teoria o sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brant, L. (Org.). (2003). Políticas culturais. Vol. 1. Barueri (SP): Manole.
- Brasil, W. (2007). Ciência e educação superior na Amazónia. Porto Velho (RO): EDUFRO.
- Bruyne, P.; Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Buarque, C. (2003). A Universidade numa encruzilhada. UNESCO/MEC.
- Buarque, C. (1994). A Aventura da universidade. São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp/ Paz e Terra.
- Buzzi, A. R. (1973). La teoria politica di Gramsci, Florença: La Nuova Itália.
- Cabral, M. (1997). Cidadania política e equidade social em Portugal: Lisboa: Celta Editora.
- Cabral Pinto, F. (2004). Cidadania, sistema educativo e cidade educadora. Lisboa. Instituto Piaget.
- Candau, V. M. (1998). Educação em direitos humanos: desafios na formação de professores. *Nuevamérica*. Nº. 78, Jul./1998, pp. 36-39.
- Cardona, V. (2007). Educar para a cidadania europeia. Realidade, desafios ou utopia? Estoril: Principia.
- Cardoso, S; Carvalho, T. & Santiago, R. (2011). From students to consumers: Reflections on marketization of Portuguese higher education. *European Journal of Education*, Vol.46, Nº.2, pp. 271-284.
- Cardoso de Mello, J. M. (1997). A contrarrevolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. Um prólogo em homenagem a Celso Furtado (pp. 15ss). In: Tavares, M. da C. & Fiorin, J. L. (Org.) *Poder e Dinheiro. Uma economia política da globalização*. 3ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Carnoy, M. (1994). Estado e teoria política. 4ª. Ed. Campinas (SP): Papirus.
- Carvalho, A. D. (1994). Utopia e educação. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, J. M. (2001). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, T. & Santiago, R. (2010). Still academics after all... *Higher Education Policy*, 23, pp.397-411.
- Castello Branco, J. T. (2010). *Dicionário de filosofia moral e política. Liberalismo. Instituto de Filosofia da Linguagem*. Lisboa: FCSH/UNL, FCT.
- Castillo, A. (2005). Entrevista ao *Web site*: <http://www.rebellion.org> em Outubro de 2005.
- Castro, L. M. C. (2004). *A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores: ainda existem utopias realistas*. Tese de Doutorado em Saúde Coletiva. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Castro, M. C. de & V. L. Rios. (2007). Escola e educação em Gramsci. *Revista de Iniciação Científica da FFC*. Vol. 7, Nº. 3, pp. 221-228.
- Catani, A. M. & Gilioli, R. S. P. (2005). O ProUni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, Vol. 11, Nº. 20, Jan/Jun.2005.
- Charles, C. & Verger, J. (1996). *História das universidades*. São Paulo: Editora Unesp.
- Châtelet, F. (1994). *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Châtelet, F. (1985). *História das ideias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Chauí, M. (2011). Em torno da universidade de resultados e serviços. *Web site*: <http://pt.scribd.com>. Retirado em 20 de Dezembro, 2011.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
- Chauí, M. (2000). *Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Chauí, M. (2000a). *Universidade em ruínas* (pp.211-222). In: Trindade, H. (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. 2ª. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Chauí, M. (1985). *Primeira filosofia: lições introdutórias*. São Paulo: Brasiliense.
- Chevallier, J.\_J. (1999). *As Grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. 8ª.Ed. Rio de Janeiro: Ed. Agir.
- Ciotta Neves, R. (2012). *Gramsci a cultura e os subalternos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: IAU Press and Pergamon.
- Cobra, R. Q. (2005). *PAGES*: <http://www.cobra.pages.nom.br>

- Cohen, J. & Arato, A. (1997). *Civil society and political theory*. MIT Press. Massachusetts: MIT Press.
- Coin, J-P. (1979). *Éléments pour une stratégie de guerre de position. Deux études du matérialisme historique*. Paris : Editions Antropos.
- Colàs, A. (2002). *International civil society. Social movements in world politics*. Cambridge: Polity.
- CONPEDI. (2008). *Anais do XVII Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito*. Brasília, DF.
- Coraggio, J. L. (1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? (pp. 75-124). In De Tomasi, L; Warde, J. & Hadad, S. (Org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa.
- Corbucci, P. R. (2011). Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. V. 16, Nº. 48, set-dez.2001. Rio de Janeiro: Autores Associados,
- Corrêa, D. (2000). *A Construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. 2ª. Ed. Ijuí (RS): UNIJUÍ.
- Cortella, M. S. & R. J. Ribeiro (2010). *Política: para não ser idiota*. Campinas (SP): Papyrus.
- Costa, A. M. M. (2010). Fazendo história: formação da juventude e participação política (pp. 15-45). In: Sá, V. C. & Santos, S. C. M. (Org). *Extensão universitária, juventude e formação: experiências e práticas educativas em espaços não escolas*. Mossoró (RN): PPGCS/UFRN.
- Coutinho, C. N. (2009). A presença de Gramsci no Brasil. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Nº. 22, pp. 37-44.
- Coutinho, C. N. (2008). *Por que Gramsci?* Rio de Janeiro: Fundação Lauro Campos.
- Coutinho, C. N. (2005). Notas sobre cidadania e modernidade. *Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*. Ano 2, Nº. 3. Dez/2005.
- Coutinho, C. N. (1999). *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Covre, M. de L. M. (2001). *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense.

- Cox, R. (1999). Il pensiero di Gramsci e la questione della società civile alla fine del XX secolo. Em Giuseppe Vacca (Org.), *Gramsci e il Novecento.*, Vol. 1. Roma: Carocci.
- Croce, B. (1994). *Ética e política*. Milão: Adelphi.
- Croce, B. (1978) *La storia come azione e come pensiero*. Bari, Laterza.
- Cunha, L. A. (2010). Ensino superior e universidade no Brasil (pp. 151-204). In: Lopes, E. M. T; Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (Org.). *500 Anos de educação no Brasil*. 4ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Vol. 24, Nº.82, Abr./2003, pp. 37-61.
- Cunha, L. A. (2000). O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento (pp. 39-56). In: Trindade, H. (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Cunha, L. A. (1980). *A Universidade temporã*. São Paulo: Editora UNESP.
- Cury, C. R. J. (1985). *Educação e contradição. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Dagnino, E. (2000). Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana (pp. 61-102). In Alvarez, Dagnino, E. & Escobar, A. (Org.), *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte (MG): UFMG.
- Dagnino, E. (1994). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Dallari, D. A. (1998). *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna
- Dantas, R. (2008). Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia (pp. 91-118). In: Coutinho, E. G. (Org.). *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Debrun, M. (2001). *Gramsci: filosofia, política e bom senso*. Campinas (SP): UNICAMP.
- Del Roio, M. (2006). Gramsci e a educação do educador. *Caderno Cedes*. Vol. 26, N.º 70, Set./Dez./2006, pp. 311-328.
- Del Roio, M. (2005). Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo: Xamã.
- Demo, P. (1993). *Desafios modernos da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. 10ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Dias, E. F. (2006). Projetos hegemônicos: a propósito da crise. *Universidade e Sociedade*. Ano XIX, Nº. 45, Jan./2006.
- Dias, E. F. (2006a). *Política brasileira: embate de projetos hegemônicos*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann.
- Dias, E. F. (2000). *Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia*. São Paulo: Xamã.
- Dias, E. F. (1996). *O Outro Gramsci*. São Paulo: Xamã.
- Dias, J. R. (2009). *Educação. O caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora.
- Dias, M. A. R (2003). Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público? *Educação e Sociedade*, Vol. 24, Nº. 84, Set/2003, pp. 817-838.
- D'Incao, M. Â. & Silveira, I. (Org.). (1994). *A amazônia e a crise da modernização*. Belém (PA): Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Dore, R. (2006). Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno Cedes*, Vol 26, Nº. 70, Set/Dez-2006, pp. 329-352.
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Vol. 23, Nº. 80, Set/2002, pp. 235-253.
- Dourado, L. F. (2001). *A interiorização da educação superior e a privatização do público*. Goiânia (GO): UFG.
- Drèze, J. & Debelle, J. (1983). *Concepções da universidade*. Fortaleza (CE): EdUFCE.
- Durhan, E. R. (1984). Movimentos sociais e construção da cidadania. *Novos Estudos*, Vol. 2, Nº. 4, Out/1984, pp. 24-30.
- Duriguetto, M. L. (2007). *Sociedade civil e democracia: um debate necessário*. São Paulo: Cortez.
- Durkheim, É. (2007). *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Durkheim, É. (2003). *Ética e sociologia da moral*. Trad. Paulo Castanheira. São Paulo: Landy.
- Durkheim, É. (2004). *As Regras do método sociológico*. 9ª. Ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, É. (1999). *Da Divisão social do trabalho*. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Duso, G. (1988). *La rappresentanza: un problema di filosofia politica*. Milão: Franco Angeli.



- Fadigas, N. (2003). A Educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada (pp. 187-218). In Carvalho, A. D. (Org.). *Sentidos contemporâneos da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fausto, B. (1995). História do Brasil. 13ª. Ed. São Paulo: Edusp.
- Fávero, M.L. de A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Curitiba: Editora UFPR.
- Feijó, R. (2007). História do pensamento econômico. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas
- Fernandes, F. (1975). A universidade brasileira. São Paulo: Brasiliense.
- Fernandes, F. (1974). A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferrari, S. (2009). Outro mundo é possível. *Fórum Social Mundial*. Belém do Pará (Brasil).
- Ferreira, O. S. (1986). *Os 45 cavaleiros húngaros: uma leitura dos Cadernos de Gramsci*. Tese de livre-docência defendida em 1983 na Universidade de São Paulo. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB.
- Ferreira Costa, F. (2010). Disseminar e qualificar o debate sobre o ensino superior (Editorial). *Revista Ensino Superior*, Ano I, Nº 1, Abril/2010.
- Ferreira Jr. A. & Bittar, M. (2008). Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: Rosário, M. J. A. & Araújo, R. M. de L. (Org.). *Políticas públicas educacionais*. Campinas (SP): Editora Alínea.
- Flexner, A. (1969). *The American College: a criticism*. Lawrence A. Cremin (Org.). Nova Iorque, Arno Press.
- Foucault, M. (2010). Nascimento da biopolítica. Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (1992). As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Franco Jr., H. (2006). Idade Média, nascimento do ocidente. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, A. M. A. (1993). Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolónias e Gracias até os Severinos. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2006). Extensão ou comunicação. 13ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Ed. Moraes.
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Vol. 28, Nº. 100, pp. 965-987.
- Friedman, M. (1984). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Editora Abril.
- Friedman, M. & Friedman, R. (1980). *Liberdade de escolher*. São Paulo: Record.
- Frigotto, G. (2006). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje (241-260). In: Lima, J. C. & Neves, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.
- Frigotto, G. (1991). Tecnologia, relações sociais e educação. *Tempo Brasileiro*, Nº. 105, Abr./Jun.1991.
- Fukuyama, F. (1991). *O Fim da história e o último homem*. Lisboa: Gradiva.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de La educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galasso, G. (2011). *Risorgimento*. *Web site: <http://www.acesa.com>*. Acesso em 17 de novembro de 2012.
- García Canclín, N. (2008). *Culturas híbridas: estratégia para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- García-Guadilla, C. (1997). El valor de la pertenencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina (pp. 47-87). In *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión de America Latina y el Caribe*. Caracas: Cresalc/Unesco.
- Gentili, P. A. A. (2002). A Falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3ª. Ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes.
- Gentili, P. A. A. (2001). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional (pp. 111-177). In: Silva, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10ª. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Germano, J. W. (1994). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Júnior, P. (2008). *História da educação brasileira*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez.

- Gibbons, M. (1998). *Pertenencia de la educación superior en el siglo XXI. Contribución del Banco Mundial a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO*. Paris, Out. /1998.
- Giddens, A. (1998). *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Editora UNESP.
- Glucksmann, C. B. (1980). *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Vol. 35, Nº.2, Março/Abril.1995, pp. 57-63.
- Goergen, P. (2005). *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas (SP): Autores Associados.
- Gomes, A. M. (2008). As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos (pp. 23-51). *In: Macebo, D.; Silva Jr., J. R. & Oliveira, J. F. Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Vol. 1. Campinas: Átomo & Alínea.
- Gomes, A. M. (2002). Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. *Educação & Sociedade*, Vol. 23, Nº. 80, Set/2002, pp. 275-298.
- Gomes, A. M. & Moraes, K. N. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação e Sociedade*. Vol. 33, Nº. 118, Jan/Mar. 2012, pp. 171-190.
- Gomes Filipe, R. (2000). A vocação da política ou heroísmo do quotidiano. *Prefácio de A política como profissão*, de Max Weber. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Gómez, J. M. (2000). *Política e democracia em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gramsci, A. (2011). *Cadernos do cárcere. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália*. Vol. 5. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2010). *Cadernos do Cárcere. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Vol. 2. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Vol. 3. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere. Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: índices e variantes*. Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Gramsci, A. (1999). Cadernos do cárcere. Introdução do estudo da filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1995). Concepção dialética da história. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1989). Os intelectuais e a organização da cultura. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1978). Obras Escolhidas. *Série Novas Direções*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gramsci, A. (1977). Quaderni del carcere. Vol. 4. Edição crítica organizada por Valentino Gerratana. Turim: Einaudi.
- Gramsci, A. (1976). Um outro marxismo: Antonio Gramsci. Cavalcanti, P. (Org.). Viseu: Arcádia.
- Gramsci, A. (1976b). Escritos políticos. Vol. 4. Lisboa: Editora Seara Nova.
- Gramsci, A. (1975). Quaderni del carcere. Ed. Crítica. Gerratana, V. (Org.). Turim: Einaudi.
- Gramsci, A. (1972). Utopia. In: *Scritti Giovanili (1914-1918)*. Turim: Einaudi.
- Gruppi, L. (1978). O conceito de hegemonia em Gramsci. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Habermas, J. (2004). O Futuro da natureza humana. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2003). Direito e democracia, entre facticidade e validade. Vol. 1. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1987). Teoria de la acción comunicativa. Vols. 1 e 2. Madrid: Taurus.
- Harvey, D. (2008). O neoliberalismo – História e implicações. São Paulo: Editora Loyola.
- Hayek, F. A. Von. (2009). O Caminho para a servidão. Lisboa: Edições 70.
- Hegel, G. W. F. (1997). Filosofia da Natureza. *Enciclopédia das ciências filosóficas*. Vol. 2. São Paulo: Loyola.
- Hegel, G. W. F. (1996). Linhas fundamentais da filosofia do direito ou direito natural e ciência do Estado. Campinas (SP): Unicamp.
- Hegel, G. W. F. (1979). A Sociedade civil burguesa. Lisboa: Estampa
- Hegel, G. W. F. (1976). Princípios da filosofia do direito. Lisboa: Guimarães Editores.
- Hill, D. & Kumar, R. (2008). Global Neoliberalism and education and its conséquences. London: Routledge.

- Hinojosa, J. F. G. (1987). *Intelectual y Pueblo: un acercamiento a la luz de Antonio Gramsci*. San José: Ed. Rei.
- Hobbes, T. (1998). *O Leviatã ou matéria e forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. 4ª. Ed. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultura.
- Hobbes, T. (1993). *De Cive, filósofos a respeito do cidadão*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Hobbes, T. (1983). *Leviatã*. 3ª. Ed. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Ed. Abril.
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Holanda, F. U. X. De. (1998). *Do Liberalismo ao neoliberalismo*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Horkheimer, M. (1989). *Teoria tradicional e teoria crítica*. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- Horta, J. S. B. (1997). *Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática*. In: CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Horta, J.S. B. (1991). *Planeamento educacional* (pp. 195-239). In: Mendes, D. T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Humboldt, W. von. (1997). *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*. In: Casper, G. & Humboldt, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Ianni, O. (1996). *A sociedade global*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jacob, V. L. (1997). *Poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA*. Belém (PA): SPEP/GRAPHITE.
- Janotti, A. (1992). *Origens da Universidade*. 2ª. Ed. São Paulo: EDUSP.
- Jesus, A. T. (1998). *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas (SP): Autores Associados.
- Katz, H. (2007). *Gramsci, hegemonia e as redes da sociedade civil global*. In: *REDES – Revista Hispana para el análisis de redes sociales*. V. 12, Jun/2007.
- Keane, J. (2008). *Once tesis sobre el mercado y la sociedad civil*. *Recerca, Revista de pensament i Anàlisi*. Nº. 8, 2008, pp.11-25. Universitat Jaume I. Catalã (Espanha).
- Kerr, C. (2005). *Os usos da universidade. Universidade em questão*. Brasília: Editora UnB.

- Keynes, J. M. (1985). A teoria geral do emprego, do juro e da moeda. 2ª. Ed. São Paulo: Nova Cultural.
- Khrushchev, N. S. (1956). O Discurso secreto de Khrushchev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética. Rio de Janeiro, Ed. Ipanema, s/ data.
- Kowarick, L. (1999). O conceito de exclusão social. In: As, M. (Org.). *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugan*. São Paulo: Educ.
- Krasilchik, M. (2008). Docência no ensino superior: tendências e mudanças. São Paulo: EDUSP.
- Kuhlmann Jr. M. (1999). Educação infantil e currículo (pp. 51-65). In: Faria A. L. & Palhares, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas (SP): Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC.
- Lash, C. (1995). A rebelião das elites e a traição da democracia. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Le Goff, J. & Schmitt, J-C. (2002). Dicionário temático do Ocidente Medieval. Bauru (SP): EDUSC.
- Leclercq, Y. (1977). Teorias do Estado. Lisboa: Edições 70.
- Leda, D. B. (2006). Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas (pp. 73-88). In: Silva Jr. J. da R.; Oliveira, J. F. de & Mancebo, D. (Org.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas (SP): Alínea.
- Leopoldo e Silva, F. (2006). Universidade: a ideia e a história. *Estudos Avançados*. Vol. 20, Nº.56. Jan/Abril.2006.
- Liguori, G. (2006). Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. *Novos Rumos*, Nº. 46, Ano 21. Web site: <http://plataformacomum.com.br/iap/>.
- Lipovetsky, G. (2004). O Crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos. 3ª. Ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Lipovetsky, G. & Charles, S. (2004). Os Tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada. Lisboa: Edições 70.
- Locke, J. (1998). Dois tratados sobre o governo. São Paulo: Martins Fontes.
- Locke, J. (1994). Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins do verdadeiro governo civil e outros escritos. Petrópolis (RJ): Vozes.

- Locke, J. (1988). Ensaio sobre o entendimento humano II. São Paulo. Nova Cultural.
- Luckesi, L. (1997). Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU.
- Lukács, G. (1974). História e consciência de classe. Porto: Escorpião.
- Machado, E. (2006). Políticas para a formação de professores no contexto neoliberal: avanços e retrocessos. In: Machado & Mueller (Org.) *Políticas Públicas educacionais: múltiplos olhares*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Machado, L. M. (1997). A Nova LDB e a construção da cidadania. Marília (SP): UNESP.
- Machado, L. M. (1996). *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino*. Tese Doutorado em Educação. Marília (SP): UNESP
- Magalhães, A. M. (2006). A Identidade do ensino superior: a educação superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 7, pp.13-40.
- Magalhães, A. M. (2004). A Identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição. *Textos universitários de ciências sociais e humanas*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Malaguti, M. L. (1998). Smith e Hayek, irmandades na defesa das regras do jogo. In: Malaguti, M. L; Carcanholo, R. & Carcanholo, M. (Org.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez.
- Manacorda, M. A. (2001) História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Mance, E. A. (1999). A Universidade em questão: o conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital. *Revista de Filosofazer*, Nº. 14, pp-07-18, 1999/1.
- Maquiavel, N. (1992). O príncipe. São Paulo: Editora Moraes.
- Marcuse, H. (1977). Ensaio sobre a libertação. Lisboa: Bertrand.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa das entrevistas. In Albarello, L., Digneffe, f. Hiernaux, J-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (Eds.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Marques, M. O. da S. (1997). Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, p. 63-75, 1997. Rio de Janeiro: Autores Associados.

- Marrou, H. I. (1982). *A History of education in antiquity*. University of Wisconsin Press.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Martin, H-P. & Shumann, H. (1999). *A armadilha de globalização*. São Paulo: Ed. Globo.
- Martins, A. M. (2010). *Dicionário de filosofia moral e política. Contratualismo. Instituto de Filosofia da Linguagem*. Lisboa: FCSH/UNL, FCT.
- Martins, C. B. (2013). Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions. *Análise Social*, Nº. 208, Vol. XLVIII. Ano 2013, pp. 622-658.
- Martins, C. B. (2000). O Ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), pp. 41-60. *Web site: <http://www.scielo.br/pdf/pss/v14n1/9801pdf>* em 24 de Abril de 2013.
- Martins, J. de S. (1973). *A Imigração e a crise do Brasil agrário*. São Paulo: Pioneira.
- Martins, M. F. (2008). *Marx, Gramsci e o conhecimento: rutura ou continuidade?* Campinas (SP): Autores Associados; Americana (SP): UNISAL.
- Marx, K. (1990). *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Edições Mandacaru.
- Marx, K. (1989). *A Questão judaica*. Lisboa: Edição online [www.lusofonia.net](http://www.lusofonia.net)
- Marx, K. (1983). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2ª. Ed. Lisboa. Editorial Presença.
- Marx, K. (1978). *Obras escolhidas. Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Alfa-Omega.
- Marx, K. (1976). *Critica della filosofia hegeliana del diritto publico*. Vol. 3. Roma: Riuniti.
- Marx, K. (1975). *Principios de la filosofia del derecho o derecho natural y ciência politica*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Marx, K. & Engels, F. (2010). *Lutas de classes na Alemanha*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (1986). *A Ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.
- Máximo, A. C. (2000). *Os Intelectuais e a educação das massas: o retrato de uma tormenta*. Campinas (SP): Autores Associados.
- Maxwell, K. (1996). *Marquês de Pombal – Paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Medeiros, E. O. (2010). *A Educação como projeto. Desafios de cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.



- Melo, M. Petters. (1998). Cidadania: subsídios teóricos para uma nova práxis (pp. 77-87). In: Silva, R. P. (Org.). *Direitos humanos como educação para a Justiça*. São Paulo: LTr.
- Mendonça, A.W.P.C. (2000). A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 14, Maio/Agosto.2000, pp.131-150.
- Merquior, J. G. (1987). O marxismo ocidental. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Mészáros, I. (2009). A Crise em desdobramento e a relevância de Marx. *Web site*: [http://resistir.info/meszaros/meszaros\\_nov08\\_p.html](http://resistir.info/meszaros/meszaros_nov08_p.html). Acesso: 05 de Novembro de 2011.
- Mészáros, I. (2008). A Educação para além do capital. 2ª. Edição. São Paulo: Boitempo.
- Miceli, P. (1994). As Revoluções burguesas. São Paulo: Editora Atual.
- Mill, J. S. (2005). Utilitarismo. Porto: Porto Editora.
- Miranda, M. G. de. (1999). Psicologia do desenvolvimento: o estudo da construção do homem como ser individual. *Educativa*, Goiânia/GO, v. 2, p. 45-62.
- Mishra, R. (1995). O Estado-providência na sociedade capitalista. Lisboa: Celta Editora.
- Mochcovitch, L. G. (1990). Gramsci e a escola. São Paulo: Ática S.A.
- Monasta, A. (1985). L'educazione tradita: criteri per una diversa valutazione complessiva dei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci. Pisa: Giardini.
- Montanari, M. (2010). Crise do Estado e crise da modernidade. *Gramsci e o Brasil*. *Web site*: [www.gramsci.org](http://www.gramsci.org). Acesso: 16 de Junho de 2012.
- Montanari, M. (1997). Pensare la democrazia. *Antologia dai Antonio Gramsci*. Turim. Einaudi.
- Monteiro, J. C. S. & Monteiro, M. C. M. (2003). Estado e a sociedade civil na teoria marxista. *Adcontar*, Vol. 4, Nº. 2, Nov./2003, pp. 9-26.
- Mora, J. F. (2001). Dicionário de filosofia. São Paulo: Editora Loyola.
- Morin, E. (2003). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8ª. Edição. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Morosini, M. C. (Org.). (2006). A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP.
- Morosini, M. C. (2005). O ensino superior no Brasil. In: Stephanou, M. & Bastos, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. V. 3. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Musse, R. (2010). Universidade de resultados. *Revista Cult*. Nº. 138, Março/2010.

- Neave, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, v. 23, n.1/2, 1988.
- Neave, G. R. & Vught, F. (1991). *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon, 1991, p. ix-xv; p. 239-55.
- Negrão, J. J. (1998). Para conhecer o neoliberalismo. *Revista Lusófona de Educação*. Vol. 7, pp.13-40.
- Neves, L. (Org.) (2002). *O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- Newbay, H. (1999). Governance (pp. 118-128). In. N.Z. Hirsch & L. E. Weber (Ed.). *Challenges facing higher education at the millennium*. Phoenix, Arizona: The American Council on Education, the Onyx Press.
- Nisbet, R. (1982). *Os Filósofos sociais*. Brasília: Editora UNB.
- Noble, D. F. (2001). *Digital diploma mills: the automation of higher education*. Nova Iorque: Monthly Review.
- Nogueira, M. A. (1988). Gramsci, a questão da democracia e da esquerda no Brasil. In: Coutinho, C. N. (Org.). *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Nosella, P. (2004). *A Escola de Gramsci*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Nozich, R. (2001). *Invariances: The Structure of the Objective World*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nozich, R. (1991). *Anarquia, Estado e utopia*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Nozich, R. (1989). *The Examined Life: Philosophical Meditations*. Nova Iorque: Simon & Schuster.
- Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Nussbaum, M. (2010). Uma crise planetária da educação. *Courrier International*. Nº 175, Set. /2010, pp. 60-65.
- Olive, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil (pp. 31-42). In: Soares, M. S. (Org.). *Educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES/UNESCO.

- Oliveira, F. De. (1998). Classe, hegemonia e poder político nacional. In: Raquel Kritsch e Bernardo Ricupero (Org.). *Gramsci revisitado: Estado, política, hegemonia e poder*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados/USP.
- Oliveira, J. F. & Catani, A. M. (2002). Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Oliveira, M. A. M. (1998). Escola ou empresa? Petrópolis (RJ): Vozes.
- Oliveira, P. S. (1997). Introdução à sociologia. São Paulo: Ática.
- Oliveira, R. P. (2009). A Transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*. Vol. 30, Nº. 108, Out./2009, pp. 739-760,
- Oliveira, R. P. (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*. Vol. 28, Nº. 100, Out./2007, pp. 661-690.
- Oliven, A. C. (1990). A parquialização do ensino superior. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Paoli, N. J. (1981). Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação. São Paulo: Cortez.
- Patrício, M. F. (2010). Ontologia da educação e ontologia da cidadania: axiologia dos desafios da relação (pp. 9-25). In: Medeiros, E. O. (Org.). *A Educação como projeto. Desafios de cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Paraskeva, J. M. (2009). Capitalismo acadêmico. Trad. Maria Correia. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Patrício, M. F. (2010). Ontologia da educação e ontologia da cidadania: axiologia dos desafios da relação. In: Medeiros, E. M. (Org.). *A Educação como projeto. Desafios de cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Paulani, L. M. (2006). O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses (pp. 67-83). In: Lima, J. C. & Neves, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV.
- Pereira, E. M. de A. (2008). A Universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*. Vol. 14, Nº. 1, Março/2009, pp. 29-52.
- Pereira, L. C. B. (1998). Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP.
- Perrenoud, P. (2005). Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.
- Petras, J. (1999). *Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa*. Blumenau (SC): EDIFURB.
- Piletti, C. & Piletti, N. (1990). *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Pinto, V. F. (2010). Educação pelo prisma da unidade e da cidadania: um legado a Gramsci. *EDUCAmazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente*. Ano 3, Vol 1, Jan./Jun.2010, pp. 9-30.
- Piotte, J-M. (1972). *El pensamiento político de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo, Editor.
- Pizzi, J. (2004). *Ética e responsabilidade social*. Pelotas (RS): Educat.
- Portelli, H. (2002). *Gramsci e o bloco histórico*. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Prado, A. (2009). *Neoliberalismo e desenvolvimento – A Desconexão trágica*. São Paulo: LTr.
- Prado Jr. C. (2000). *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense/Publifolha.
- Quirino, C. G. (1999). Tocqueville: sobre a igualdade e a liberdade (pp. 149-188). In Weffort, F. C. (Org.) *Os Clássicos da Política*. Vol. 1. São Paulo: Editora Ática.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª. Ed. Lisboa. Gradiva.
- Ramos, F. P. (2011). História e política do ensino superior no Brasil: algumas considerações sobre o fomento, normas e legislação. *Para entender a história*. Ano II, Série 14, Março/2011, pp.01-17.
- Ramos, F. P. (2004). A constituição afetiva da infância e da família no período colonial. O nascimento da profissão docente no Brasil (pp. 13-40). In: Almeida, J. S. De (Org.). *Profissão docente e cultura escolar*. São Paulo: Intersubjetiva.
- Rawls, J. (2000). *Teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rawls, J. (1997). *O Liberalismo político*. Lisboa: Editorial Presença.
- Regidor, J.R. (1989). Presenza di Gramsci nella teologia della liberazione. In: *IG Informazioni*, 4.
- Reis, A. (1959) *A Expansão Portuguesa na Amazônia nos séculos XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: SPVEA.

- Rezende Pinto, A. M. (1992). Do fetichismo da tecnologia à modernização da escola. *Série Ideias, 15. O diretor: articulador do projeto da escola*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Rhoades, G. & Slaughter, S. (2009). O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios (pp. 7-36). In. Paraskeva, J. M. (Org.). *Capitalismo acadêmico*. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D. (1982). A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Rieder, A. (2011). A Interiorização da educação superior no Brasil: Caso de Mato Grosso. *Revista Gual*. Vol. 4, Nº.3, pp.228-247, set/dez. 2011. Florianópolis.
- Rocha, E. A. C. (1999). A Pesquisa em educação infantil no Brasil. Florianópolis (SC): UFSC/Núcleo de Ciências da Educação.
- Rocha, R. M. Gurgel (2001). A Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina. In. Faria, D. S. de (org). *Construção Conceitual da Extensão na America Latina*. Brasília: Editora UNB.
- Rodrigues, J. A. (Org.). (1984). Durkheim. *Coleção grandes cientistas sociais*. 2ª. Ed. São Paulo: Ática.
- Romanelli, O. De O. (1991). História da educação no Brasil. 13ª. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Rouanet, S. P. (2000). As razões do iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rousseau, J-J. (2003). O Contrato Social. São Paulo: Martins Fontes.
- Rousseau, J-J. (1999). Emílio ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes.
- Rousseau, J-J. (1999a). Discurso sobre as ciências e as artes. Vol. 2. São Paulo: Nova Cultural.
- Rousseau, J-J. (1996). Discurso sobre economia política e Do Contrato social. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Rousseau, J-J. (1983). Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Rüegg, W. (1996). Uma história da universidade na Europa. Vol. I. Maia (Portugal): Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Sabóia, B. (1990). A Filosofia Gramsciana e a educação. *Em Aberto*. Ano 9, Nº. 45, Jan./Mar.1990.

- Sacristán, J. G. (1996). Reformas educacionais: utopia, retórica e prática (pp. 50-74). In: Silva & Gentile, T. T. P. *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, H. (2000). Ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec/FAPESP.
- Sanfelice, J. L. (2003). Pós-modernidade, globalização e educação (pp. 3-12). In: Lombardi, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas (SP): Autores Associados/HISTEDBR.
- Santiago, R. A. G. (2011). *Entrevista*: <http://uaonline.ua.pt/detail.asp?lg=pt&c=22333>. Em 09 de Dezembro de 2011.
- Santiago, R. A. G. (2002). O trabalho académico dos professores de ensino superior re-significado? *Jornal A Página da Educação*, n.º 112. Ano 11 p. 17.
- Santiago, R. C; T. Amaral, A. & Meek V. L. (2006). Changing patterns in the middle management of higher education institutions: the case of Portugal. *Higher Education*, 52: 215-250, Springer.
- Santiago, R. A. G; Magalhães, A. & Carvalho, M. T. G. (2005). Uma reflexão panorâmica sobre o impacto do managerialismo na administração pública e no ensino superior. *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Matosinhos: Cipes.
- Santiago, R. A. G., Magalhães, A. & Carvalho, M. T. G. (2005a) O surgimento do managerialismo no sistema de ensino português, *Carvalho & Simões Ltda*. Coimbra, Dezembro, 2005.
- Santiago, R. & Carvalho, T. (2012). Managerialism rhetorics in Portuguese Higher Education. *Minerva*, 50, pp. 511-532.
- Santos, A. F. T. (2000). Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Santos, B. de S. & Almeida Filho, N. (2008). A Universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina/CES.

- Santos, B. de S. (2008). *A Gramática do tempo. Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2005). *O Fórum social mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2002). *Democratizar a democracia, os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, E. F. & Azevedo, M. L. N. (2003). O ensino superior no Brasil e os acordos MEC/USAID: uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira. In: *Seminário de Pesquisa do PPE – 2003*. Maringá (PR): PPE, 2003.
- Santos, L. L. de C. P. (2003). Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Veiga, I. P. A; Amaral, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 2ª Edição. Campinas (SP): Papirus.
- Santos, M. (2008). *Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Record.
- Saviani, D. (2005). Gramsci na educação brasileira (pp. 1-25). In: Ragazzini, D. *Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci*. Campinas (SP): Autores Associados.
- Schlesener, A. H. (2007). *Hegemonia e cultura em Gramsci*. 3ª. Ed. Curitiba: Ed. UFPR.
- Schlesener, A. H. (2002). *Revolução e cultura em Gramsci*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Schwartzman, S. (2012). O ensino superior. *Portal Unicamp*. Recuperado em 07 de Maio, 2013. *Web site*: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/07/20/o-ensino-superior-na-visao-de-simon-schwartzman>.
- Schwartzman, S. (2005). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Schwartzman, S. (2001). A revolução silenciosa do ensino superior. *O ensino superior em transformação*. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP) e CEBRAP, pp. 13-30.
- Secco, L. (2006). *Gramsci e a revolução*. São Paulo: Alameda.
- Secco, L. (2002). *Gramsci e o Brasil. Recepção e difusão de suas ideias*. São Paulo: Cortez.
- Secco, L. (2000). A Pré-história de Gramsci no Brasil (1927-1974). *Novos Rumos*. Ano 15, Nº. 32, pp. 16-28.

- Semeraro, G. (2006). Gramsci e os novos embates da filosofia da praxis. Aparecida (SP): Ideias & Letras.
- Semeraro, G. (2001). Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia. 2ª. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Semeraro, G. (1999). Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. *Educação e Sociedade*. Vol.20, Nº.66, Abril/1999, pp.65-83.
- Severino, A. J. (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje (pp. 289-320). In: Lima, J. C. & Neves, L. M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.
- Sguissardi, V. (2009). Universidade brasileira no século XXI – desafios do presente. São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*. Vol. 29, Nº.105, Set./Dez.2008, pp. 991-1022.
- Sguissardi, V. (2006). Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? (pp. 351-370). In: Morosini, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP.
- Sguissardi, V. (2002). Fundações Privadas na Universidade Pública. A quem interessam? *Avaliação*. Vol. 7, Nº 4, Dez/2002, pp. 43-72.
- Sguissardi, V. (2000). O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Universidade e Sociedade*. Ano X, Nº. 22, Nov./2000, pp. 66-75.
- Silva, M. A. (2009). Uma Universidade de causas (ou a universidade concebida como momento social), (pp. 165-266). In: Paraskeva, J. M. (Org.). *Capitalismo Acadêmico*. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo.
- Silva Jr., J. R. & Sguissardi, V. (1999). Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista (SP): EDUSF.
- Silva Júnior, J. dos R. (2005). Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos de FHC e Lula. São Paulo: Xamã.
- Simão, J. V; Santos, S. M. & Costa, A. A. (2002). Ensino superior: uma visão para a próxima década. Lisboa: Gradiva.



- Simionatto, I. (2004). Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis (SC): Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez.
- Simionatto, I. (1998). O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, A. (Org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: UNESP.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: politics, policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore, Md: The Johns Hopkins University press.
- Smith, A. (2009). *The Theory of moral sentiments*. Nova Iorque: Hudson Street.
- Smith, A. (2007). *Riqueza das nações*. Curitiba: Editora Juruá.
- Smith, A. (1993). Inquérito sobre a natureza e as causas das riquezas das nações. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Soares, L. T. (2002). Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- Soares, R. D. (2006). Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno Cedes*. Vol. 26, Nº. 70, Set./Dez./2006, pp. 329-352.
- Soares, R. D. (2000). Gramsci, o Estado e a escola. Ijuí (RS): Unijuí.
- Sobrinho, J. D. (2005). Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*. Nº 28, Jan./Fev./Mar./Abril/2005, pp. 164-173.
- Souki, L. G. (2006). A Atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. *Civitas*. Vol. 6, Nº. 1, Jan/Jun./2006, pp. 39-58.
- Sousa, A. L. L. (2000). *A História da extensão universitária*. Campinas (SP): Alínea.
- Souza, P. N. P. De. (1991). *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Souza, P. R. (1999). Avaliação e expansão do ensino superior. In. *Folha de São Paulo, Tendências /Debates*, 21 Dez. 1999.
- Taschner, G. (2009). *Cultura, consumo e cidadania*. Bauru (SP): Edusc.
- Teixeira, A. (2005). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: EDUFRJ.
- Teixeira, A. (1999). *Educação no Brasil*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Teixeira, A. (1988). *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Telles, V. S. (2001). *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34.

- Terribili Filho, A. & Machado, L.M. (2006). Educação superior: o setor público e o privado no Brasil e Argentina. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*. Vol 5, Nº. 1, Jun./2006. *Web site*: <http://revistas.facecla.com.br/276Ndex/reped>.
- Texier, J. (1976). Gramsci. Col. *Maestros del pensamiento contemporáneo*. Barcelona, Buenos Aires e México D. F: Ediciones Grijalbo S.A.
- Tocqueville, A. (1987). A Democracia na América. 3ª. Ed. Belo Horizonte (MG): Editora Itatiaia & São Paulo: Edusp.
- Tonet, I. (2004). Democracia ou liberdade? 2ª. Ed. Maceió: EDUFAL.
- Tramontin, R. (1995). Ensino Superior: uma agenda para repensar seu desenvolvimento. Brasília: IPEA.
- Triviños, A. N. S. (1992). Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas.
- Vacca, G. (1991). Gramsci e Togliatti. Roma: Riuniti.
- Vianna, L. W. (2007). Revolução passiva e americanismo. *Web site*: <http://www.acesa.com/gramsci/>. Acesso em 01 de Julho 2012.
- Vieira, L. (2001). Os Argonautas da civilização. São Paulo: Record.
- Vieira, L. (1997). Cidadania e globalização. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Weber, M. (2001). Ética protestante e o espírito do capitalismo. Oeiras, Queluz de baixo: Editora Presença.
- Weber, M. (1994). Economia e sociedade. 3ª. Ed. Brasília: UnB.
- Weber, M. (1980). Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída. 2ª. Ed. São Paulo: Abril Cultural.
- Weffort, F. (1978). O populismo na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Williams, R. (1999). Marxismo e literatura. Rio de Janeiro: Zahar.
- Wolff, R. P. (1993). O ideal da universidade. São Paulo: UNESP.
- Zolo, D. (2000). Cittadinanza. Storia di un ceonetto teorico-politico. *Filosofia Política*. Vol. XIV, Nº. 1, Abril/2000, pp-5-18.

## LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei Nº. 7.824 de 11 de outubro de 2012 (2012). Regulamenta a Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Recuperado em 10 de fevereiro de 2014. *Web site*: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

- Decreto-lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado em 30 de Agosto, 2013. *Web site:* [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).
- Decreto-lei Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF. Recuperado em 24 De Abril, 2013. *Web site:* [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).
- Decreto-lei Nº Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF. Recuperado em 26 de Abril, 2013. *Web site:* [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br).
- Decreto-lei Nº 10.468, de 20 de Junho de 2002. (2002). Institui Nova denominação da Universidade do Amazonas, para Universidade Federal do Amazonas. Brasília, DF. Recuperado em 24 de Abril, 2013. *Web site:* [www.leidireto.com.br](http://www.leidireto.com.br).
- Decreto-lei Nº. 3.860, De 9 de Julho de 2001 (2001). Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Recuperado em 27 de Agosto, 2013. *Web site:* [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).
- Decreto-lei Nº 9.394 de 20 Dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 24 De Abril, 2013. *Web site:* [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).
- Decreto-lei Nº. 1.106, De 16 de Junho De 1970. (1979). Cria o Programa de Integração Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 31 de Janeiro, 2014. *Web site:* [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).
- Decreto-lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968. (1968). Estabelece Normas de organização e funcionamento do ensino superior. Brasília, DF. Recuperado em 24 de Abril de 2013. *Web site:* [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br).
- Decreto-lei Nº 288 de 28 de Fevereiro de 1967. (1967). Institui a Superintendência da Zona Franca de Manaus. Brasília, DF. Recuperado em 24 de Abril, 2013. *Web site:* [www.receita.fazenda.gov.br](http://www.receita.fazenda.gov.br).
- Decreto-lei N.º 4.069-A, de 12 de junho de 1962. (1962). Institui a Fundação Universidade do Amazonas. Brasília, DF. Recuperado em 24 de Abril, 2013. *Web site* [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br).

- Decreto-lei Nº. 4.024 de 20 de Dez. de 1961. (1961). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 24 de Abril, 2013, *Web site*: [www.diariooficial.hpg.com.br](http://www.diariooficial.hpg.com.br).
- Decreto-lei Nº 19.851 De 11 de abril de 1931. Estatuto da Universidade Brasileira. Recuperado em 24 de Abril, 2013. *Web site*: <http://www2.camara.leg.br>.
- Decreto-lei Nº. 9.394, De 20 De Dezembro de 1996. (1996). Institui as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 24 de Abril, 2013. *Web site*: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).
- Resolução Nº. 011/2009 (2009). Dispõe sobre a Alteração do nome do Instituto de Agricultura e Ambiente para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Márcia Perales Mendes Silva – Reitora da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM.
- Resolução Nº 1, De 15 De Maio De 2009. (2009). Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC. Recuperado em 24 de Abril, 2013. *Web site*: <http://portal.mec.gov.br>.
- Resolução Nº. 028/2005. (2005). Criação da unidade acadêmica permanente de Humaitá. Manaus: UFAM.
- Resolução Nº. 030/2005. (2005). Criação do curso de graduação em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa. Unidade Acadêmica de Humaitá. Manaus: UFAM.
- Resolução Nº. 029/2005. (2005). Criação do curso de graduação em Pedagogia. Unidade Acadêmica de Humaitá. Manaus: UFAM.
- Resolução Nº. 031/2005. (2005). Criação do curso de graduação em Ciências: Biologia e Química. Unidade Acadêmica de Humaitá. Manaus: UFAM.
- Resolução Nº. 032/2005. (2005). Criação do curso de graduação em Ciências: Matemática e Física. Unidade Acadêmica de Humaitá. Manaus: UFAM.
- Resolução Nº. 033/2005. (2005). Criação do curso de graduação em Engenharia Ambiental. Unidade Acadêmica de Humaitá. Manaus: UFAM.
- Resolução Nº. 034/2005. (2005). Criação do curso de graduação em Agronomia. Unidade Acadêmica de Humaitá. Manaus: UFAM.

## DOCUMENTOS OFICIAIS E DE TRABALHO

- Banco Mundial. (2000). Higher education in developing countries – *Peril and promise*. Washington, D.C.: Banco Mundial/UNESCO.
- Banco Mundial. (1998). Educational change in Latin America and the Caribbean. LACSHD. Recuperado 12 de Abril, 2013. *Web site*: <http://wbIn0018.worldbank.org/LAC/>.
- Banco Mundial. (1994). La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial.
- Brasil. (2010). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. 33ª. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Brasil. Comité Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2003). Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos & Ministério da Justiça. Brasília, DF. Recuperado em 14 de março, 2013. *Web site*: [www.sedh.gov.br](http://www.sedh.gov.br).
- Declaração de Bolonha. (1999). Declaração de Bolonha. Declaração dos Ministros da Educação Europeus em 19 de Junho de 1999. *Web site*: [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha\\_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Declaracao%20de%20Bolonha.pdf). Recuperado em 24 de abril, 2013.
- IBGE. (2010). Censo demográfico 2010. Brasília, DF. Recuperado em 22 de março, 2013. *Web site*: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)
- IBGE. (2010a). Indicadores sociais mínimos. Brasília, DF. Recuperado em 17 de maio, 2013. *Web site*: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)
- IBGE. (2009). Pesquisa nacional por amostra de domicílios – 2009. Brasília, DF. Recuperado em 14 de junho, 2013. *Web site*: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)
- IESALC- UNESCO (2002). Mudanças e perspectivas do ensino superior no Brasil. In. Arrosa Soares, M. S. (Coord.). *A Educação superior no Brasil*. Porto Alegre: IESALC – UNESCO.
- INEP. (2013). Resumos técnicos na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível: [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br). Consultado em 11 de dezembro de 2013.

- INEP/MEC/ProUni. (2010). Quadro de bolsas ofertadas em 2010/Censo da Educação Superior 2010. Brasília, DF. Recuperado em 14 de junho, 2013. *Web site*: <http://portal.inep.gov.br> e <http://prouniportal.mec.gov.br>.
- IPEA (2009). Conjuntura e Política Social. *Políticas sociais - acompanhamento e análise*, pp.7-11. Disponível: <http://www.ipea.gov.br>
- Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe. (2002). Educação superior no Brasil. Porto Alegre (RS): Capes/Unesco.
- MEC (2010). Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF: MEC. Recuperado em 24 de abril, 2013. *Web site*: <http://portal.mec.gov.br>
- MEC/INEP. (2013). Censo da educação superior 2012. Brasília, DF. Recuperado em 10 de fevereiro, 2014. *Web site*: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).
- MEC/INEP. (2011). Censo da educação superior 2010. Brasília, DF. Recuperado em 12 de março, 2013. *Web site*: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).
- MEC/INEP. (2010). Censo da educação superior 2010. Brasília, DF. Recuperado em 12 de março, 2013. *Web site*: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).
- MEC/INEP. (2009). Censo Educacional 2009. Brasília, DF. Recuperado em 12 de março, 2013. *Web site*: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).
- OCDE. (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD Indicators. Recuperado em 10 de fevereiro, 2014. *Web site*: [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
- OCDE. (2010). *Education at a Glance 2010*: OECD Indicators. Recuperado em 24 de abril, 2013. *Web site*: [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation 2009*. Recuperado em 24 de abril, 2013. *Web site*: [www.oecde.org](http://www.oecde.org).
- PNUP - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2010). *Atlas do Desenvolvimento no Brasil – PNUD / IPEA / FJP*. Recuperado em 12 de junho, 2013. *Web site*: [www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br).
- REUNI/MEC. (2010). O que é o Reuni? Brasília, DF. Recuperado em 24 de maio, 2013. *Web site*: <http://reuni.mec.gov.br>.
- UFAM. (2010). História da Universidade Federal do Amazonas. Recuperado em 21 de março, 2013. *Web site*: <http://portal.ufam.edu.br/index.php/historia#historia>.
- UFAM. (2006). Unidade acadêmica permanente. Projeto Acadêmico, campus do Alto Madeira. Humaitá.

UNESCO. (2009). Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. Recuperado em 19 de fevereiro, 2013. *Web site:* [www.unesco.org/new/en/unesco/](http://www.unesco.org/new/en/unesco/).

UNESCO. (2009a). Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe. Recuperado em 01 de março, 2013. *Web site:* [www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres\\_portugues.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf)>

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado em 24 de abril, 2013. *Web site:* [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

#### ENDEREÇOS ELETRÓNICOS

<http://www.acesa.cm/gramsci>

<http://www.ambientebrasil.com.br>

[http://www.aondefica.com/atlas\\_br.asp](http://www.aondefica.com/atlas_br.asp)

<http://www.capes.gov.br>

<http://www.culturabrasil.org/durkheim.htm>

[http://www.dhnet.org.br/direitos/.../hdh\\_thomas\\_hobbes\\_leviatan.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/.../hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf)

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.ipea.gov.br>

<http://www.iseg.utl.pt/disciplinas/mestrados/dci/dcipedgloss.htm>

[http://www.lisztvieira.pro.br/artigos\\_descricao.asp? Cod=](http://www.lisztvieira.pro.br/artigos_descricao.asp? Cod=)

<http://www.oecd.org>

<http://www.pnud.org.br>

<http://www.portal.mec.gov.br>

<http://www.planalto.gov.br>

<http://www.receita.fazenda.gov.br>

<http://www.sedh.gov.br>

<http://www.ufam.edu.br>

<http://www.unesco.iesalc.org.ve>

<http://www.unicamp.br>





## ANEXOS



## ANEXOS

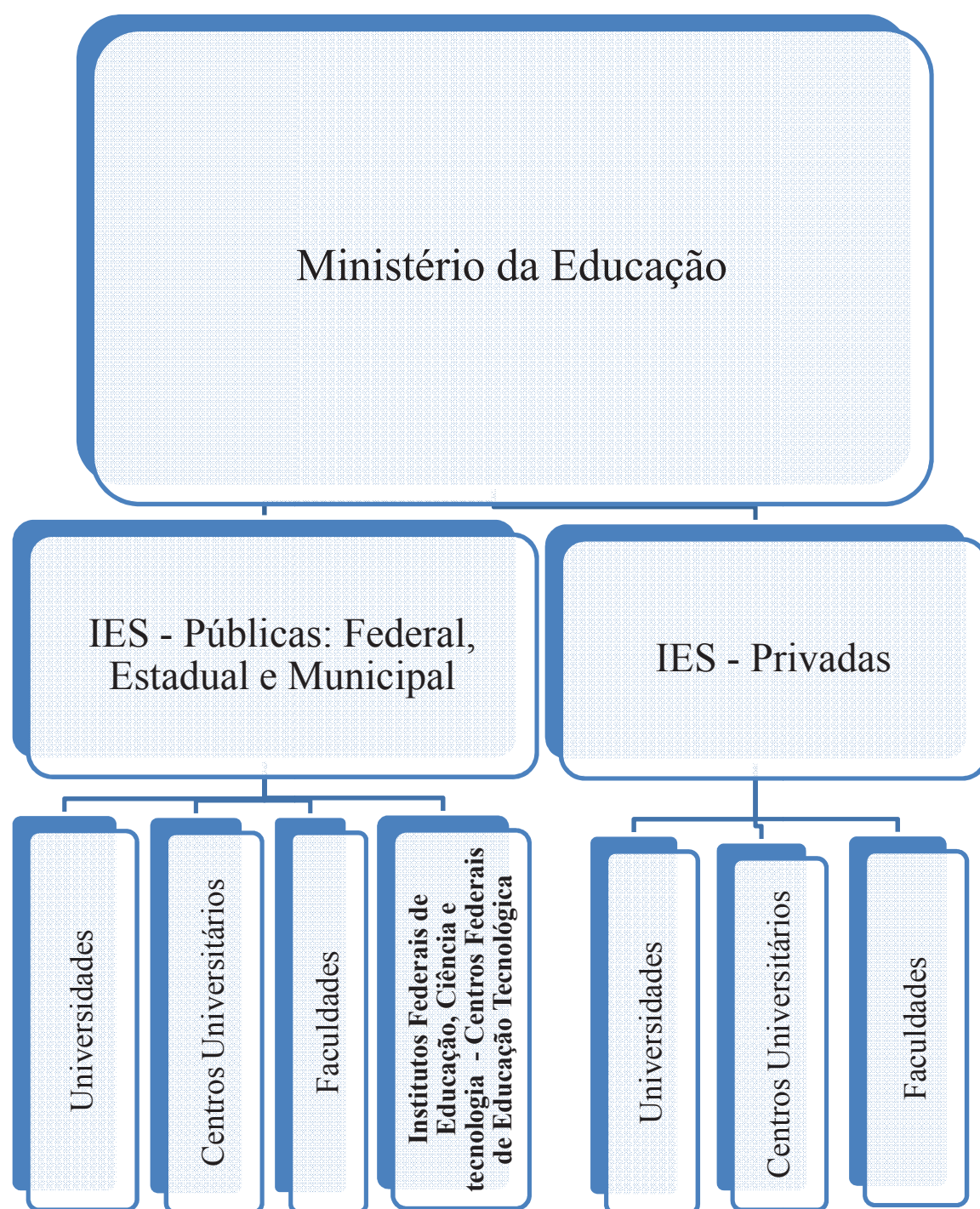
### Anexo I - Grelha das Questões para as Entrevistas

QUESTÕES	ENTREVISTADOS	
	PROFESSORES	NÃO-DOCENTES
1-Que leitura (s) faz do Ensino Superior no Brasil?	20	10
2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?		
3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?		
4-O processo de interiorização do Ensino Superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?		
5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?		
6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?		
7-Quais os principais desafios do Ensino Superior no Sul do Amazonas?		
8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?		
9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhorar o Ensino Superior?		
10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?		

Elaborado pelo autor do estudo



## Anexo II – Organização do Ensino Superior Brasileiro



\*Panorama da educação superior: [www.inep/mec.gov.br](http://www.inep/mec.gov.br)



### Anexo III – Entrevista 1

-Professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

#### *1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

Historicamente o ensino superior no Brasil foi criado para atender as elites, as classes dominantes. Nos últimos oito anos têm observado um processo de transição, pelo menos no acesso ao ensino superior. Este processo tem-se dado de uma forma conflituosa. Começa a atender as classes populares, os trabalhadores e a juventude. Mas o modelo que persiste no ensino superior ainda é um modelo elitista e excludente.

#### *2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

O vestibular era mais complexo e requeria do estudante uma formação básica e mais consolidada. Assim os estudantes da classe média e abastada eram quem poderiam passar no vestibular e os cursinhos pré-vestibulares contribuía para o ingresso no ensino superior principalmente nas universidades públicas. Nas universidades particulares tem sido um acesso diferenciado, com mais facilidade devido às mensalidades ser pagas.

#### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Ao longo de períodos, observou-se que as camadas populares recorriam ao ensino superior privado pago e a classe média alta e uma parcela da burguesia iam para as universidades públicas. Hoje, acreditamos que a partir do governo Lula houve uma forma de inversão nas formas de ingresso: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ProUni (Programa Universidade para Todos). Mas ainda é um processo conflituoso. Um modelo velho vigente e paralelo vai-se criando um modelo mais democrático.

#### *4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para cidadania, mas ainda é um modelo perverso. Porque ao mesmo tempo em que trás a universidade para o interior, um processo mais democrático e cidadão, não se trás as condições estruturais, como economia, sociais e culturais, necessárias como rede, para que o ensino superior funcione, para que os estudantes ingressem e permaneçam na Universidade. Pois há uma

diferença cultural, de conhecimento, grande entre os que estão nos grandes centros urbanos e os novos polos no interior. Elementos como: biblioteca, museus, centros de artes, uma série de mecanismos que poderiam funcionar como apoio, dificulta-se a consolidação da cidadania. Por isso é acesso meio perverso.

As infraestruturas básicas como residência universitária, restaurantes universitários, biblioteca adequada, a lógica copiadora de livros, dificultam ainda mais a permanência desses estudantes no interior. O estudante que não teve uma formação básica boa, não acompanha ensino superior, pois este começou a modificar-se no ingresso e de certa forma na estrutura curricular, mas a educação básica e o ensino médio ficam a dever.

*5- O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído pelo ensino com ações empíricas da cidadania?*

Em princípio é um impacto positivo, por que se criou uma possibilidade dos estudantes locais ingressarem numa instituição de ensino superior pública, sem a necessidade de ir ao centro urbano (Manaus ou Porto Velho). Isto é um acesso à cidadania. No entanto, há necessidade de criar condições de permanência e qualidade desse ensino. Não basta criar o acesso. Há cursos que tiveram apenas cinco estudantes chegaram ao final, na formatura. De certa forma, onera-se o Estado por meio da implantação, investimento, mas não tem uma contrapartida de manter as pessoas. Se o ensino básico está deficitário, devem-se ter mecanismos de nivelamento intelectual e cultural, isto não tem. Apesar dos seis anos de implantação do ensino superior federal, ainda não há uma consolidação, têm-se muitas falhas, como: liberdade, independência orçamentária, autonomia pedagógica. Depende-se muito da sede em Manaus e da lógica do MEC (Ministério da Educação e Cultura).

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Tem-se necessidade de um quadro docente mais coeso. A volatilidade dos professores termina interferindo no processo de consolidação. Os motivos giram em torno da própria estrutura da cidade de Humaitá, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente e as condições salariais. Estes resultados negativos desmotivam os docentes nas suas atividades bem como o quadro discente. Ainda há um quadro de professores



substitutos grande, e para resolver isso, precisa-se de mais concursos efetivos e a política atual é de não realizar concursos para professores efetivos. O excesso de professores substitutos dificulta este processo de consolidação.

#### *7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

O modelo que universidade que queremos para o sul do Amazonas; a universidade veio para o interior, mas com um modelo da sede, do centro. Este modelo tem como referência uma série de infraestrutura que favorece um modelo elitista e centralizado. No interior, devido às condições de acesso e da cidade, necessita-se de um modelo, em que as pessoas não necessariamente devam permanecer todos os dias na universidade. Há necessidade de um modelo diferenciado para uma cultura diferenciada, rotinas de trabalhos e condições climáticas sazonais que atrapalham a permanência quotidiana na universidade.

A universidade veio para o interior ainda com o modelo de atendimento para a classe médio-alta. Os cursos noturnos seriam uma alternativa, uma vez que as pessoas do interior necessitam de trabalho e com uma renda baixa, vivem de bolsa família e salário mínimo. Talvez os cursos noturnos resolvam em parte, pois precisa melhorar a qualidade. Este nosso modelo ainda não é de fato cidadão e participativo. Exemplos, se os indígenas e ribeirinhos quiserem estudar no campus de Humaitá como fariam?

#### *8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Ainda há uma falta de diálogo. Não só de quais cursos a comunidade precisa, mas do modelo, como formatar esses cursos, a intervenção na sociedade civil; não só uma universidade centrada no ensino, na fala, na teoria, mas cursos que resolvessem questões locais. A Universidade ainda é uma instituição quase separada da sociedade civil. Um “castelo no meio da miséria” sai da universidade e verificam-se as problemáticas como: falta de saneamento, desmatamento, coleta de lixo, e questões que a universidade poderia resolver. Os projetos de extensão e pesquisa têm pouco impacto no município de Humaitá. Ainda há uma lógica elitista. Nossos valores acadêmicos predominam sobre os demais.

#### *9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o Ensino Superior?*

Os agentes públicos deveriam ser de fatos públicos e parar de legislar em causa própria. Devidas às disputas regionais, o norte do Brasil continua a ser esquecido nas questões orçamentais e verbas públicas para o ensino superior público. As ementas parlamentares são insuficientes. As verbas deveriam ser mais equitativas já no orçamento da união, para um justo equilíbrio das diversas regiões do país. Para isso há uma necessidade de maior organização e envolvimento da sociedade civil com a Universidade. Pois já pagamos impostos e indiretamente sustentam a universidade. Mas há casos que precisam de verbas específicas, como: residência universitária, terreno para construção, etc. Há necessidade de uma correlação de forças, pois, esperar que os agentes públicos tenham consciência e faça as ações coletivas que deveriam fazer, eles não fazem.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

A gratuidade é um dos elementos mais importantes, pois, mesmo com a interiorização, e certa democratização, ela não está garantida. O processo de privatização está, na verdade, escamoteado, justamente quando não tem verbas garantidas para que a universidade se consolide, e verbas públicas a serem injetadas em instituições privadas, como o ProUni, há um desvio de dinheiro público. É um processo híbrido de reconfiguração do ensino superior no país. O poder de modificar isso ainda é muito pequeno. Portanto, depende de nossa mobilização.

## Anexo IV – Entrevista 24

-Funcionária do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

No âmbito atual o ensino superior no Brasil está um tanto desfasado. Isto é um reflexo que vemos agora na greve de nossos docentes e provavelmente a greve dos técnicos a partir de junho 2012. A gente vê que o governo não tem nenhum interesse de conversar com a classe dos servidores federais, especificamente os docentes e os técnicos. Esta questão da desfasagem vem da demanda das escolas de ensino de base. Se não for trabalhada esta parte, do ensino de base, o nosso público do ensino superior terá muita dificuldade com o aprendizado. É visto hoje em dia nos trabalhos dos alunos, aqui na biblioteca. Há muita dificuldade no dizer dos professores quando vem indicar ou buscar material na biblioteca, quando afirmam “nossa até onde posso ir”? Quer se avançar mais e às vezes não pode, pois tem que fazer um trabalho que deveria ter sido feito no ensino fundamental e médio. Com isso a educação superior hoje no Brasil é, infelizmente, desfasada. Embora esteja neste estágio, há muito que ser feito por estes estudantes. Eles são vítimas do sistema que está ruim, e não podemos deixá-los nesta situação. Acho que cabe a todos os educadores buscar melhorias para o público estudantil. Estes jovens, hoje em dia, estão buscando melhorias, através da qualificação, através do próprio ensino, da pesquisa e da extensão. Do seu modo, eles começam a entender melhor o que é este tripé do ensino superior no Brasil: o ensino, a pesquisa e a extensão, especificamente voltada para o ensino superior público e gratuito. A Universidade oferece um leque de possibilidades para os estudantes. Acontece também o comodismo por parte de muitos jovens diante dos desafios que encontram. Mas acho que ainda assim o papel do docente neste caso é fundamental na vida desse cidadão, porque está formando pessoas que no futuro poderão vir a estar no local do professor.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Eu ainda sou a favor do vestibular, não fiz PSC (Processo de Seleção Contínuo), mas foi o processo seletivo macro. Sou a favor do vestibular e acho que sou crua para falar em questões de cotas para poder entrar no ensino superior. Eu acredito que não é a “cor” da pessoa que vai dizer que ela é menos capacitada ou não para entrar no ensino superior. Mas

acredito sim que, já quando entrei na Universidade Federal do Amazonas já existia uma percentagem relacionada a alunos de escolas públicas. Enfim, esta percentagem para alunos de escolas públicas tem que ser feito mesmo, pois, no ensino particular há mais investimento o que deixa em desvantagem o público gratuito. O ensino público gratuito de base deixa um pouco a desejar por diversos fatores: os professores não são bem remunerados, o aluno, se não vem de uma escola técnica, ele fica apenas quatro ou cinco horas do dia na sala de aula, às vezes os professores faltam. Então tem uma série de pontos que não contribui para a formação daqueles jovens. Acredito que esta reserva, percentagem de alunos oriundos de escolas públicas deve ser levada em conta sim. Mas em relação às cotas étnico-raciais eu sou crua para falar.

### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

O que se deseja é formar bons cidadãos. Isso começa em casa a formação de pessoas com bom caráter para atuar futuramente e a universidade deve contribuir sim para formação de bons cidadãos. Muitas vezes até, a universidade forma o bom cidadão. Às vezes a família não é estruturada e outros fatores que levariam a pessoa a não ter um bom caráter. No entanto, as escolas, as Igrejas e outras instituições contribuem para a formação do cidadão. Isto é, se houver apoio e incentivos fora do ambiente que não contribui para a formação do caráter, a pessoa conseguem mudar, tem mobilidade social, consegue transformar a sua realidade e ser protagonista da sua história. Neste sentido, a universidade tem que contribuir com isto. Dentro das universidades há que formar sistemas, estruturas que acolham bem estes jovens estudantes que, ao participar do sistema de ensino, da pesquisa e da extensão, verá os reflexos de que cidadão a IES está formando para atuar futuramente no mercado de trabalho. A educação é o caminho, é fato, todo mundo sabe que quem estuda com persistência vence. Há casos de pessoas que não tinha dinheiro nem para o transporte para ir para a universidade. Com participação de projetos e acaba por ganhar bolsa, o que ajuda muito o aluno que descobre que além do ensino há projetos de pesquisa dentro da universidade. A universidade, às vezes, nem se dá conta do papel importante que ele exerce na vida de muitos jovens. A família pode formar o cidadão, mas a universidade tem que dar suporte para este cidadão valorizar o caminho do estudo que o levará para caminhos bons e não da marginalidade.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

Com certeza que a interiorização do ensino superior contribui para a cidadania. Imagina um jovem que mora no interior e que não tem condições de ir morar numa capital. Condições mínimas até: de moradia, de locomoção e alimentação. A universidade quando vem ao encontro desse público, ela não está apenas contribuindo para a formação desse cidadão que está dentro da universidade, mas ela está crescendo junto com isso. A questão da interiorização é mais ampla que montar um campus no interior. Se a universidade não tivesse vindo para o interior a vida dessas pessoas seriam diferente. Hoje temos já alguns resultados, como jovens trabalhando a partir da formação recebida. Hoje não podemos dizer que as pessoas que moram no interior não têm qualificação profissional, pelo contrário, têm sim. Há professores capacitados para atuar na formação dos estudantes. A cidade cresceu e ganhou muito com a vinda da universidade. Isto é uma realidade, infelizmente, recente na história do Amazonas. Mas em outros Estados da Federação, isto já acontece há mais tempo.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Já na formação da cidade mesmo, acho que a cidade cresceu e melhorou a oferta de serviços, infraestrutura. Ao longo desses dois anos que estou em Humaitá já vi mudanças. Não que a universidade tenha mudado algo concretamente, mas ela mudou a vida de muitas pessoas dão oportunidade de conhecimento. A universidade veio para contribuir. Como trabalho na biblioteca, a gente acaba por conhecer as pessoas que vem aqui e às vezes numa conversa, no estudo do usuário da biblioteca, começamos a ver a contribuição de tudo isso para a vida daquele cidadão.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Agora é um momento de luta (greve) e tem que ser feito isto mesmo. O quadro docente é altamente qualificado, sendo a maioria com mestrado, doutorado e alguns com pós-doutorado. Mas independente da formação deles, somos seres humanos, pessoas passíveis a erros, imperfeitos. Acho que temos que crescer a cada dia. Acredito que a

interação é importante e o conhecimento de um e de outro tende a crescer. Portanto, o quadro do IEAA é excelente, que está trabalhando no interior do Estado do Amazonas e é bom dizer que há profissionais que são daqui de Humaitá mesmo, que se formou pela Universidade Federal do Amazonas e agora é funcionário da mesma. É motivo de orgulho e valor.

#### *7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

A comunicação infelizmente não tem uma internet boa e hoje estamos numa era digital e sem boa internet não há como ter acesso a muitas produções e eventos. O acesso, pois embora estejamos a 200 km de Porto Velho, é outro Estado não é o nosso, o Amazonas. Portanto há necessidade de recuperação do acesso terrestre para Manaus, a Capital, por que a via fluvial é muito demorada e o transporte aéreo é muito caro em nossa cidade. Com tudo isto, corremos o risco de perder o acesso aéreo na cidade por não termos uma brigada de incêndio no aeroporto local. A questão da burocracia é outro desafio dentro da universidade que ainda é muito grande. Queremos acelerar os trabalhos, mas por esse motivo somos obrigados a parar. Desafios também na infraestrutura da cidade e do campus local. Uma cidade com 143 anos deveria ter avançado muito, mas as autoridades locais sempre buscam desculpas para não realizar as políticas públicas. Há tremendas contradições, ao afirmar que não tem dinheiro para reformas, mas tem para promover festas, com gastos altíssimos no aniversário do município. Temos muitos órgãos federais: Universidade, IBAMA, ICMBio, Exército, Marinha, FUNASA, e outros órgãos que não me lembro no momento e uma população que a cada dia aumenta e uma nova instituição federal de ensino irá abrir IFAM e, no entanto não há contrapartida do município.

#### *8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Vejo-as como parceiras. Mas não é a universidade que está indo até a sociedade civil, mas eles que estão a vir até a universidade e não se devem criar empecilhos para a proximidade. Na biblioteca, por exemplo, além do público universitário, há o público externo que vem consultar o acervo. Também percebe a presença da sociedade civil nos eventos promovidos pela universidade, como semanas acadêmicas, eventos científicos e atos sociais. Os projetos de extensão é outra forma que a universidade aproxima-se da sociedade. A universidade veio para somar, e esta ideia é bem vista pela sociedade.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o Ensino Superior?*

É até utópico o que vou dizer. O público que temos na universidade não é só da cidade de Humaitá, mas muitos saem de suas localidades, longínquas para poder estudar. Se houvesse um barco disponível para fazer o transporte diário dos universitários, o que já existe no colégio rural, imagina quantos outros não iríamos alcançar. Pois, muitos não podem deixar a família, o seu espaço e lugar para morar na cidade. Portanto, o transporte é uma necessidade urgente. O barco poderia servir, além do transporte, para apoio nas pesquisas e extensão. Acho que isto é utopia mesmo! Mas se diminuir as barreiras burocráticas seria o ideal para começar o entrosamento com a sociedade. E se os líderes comessem a trabalhar na questão da infraestrutura ajudaria.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Maior e melhor aplicação de verbas públicas no setor. Ampliação das vagas e da expansão do ensino superior para o interior.





## Anexo V – Entrevista 25

-Estudante do Campus Vale do Rio Madeira da Universidade federal do Amazonas, Humaitá.

### *1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Eu creio que o ensino superior no Brasil tem melhorado muito nos últimos anos através das oportunidades de ingresso e das formas como o conhecimento tem sido disseminado. Porém, estas melhorias ainda não são suficientes, há muito por ser feito, como melhores condições de trabalho para os professores, melhores condições de atendimento aos alunos, tanto no aspeto académico como psicológico, social e tudo mais. Acho que ainda precisam ser melhoradas muitas coisas nestes aspetos.

### *2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

O PSC (Processo Seleção Contínuo) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) mais pessoas terão acesso ao ensino superior. Não só pessoas de determinadas localidades, mas de diferentes contextos poderão ter acesso à universidade. Estes processos são formas exigir mais o nível dos alunos que irão ingressar. Neste sentido, aumenta a concorrência entre os estudantes e de certa forma aumenta o nível dos que irão entrar na universidade, por que o processo se torna mais concorrido. A concorrência gera mais empenho dos estudantes, inclusive com estudantes de fora. Isto também pode melhorar o reconhecimento da universidade aqui em Humaitá.

### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Creio que o ensino superior é uma alavanca para a cidadania, por que, pensando enquanto estudante do ensino médio ou pessoa da sociedade não universitária, não consegue enxergar como a sociedade funciona, como se dão as relações de classe, por que tivemos uma educação que nos moldou para isso. No ensino superior através dos estudos pode-se perceber que há relações de poder e relações de classes. Estas relações influenciam diretamente no nosso modo de viver, isto nos faz querer mudar a nossa realidade e praticar a cidadania. A partir do momento que começamos a ver a nossa sociedade de outra maneira, tentamos mudar nossa realidade, isso também é cidadania.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

Em parte. Pela questão do acesso, de novas pessoas terem acesso ao ensino superior contribui. Estando um bom período dentro da universidade aprendemos muitas coisas e começamos a ver de outros ângulos. Só que, na questão de como este ensino está sendo ministrado, como a interiorização está a ser feita, não contribui tanto no processo de qualificação, o que acaba por desfavorecer a cidadania. Pelo fato das unidades de ensino superior do interior ser vistas como menos importantes que as unidades dos centros urbanos, pensa-se que tudo que vier para o interior é lucro. As coisas não são bem assim: estamos no interior? Sim, mas somos uma universidade orgânica e não deveria haver disparidade no trato com as coisas, os investimentos e valorização. Temos os mesmos direitos e deveres que Manaus, que Porto Alegre, Porto Velho e Rio de Janeiro. Não é por que estamos no interior do Amazonas que temos que ser menosprezados, contentarmos com o mínimo e pensar que é um favor que estamos a receber.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Eu acredito que sim. Tenho conhecimento de projetos muitos significativos e bons, como as Atividades Curriculares de Extensão, os PIBIC que são levados até as escolas e comunidades e tem um movimento e retorno bom. Inicialmente há resistência. Quando chegamos numa escola para aplicar um projeto mais voltado para a cidadania, há resistência no início. Como já tive esta experiência duas vezes, mas ao final as pessoas começam a enxergar que determinadas ações podem dar certo, basta um pouco de vontade para se realizar. Há vários projetos na educação, na ambiental e nas ciências exatas que contribuem para o aprendizado dos alunos e conseqüentemente para esta nova visão de educação e do ser cidadão.

Acho que a questão de intercâmbio, nacional e internacional, é possível, mas é delicada e precisa ser revisto aqui no nosso contexto. Já tivemos programas de intercâmbio aqui, com estudantes daqui. Tem o caso de uma colega que fez em uma universidade brasileira. Muito bom, um programa inédito, levar os estudantes para outras experiências em outras IES. No entanto ao voltar para o campus de origem o intercâmbio teve grande valor pessoal, mas academicamente foi um pesadelo. Por que ao voltar, das nove

disciplinas que fez, sete tiveram que ser refeitas. Pois os professores não aceitaram as disciplinas feitas fora. Não sei os reais motivos, se a grade curricular não bate. Que intercâmbio é este? Que oportunidades de troca de conhecimentos se ele não pode ser aproveitado aqui? Então para manter o intercâmbio e troca de experiências com outras universidades é preciso rever algumas questões.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente, não querendo desmerecer ninguém, mas eu acho que precisa melhorar muito. Pois estamos fazendo uma graduação e tivemos professores com apenas graduação e especialização dando aulas. Em uma graduação o ideal é que pelo menos os professores tenham o mestrado e doutorado. Pois terão uma bagagem de conhecimento que podem nos ajudar melhor na formação e nas atividades. Não é correto contratar professores com pouca formação apenas para que os alunos não fiquem sem a disciplina. Não é por não ter profissionais na área que se devem dar os conteúdos de qualquer jeito, com tempo e profissionais despreparados. Que educação é esta que estamos recebendo? Ou então, não tem professor vem um professor de férias para dar um curso de duas semanas. Que disciplina é esta que é dada em duas semanas, quando o tempo normal seria de quatro a seis meses? Que formação é esta com disciplinas assim?

Nós tivemos muitas disciplinas de férias que se me perguntarem agora o conteúdo eu não sei dizer. Estatística, uma disciplina fundamental para a Pedagogia, nas pesquisas de cunho quantitativo, e foi uma disciplina de curso de férias. Outro exemplo é a disciplina de Libras, é falado tanto na inclusão, que é preciso ter inclusão nas escolas, nas universidades e tivemos o curso de Libras em duas semanas. Que formação é esta? O discurso é bom, mas a formação e a maneira como os cursos são dados deixa muito a desejar. Além disso, a necessidade de ter mais professores no quadro efeito da instituição, até para aliviar a carga horária de alguns professores, pois sem tempo para preparar bem as aulas não há qualidade. Eu percebo que tem professores que não conseguem fazer isto e ficam em sala de aula enrolando, matando o tempo, ocupa o tempo não com conhecimento, mas com coisas banais.

Eu creio que a formação dos alunos, em determinados aspectos, seja individual. Por que todos nós estamos no ensino superior. Na minha turma de Pedagogia, temos 36 alunos,

todos estão tendo as mesmas aulas e conteúdos. Agora, nem todos irão sair com a mesma formação. Por que a formação não depende somente das aulas, mas dos textos, conteúdos que busco fora da sala de aula, nos projetos que me envolvo, nas ações da universidade. Claro que melhores condições infraestruturais ajudam, mas a formação depende muito da busca e do empenho pessoal.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

O maior desafio é conseguirmos vencer a barreira de que somos do interior e merecemos menos, sermos reconhecidos como IES e termos os mesmos direitos. Através disso aconteceriam muitas coisas, precisamos ser reconhecidos e não vistos como um anexo da Universidade Federal do Amazonas de Manaus.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A universidade tem contribuído muito para o desenvolvimento da sociedade através de projetos. Porém ainda vejo que em Humaitá as pessoas ainda não perceberam a importância da Universidade. Não sei dizer o porquê, se talvez esteja sendo muito fácil entrar ou por que não têm uma visão da importância de um curso superior. Acreditam que por ser a cidade pequena, se conseguir qualquer emprego está bom.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o Ensino Superior?*

Na questão da melhora do ensino superior eu acho que integrem mais os universitários às suas áreas de trabalho, por exemplo, projetos. Sabemos que são poucas as áreas de trabalho, tem mais na área da educação. Os projetos podem ser feitos com as secretarias do município e do Estado, que podem levar os estudantes a terem um contato maior com a prática. Pois, o estágio sozinho não supre as necessidades de experiência profissional, uma vez que, nas escolas há muitas formas de mascarar a realidade e o estagiário não tem contato total com os fatos. A partir do momento que presta um concurso, tu tens acesso aos fatos reais, às máscaras caem e começa-se a ver a escola como ela realmente é e funciona. Os convênios podem ser feitos com outros órgãos como o IBAMA (O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) para os estudantes de outras áreas como Agronomia e Engenharia Ambiental.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

-Sem Resposta.



Anexo VI – Entrevista. 28

-Membro externo ao campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil infelizmente não está atingindo os anseios da sociedade por que ainda chega com uma deficiência muito grande que retroage ao ensino básico. Além do descaso de alguns estudantes no ensino superior em determinadas áreas ou disciplinas eles também tem uma pendência daquilo que não conseguiram assimilar do ensino básico. Para que o ensino superior no Brasil contribua para a sociedade através do desenvolvimento equilibrado e sustentável, o bem-estar social, o avanço técnico e científico com segurança, ele precisava ter todos os pré-requisitos do ensino básico. Isto não acontece por que lá no ensino básico o próprio sistema conduz o aluno de apenas querer passar de ano, avançar em série, de querer o certificado do 9º ano ou do 12º ano para poder chegar ao ensino superior. Não há uma preocupação em enriquecer o conhecimento. Não sabe que para chegar ao ensino superior é necessário um preparo para garantir o desenvolvimento do seu estudo superior.

O sistema de governo ainda está muito atrelado a objetivos politiquieiros o que acaba por deixar um déficit na educação básica que vai repercutir na habilitação e profissionalização que deveria completar no ensino superior. A boa formação não acontecendo quem vai pagar por isso é a sociedade que vai conviver com profissionais mal formados. Em todos os seguimentos vamos perceber a falha da má formação que acontece no ensino superior, por conta de todas as falhas que aconteceram no processo retroativo.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Infelizmente ainda têm o ingresso em nível de processo seletivo como o vestibular. Na verdade deveria ter sim uma avaliação, mas esta avaliação deveria ser contínua, como se o ensino superior fosse um processo normal. Pois, como está estruturado depende de uma hora ou mais de avaliação e pode entrar um fraco aluno em detrimento de outros que na ocasião pode ser prejudicado por momentos de nervosismo e não conseguir realizar uma boa avaliação. Acho que a avaliação para ingressar no ensino superior deveria ser uma avaliação completa que contemple todo o histórico do aluno e não em parte, como acontece no vestibular.

Outra coisa que não concordo são as cotas para o ingresso no ensino superior público. É uma agressão à própria Constituição do Brasil. As cotas (étnico-raciais, pobres) geram uma discriminação. Como o próprio termo diz, a Universidade está generalizando, faz uma conjuntura de possibilidades para participar, é o espaço da maturidade estudantil, não o local para me sentir diminuído por que sou negro, índio, deficiente, pobre, etc. A universidade é o espaço da igualdade, onde cada qual tem que apresentar as suas competências. O que precisamos firmar são as igualdades de participação, de condições e não ter discriminação de qualquer espécie nem privilégio para ninguém e sim maturidade. Todos têm que mostrar sua competência na universidade.

### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

O bom estudante irá tornar-se um bom profissional. Precisamos avançar muito na educação e o ponto culminante da educação que é o ensino superior é como se fosse à lapidação do cidadão. O cidadão sai da universidade deveria sair realmente cidadão, ou seja, consciente de que ele deve se esforçar o máximo para cumprir os seus deveres, sem jamais aceitar ser lesado nos seus direitos. Uma sociedade bem-educada, com pessoas que tenham passado por formação que sirvam para a vida dessas pessoas vai produzir mais e gerar menos gastos. Pois estarão mais bem preparadas para os cuidados com a saúde, para a questão ambiental e mais preparadas para o comportamento social. O bom estudante, que tem passado por um bom processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente vai ser um bom cidadão e vai contribuir para o desenvolvimento não retroação da sociedade.

### *4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

A interiorização é ótima. Neste ponto acredito que não é privilégio, mas avançar na qualidade e crescer na demanda é oferecer condições para as pessoas que não têm possibilidade. Veja bem, o tamanho do Estado do Amazonas, continental, onde 61 municípios estão muitos distantes da capital Manaus, quantos milhares de estudantes que terminam o ensino médio (12º ano) e por questões financeiras ou familiares não podem sair do seu município para ir para capital estudar e com isto há frustração na vida. Esta iniciativa da interiorização do ensino superior é maravilhosa. Aos que querem, é uma das melhores oportunidades. O governo federal está de parabéns por esta iniciativa de expandir



o ensino superior para o interior. Mas este processo de expansão deve dar também condições para que os profissionais que estão no interior possam fazer o mesmo trabalho daqueles que estão nos grandes centros urbanos.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído pelo ensino com ações empíricas da cidadania?*

Sim, com certeza, inclusive a UFAM, por meios da qualidade de seus profissionais, que fazem da sua profissão um sacerdócio. Trabalham não só voltados para a questão financeira, mas por um bom resultado que possa fazer história e cidadania. Neste trabalho nós percebemos nos trabalhos de campo, nas pesquisas e nas atividades extra-classe desenvolvidas com os alunos. Percebemos o quando a própria sociedade se interessa às vezes pelo trabalho dos estagiários, que apesar de serem novatos têm recursos para serem desenvolvidos.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Eu desconheço, até por que estou fora da Universidade Federal do Amazonas há vários anos.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Infelizmente o que eu percebo é que lá dentro da universidade falta ainda aos estudantes tomarem consciência da responsabilidade política. Eu sei que eles participam como cidadãos, vão a um movimento, mas, parece-me, que ainda falta eles entenderem que toda estrutura social depende da política e como cidadãos maduros têm que intervirem diretamente na política. Pois desde o feijão que comem até a festa que se divertem tem uma decisão e custos que são determinados pela política. Os estudantes vivem uma conjuntura política, o que precisam é intervir mais diretamente nas decisões políticas, inclusive partidárias. O estudante deve participar de um partido político, mesmo que não seja candidato, podem interferir nas opiniões de quem seriam os melhores candidatos, as pessoas de maior confiabilidade social, até por que os estudantes são administrados por pessoas que assumem posturas políticas.

Outros desafios estão em proporcionar melhores condições de vida a esta população. Projetar condições de geração de emprego e renda. Alguma coisa já está a acontecer. O que falta é ser implementado pela parceria política. A distância entre o estudante e a gestão pública faz com que fique uma lacuna, um vácuo e as coisas não se interliguem.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A universidade tem a possibilidade de aproximar mais a sociedade civil. No Sul do Amazonas, temos uma das melhores condições ambientais para produção agrícola, agropecuária, de piscicultura e inclusive para coleta e o turismo. Há muitos meios de desenvolvimento, de gerar emprego e renda. Precisamos do conhecimento técnico da universidade para tornar isto uma realidade prática no Sul do Amazonas e quem vai usufruir de tudo isso é a sociedade como um todo.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o Ensino Superior?*

Há vários projetos onde os estudantes podem participar, recentemente foi decretada a instituição do Conselho da Cidade em Humaitá. Este é um Conselho maravilhoso em que a própria Universidade pode ingressar, não só neste, mas em outros Conselhos, para programar os próprios projetos. Inclusive é um espaço para discutir o Plano Diretor da cidade. A nossa cidade cresce de forma desordenada e não vemos a intervenção dos acadêmicos, até por que há uma grande faturação encima de ações, como por exemplo, da pavimentação. A sociedade tem que intervir.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Parceria. Tem que haver parceria entre o gestor público e a IES. O gestor público tem que oferecer condições e a IES disponibilizar as suas projeções. Há muitos projetos excelentes que se desenvolvem dentro da universidade. Infelizmente estes projetos, às vezes, servem para bolsas, servem para produção acadêmica reduzida dentro do próprio campus universitário. É uma espécie de semente (conhecimento) que fica sob o pedregulho (engavetado) e não se desenvolve. Inclusive com parcerias com outras instituições, Por

exemplo, na área de Engenharia Ambiental, tem-se como criar bons projetos manejo florestal, agricultura sem agredir o meio ambiente e a sustentabilidade garantida. Precisa-se preservar boa parte das áreas, mas é possível explorar 50% para agricultura, e com isso teríamos graus para comer, dar e vender. Ou seja, para o consumo interno e para exportação. Não incentivando o desequilíbrio ambiental, mas a sustentabilidade também da população. Temos recursos para isso. Precisamos fazer do nosso ambiente não só um santuário, mas também um celeiro para a sustentabilidade ambiental e para melhorar a qualidade de vida da população.



Anexo VII - Resolução N°. 023/2005 – Criação do campus Vale do Rio Madeira-Humaitá

### **RESOLUÇÃO 023/2005**

**O REITOR da UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS e PRESIDENTE do CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o processo nº 018/2005 - CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** as atividades acadêmicas desenvolvidas no Centro Universitário de Humaitá-AM;

**CONSIDERANDO** o Ofício nº 260/2005 - PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** a exposição de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

### **R E S O L V E :**

**CRIAR O CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO PÓLO VALE DO RIO MADEIRA, com sede em Humaitá-AM**, atendendo aos municípios de: Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã.

**SALA DE REUNIÕES DOS CONSELHOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

*Hidembergue Ordozgoith da Frota*  
*Presidente*



Anexo VIII - Resolução Nº. 028/2005 – Criação do campus Vale do Rio Madeira-Humaitá

### **RESOLUÇÃO Nº 028/2005**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o Processo nº 018/2005 – CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Federal Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** o Ofício nº 260/2005 – PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** o foco inicial nas áreas de Agricultura e Ambiente;

**CONSIDERANDO** a exposição de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** a Resolução 023/2005 – CONSUNI, que criou o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

### **R E S O L V E :**

**CRIAR A UNIDADE ACADÊMICA PERMANENTE DE HUMAITÁ**, sediada no **Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira**, atendendo aos seguintes municípios: Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã.

**SALA DE REUNIÕES DOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

*Hidembergue Ordozgoith da Frota*  
*Presidente*





Anexo IX - Resolução N°. 29/2005 – Criação do curso de Licenciatura em Pedagogia.

### **RESOLUÇÃO N° 029/2005**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o Processo n° 018/2005 – CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Federal Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** o Ofício n° 260/2005 – PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** a exposição ao de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** a Resolução 023/2005 – CONSUNI, que criou o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira;

**CONSIDERANDO** a Resolução 028/2005 – CONSUNI, que criou a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

### **R E S O L V E :**

**CRIAR** o Curso de Graduação em **PEDAGOGIA** (licenciatura), com 50 (cinquenta)vagas, turno diurno, vinculado à Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá.

**SALA DE REUNIÕES DOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

***Hidembergue Ordozgoith da Frota***  
***Presidente***



Anexo X - Resolução Nº. 030/2005 – Criação do curso de Licenciatura em Letras.

### **RESOLUÇÃO Nº 030/2005**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o Processo nº 018/2005 – CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, como desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Federal Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** o Ofício nº 260/2005 – PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** a exposição de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 023/2005 - CONSUNI, que criou o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 028/2005 - CONSUNI, que criou a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

#### **R E S O L V E :**

**CRIAR o Curso de Graduação em LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESA E LÍNGUA E LITERATURA INGLESA** (licenciatura dupla), com 50 (cinquenta) vagas, turno diurno, vinculado à Unidade Acadêmica de Humaitá.

**SALA DE REUNIÕES DOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

*Hidembergue Ordozgoith da Frota*  
*Presidente*



Anexo XI- Resolução Nº. 031/2005 – Criação da Licenciatura em Ciências: Biologia e Química.

### **RESOLUÇÃO Nº 031/2005**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o Processo nº 018/2005 – CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Federal Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** o Ofício nº 260/2005 – PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** a exposição de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 023/2005 - CONSUNI, que criou o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 028/2005 - CONSUNI, que criou a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

### **R E S O L V E :**

**CRIAR o Curso de Graduação em CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA** (licenciatura dupla), com 50 (cinquenta) vagas, turno diurno, vinculado à Unidade Acadêmica de Humaitá.

**SALA DE REUNIÕES DOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

***Hidembergue Ordozgoith da Frota***  
***Presidente***



Anexo XII - Resolução Nº. 032/2005 – Criação da Licenciatura em Ciências: Matemática e Física.

### **RESOLUÇÃO Nº 032/2005**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o Processo nº 018/2005 – CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Federal Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** o Ofício nº 260/2005 – PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** a exposição de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 023/2005 - CONSUNI, que criou o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 028/2005 - CONSUNI, que criou a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

### **R E S O L V E :**

**CRIAR o Curso de Graduação em CIÊNCIAS: MATEMÁTICA E FÍSICA** (licenciatura dupla), com 50 (cinquenta) vagas, turno diurno, vinculado à Unidade Acadêmica de Humaitá.

**SALA DE REUNIÕES DOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

*Hidembergue Ordozgoith da Frota*  
**Presidente**





Anexo XIV - Resolução N°. 033/2005 – Criação do curso de Graduação Engenharia Ambiental.

### **RESOLUÇÃO N° 033/2005**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o Processo nº 018/2005 – CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, como desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Federal Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** o Ofício nº 260/2005 – PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** a exposição de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 023/2005 - CONSUNI, que criou o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 028/2005 - CONSUNI, que criou a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

### **R E S O L V E :**

**CRIAR o Curso de Graduação em ENGENHARIA AMBIENTAL**, com 50 (cinquenta) vagas, turno diurno, vinculado à Unidade Acadêmica de Humaitá.

**SALA DE REUNIÕES DOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

*Hidembergue Ordozgoith da Frota*  
**Presidente**



Anexo XV - Resolução N°. 034/2005 – Criação do curso de Graduação em Agronomia.

### **RESOLUÇÃO N° 034/2005**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o Processo nº 018/2005 – CONSUNI;

**CONSIDERANDO** o Projeto UFAM MULTICAMPI, desdobramento do Programa de Expansão do Sistema Público de Educação Federal Superior, proposto pelo Ministério da Educação;

**CONSIDERANDO** o Ofício nº 260/2005 – PROEXTI, datado de 22.11.2005;

**CONSIDERANDO** a exposição de motivos apresentada pelo Magnífico Reitor da UFAM;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 023/2005 - CONSUNI, que criou o Campus Universitário do Pólo Vale do Rio Madeira;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 028/2005 - CONSUNI, que criou a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá;

**CONSIDERANDO** o Parecer do Relator, aprovado por unanimidade, em reunião ordinária realizada nesta data,

### **R E S O L V E :**

**CRIAR o Curso de Graduação em AGRONOMIA**, com 50 (cinquenta) vagas, turno diurno, vinculado à Unidade Acadêmica de Humaitá.

**SALA DE REUNIÕES DOS COLEGIADOS DELIBERATIVOS SUPERIORES**, em Manaus, 25 de novembro de 2005.

*Hidembergue Ordozgoith da Frota*  
*Presidente*



Anexo XVI - Resolução Nº. 01172009 – Alteração do Nome do Campus

**RESOLUÇÃO Nº. 011/2009**

**A REITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E PRESIDENTE DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO**, no uso de suas atribuições estatutárias,

**CONSIDERANDO** o teor do Processo nº. 013/2009 – CONSAD;

**CONSIDERANDO** a proposta apresentada pela Comissão de Docentes do Instituto de Agricultura e Ambiente para alteração do nome do Instituto referido;

**CONSIDERANDO** que o processo tramitou regularmente nas instâncias competentes;

**CONSIDERANDO** a decisão unânime deste Colegiado, em reunião ordinária realizada nesta data,

**RESOLVE :**

**ALTERAR** o nome do Instituto de Agricultura e Ambiente para ***Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente***.

**PLENÁRIO DOS CONSELHOS SUPERIORES DA UFAM “ABRAHAM MOYSÉS COHEN”**, em Manaus, 03 de agosto de 2009.

***Márcia Perales Mendes Silva***  
***Presidente***

Anexo XVII -Decreto Nº 6.096, 24 de abril, 2007 - Institui o REUNI



**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**

**Casa Civil**

**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.**

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

**DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoais associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia

universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

*Paulo Bernardo Silva*<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Texto não substituí o publicado no Diário Oficial da União de 25 de abril, 2007. Fonte: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)



Anexo XVIII – Decreto Nº. 7.824/2012. Ingresso nas universidades federais e ensino técnico



**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012**

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*;

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino;

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do caput do art. 2º e do inciso II do caput do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do caput do art. 2º e o inciso I do caput do art. 3º; e

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

*José Eduardo Cardozo*

*Aloizio Mercadante*

*Gilberto Carvalho*

*Luiza Helena de Bairros*<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial da União de 15.10.2012 e retificado em 16.10.2012.

Figura 4 - Mapas geopolíticos Brasil -Amazonas-Humaitá

a)-Mapa do Brasil – Em destaque o Estado do Amazonas.



b)-Mapa do Amazonas – Em destaque o Município de Humaitá.





ANEXOS  
ENTREVISTAS





Entrevista 01- Mestre em Educação, professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

Historicamente o ensino superior no Brasil foi criado para atender as elites, as classes dominantes. Nos últimos oito anos têm observado um processo de transição, pelo menos no acesso ao ensino superior. Este processo tem-se dado de uma forma conflituosa. Começa a atender as classes populares, os trabalhadores e a juventude. Mas o modelo que persiste no ensino superior ainda é um modelo elitista e excludente.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

O vestibular era mais complexo e requeria do estudante uma formação básica e mais consolidada. Assim os estudantes da classe média e abastada eram quem poderiam passar no vestibular e os cursinhos pré-vestibulares contribuíam para o ingresso no ensino superior principalmente nas universidades públicas. Nas universidades particulares tem sido um acesso diferenciado, com mais facilidade devido às mensalidades ser pagas.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Ao longo de períodos, observou-se que as camadas populares recorriam ao ensino superior privado pago e a classe média alta e uma parcela da burguesia iam para as universidades públicas. Hoje, acreditamos que a partir do governo Lula houve uma forma de inversão nas formas de ingresso: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ProUni (Programa Universidade para Todos). Mas ainda é um processo conflituoso. Um modelo velho vigente e paralelo vai-se criando um modelo mais democrático.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para cidadania, mas ainda é um modelo perverso. Porque ao mesmo tempo em que trás a universidade para o interior, um processo mais democrático e cidadão, não se trás as condições estruturais, como economia, sociais e culturais, necessárias como rede, para que o ensino superior funcione, para que os estudantes ingressem e permaneçam na Universidade. Pois há uma diferença cultural, de conhecimento, grande entre os que estão nos grandes centros urbanos e os novos polos no interior. Elementos como: biblioteca, museus, centros de artes, uma série de mecanismos que poderiam funcionar como apoio, dificulta-se a consolidação da cidadania. Por isso é acesso meio perverso.

As infraestruturas básicas como residência universitária, restaurantes universitários, biblioteca adequada, a lógica copiadora de livros, dificultam ainda mais a permanência desses estudantes no interior. O estudante que não teve uma formação básica boa, não acompanha ensino superior, pois este começou a modificar-se no ingresso e de certa forma na estrutura curricular, mas a educação básica e o ensino médio ficam a dever.

*5- O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Em princípio é um impacto positivo, por que se criou uma possibilidade dos estudantes locais ingressarem numa instituição de ensino superior pública, sem a necessidade de ir ao centro urbano (Manaus ou Porto Velho). Isto é um acesso à cidadania. No entanto, há necessidade de criar condições de permanência e qualidade desse ensino. Não basta criar o acesso. Há cursos que tiveram apenas cinco estudantes chegaram ao final, na formatura. De certa forma, onera-se o Estado por meio da implantação, investimento, mas não tem uma contrapartida de manter as pessoas. Se o ensino básico está deficitário, devem-se ter mecanismos de nivelamento intelectual e cultural, isto não tem. Apesar dos seis anos de implantação do ensino superior federal, ainda não há uma consolidação, têm-se muitas falhas, como: liberdade, independência orçamentária, autonomia pedagógica. Depende-se muito da sede em Manaus e da lógica do MEC (Ministério da Educação e Cultura).

*6- Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Tem-se necessidade de um quadro docente mais coeso. A volatilidade dos professores termina interferindo no processo de consolidação. Os motivos giram em torno da própria estrutura da cidade de Humaitá, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente e as condições salariais. Estes resultados negativos desmotivam os docentes nas suas atividades bem como o quadro discente. Ainda há um quadro de professores substitutos grande, e para resolver isso, precisa-se de mais concursos efetivos e a política atual é de não realizar concursos para professores efetivos. O excesso de professores substitutos dificulta este processo de consolidação.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

O modelo que universidade que queremos para o sul do Amazonas; a universidade veio para o interior, mas com um modelo da sede, do centro. Este modelo tem como referência uma série de infraestrutura que favorece um modelo elitista e centralizado. No interior, devido às condições de acesso e da cidade, necessita-se de um modelo, em que as pessoas não necessariamente devam permanecer todos os dias na universidade. Há necessidade de um modelo diferenciado para uma cultura diferenciada, rotinas de trabalhos e condições climáticas sazonais que atrapalham a permanência quotidiana na universidade.

A universidade veio para o interior ainda com o modelo de atendimento para a classe médio-alta. Os cursos noturnos seriam uma alternativa, uma vez que as pessoas do interior necessitam de trabalho e com uma renda baixa, vivem de bolsa família e salário mínimo. Talvez os cursos noturnos resolvam em parte, pois precisa melhorar a qualidade. Este nosso modelo ainda não é de fato cidadão e participativo. Exemplos, se os indígenas e ribeirinhos quiserem estudar no campus de Humaitá como fariam?

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Ainda há uma falta de diálogo. Não só de quais cursos a comunidade precisa, mas do modelo, como formatar esses cursos, a intervenção na sociedade

civil; não só uma universidade centrada no ensino, na fala, na teoria, mas cursos que resolvessem questões locais. A Universidade ainda é uma instituição quase separada da sociedade civil. Um “castelo no meio da miséria” sai da universidade e verificam-se as problemáticas como: falta de saneamento, desmatamento, coleta de lixo, e questões que a universidade poderia resolver. Os projetos de extensão e pesquisa têm pouco impacto no município de Humaitá. Ainda há uma lógica elitista. Nossos valores acadêmicos predominam sobre os demais.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Os agentes públicos deveriam ser de fatos públicos e parar de legislar em causa própria. Devidas às disputas regionais, o norte do Brasil continua a ser esquecido nas questões orçamentais e verbas públicas para o ensino superior público. As ementas parlamentares são insuficientes. As verbas deveriam ser mais equitativas já no orçamento da união, para um justo equilíbrio das diversas regiões do país. Para isso há uma necessidade de maior organização e envolvimento da sociedade civil com a Universidade. Pois já pagamos impostos e indiretamente sustentam a universidade. Mas há casos que precisam de verbas específicas, como: residência universitária, terreno para construção, etc. Há necessidade de uma correlação de forças, pois, esperar que os agentes públicos tenham consciência e faça as ações coletivas que deveriam fazer, eles não fazem.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

A gratuidade é um dos elementos mais importantes, pois, mesmo com a interiorização, e certa democratização, ela não está garantida. O processo de privatização está, na verdade, escamoteado, justamente quando não tem verbas garantidas para que a universidade se consolide, e verbas públicas a serem injetadas em instituições privadas, como o ProUni, há um desvio de dinheiro público. É um processo híbrido de reconfiguração do ensino superior no país. O poder de modificar isso ainda é muito pequeno. Portanto, depende de nossa mobilização.

Entrevista 2-Doutora em Psicopedagogia, professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil está praticamente no seu início, em todos os sentidos, infraestrutura, formação dos quadros, pesquisa, financiamento especialmente na região amazônica. Isto tudo dentro de uma lógica temporal, tem pouco mais de 100 anos.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Melhorou com os programas de avaliação no ensino médio como o Processo Seletivo Contínuo (PSC), mas ainda é muito excludente, pois, nas IES públicas e gratuitas, a maioria da população carente, que estudou em escolas públicas, não tem acesso pela via do vestibular.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

O ensino superior precisa ser bem estruturado para que haja cidadania. As pessoas precisam ter um acesso com qualidade. Mesmo a região sendo considerada geograficamente isolada (Humaitá, AM), os recursos devem chegar aqui. Para isso deve haver uma presença maior do Estado para garantir que o cidadão do interior brasileiro, tenha acesso de qualidade ao ensino superior.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

A interiorização do ensino superior no Brasil é um direito da cidadania, por que a Lei diz que as pessoas precisam ter acesso ao ensino superior onde moram. E até pouco tempo as pessoas não tinham esse acesso. Como assinala o Plano Nacional de Educação este acesso precisa ser ampliado e reconhece as defasagens da região norte, uma vez que no interior há potencial para este nível de ensino.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

A implantação do IEAA não terminou, nem mesmo na infraestrutura básica, como salas para os professores, laboratórios, o quadro ainda está incompleto e biblioteca

condizente. Mas temos alguns efeitos: alguns estudantes já formados demanda habitacional, maior consumo. Os projetos de extensão e eventos acadêmicos geram impactos positivos, embora ainda com pouca divulgação. No entanto, há necessidade de rever o papel da Universidade na região e crie um plano estratégico para os próximos 20 anos, como tem o PNE (Plano Nacional de Educação) para os próximos 10 anos. Como por exemplo, a criação de novos cursos, ampliação do campus e se a gestão é adequada, pois temos uma distância geográfica de 700 km da Reitoria que nem nas formaturas tem aparecido, mas com representantes. Pois, sem autonomia administrativa e financeira é difícil ter uma unidade de ensino superior. Exemplo, um raio que deixa todo o IEAA sem internet por meses e não se toma decisão.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Quadro de educadores atende o que está exigido pela legislação, com dedicação e esforço na melhoria da formação. Boa parte dos professores dedica mais de 40 horas semanais. Os estudantes estão num contexto de relativa acomodação, por alguns fatores: a cidade não tem livraria, bancas de revistas e a parte cultural são extremamente limitadas (sem cinema, teatro, etc.), nível socioeconômico restrito. Isto dificulta para uma cultura de leitura e a Universidade exige muita leitura. Embora as escolas tenham os livros, não há o hábito nem prática de leitura na família e na sociedade. Este processo é limitador e vem desde o ensino básico e médio. Exemplo está num passado rico, como a presença de Ferreira de Castro, uma biblioteca com livros dele, mas muitos estudantes nem sabem da importância do autor e nem do livro inspirado aqui na região, “A Selva”. Por isso a necessidade de ler e rever em que medida esta exclusão do homem vista por Ferreira de Castro se mantém hoje, seja por falta de acesso à educação, pela ignorância. Há necessidade da população se apoderar de sua história e construir uma visão positiva.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

O ensino superior no interior começou a ser implantado. No Sul do Amazonas, temos sete anos, com início em 2006, com pouco acompanhamento, baixo investimento. Se as carências são maiores, os investimentos devem ser maiores, como infraestruturas básicas. Os estudantes estão a ser formados aquém das necessidades legais, como estrutura

física. Os estudantes precisam de apoio para alimentação (Restaurante Universitário), para hospedagem (Residência Universitária); orientação psicológica e educativa. A integração entre os elementos ensino, desenvolvimento, economia, cultura, artes, a ciência e a política é fruto de um trabalho educativo-formativo, articulado e graduado

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Busca-se a união da sociedade, da universidade e das instituições em prol de uma visão positiva para esta região. E união para que a universidade possa se consolidar como universidade autónoma, criar novos cursos, ampliar o quadro docente, a estrutura de laboratórios, responder não só as necessidades de Humaitá, mas de todo sul do Amazonas, uma vez que tem pessoas com muito potencial, mas estão quase isoladas, não podem vir morar em Humaitá, por isso toda a região sul (Apuí, Lábrea, Manicoré). Para isso, há a necessidade maior investimento do Estado brasileiro para ampliar a ensino superior na amazônia, uma vez que é responsabilidade de União o ensino superior. O Estado incentivou a vinda de migrantes para o sul do Amazonas, na década de 60 e 70 do século XX, mas não acompanhou com infraestrutura básica.

Com uma universidade autónoma terá acesso a mais recursos do MEC e criar demandas para investimento e conseqüentemente criam-se as condições para melhorar a qualidade de vida, geração de renda. Pois, existe uma relação estreita entre indicadores económicos e indicadores educacionais. Quanto melhor as condições sociais de um povo, melhor os indicadores económicos.

*9-Quais ações do agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

O ensino superior gratuito precisa ser mantido, uma vez que o cidadão paga pela educação por meio dos impostos, e não recebe em sua totalidade. Precisamos ter apoio dos políticos por meio de emendas parlamentares para laboratórios, novos prédios, residência universitária para os estudantes, restaurante universitário.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

A gratuidade nas IES públicas gratuitas ainda está mantida, a classe alta, tem interesse dessa gratuidade. Mas as classes B, C e D já são maioria, 60%, por isso espera-se que se mantêm a gratuidade.



Entrevista 3-Doutor em Agronomia, professor e diretor do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil, pela própria idade do país, somos um país novo, e a história do ensino superior recente, pouco mais de um século de uma forma estrutural, está a enfrentar muitos problemas de base, o que acaba por impedir de avançar para níveis mais elevados do conhecimento científico e gerar conhecimento que traga um benefício direto ou indireto para a sociedade.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Precisa fortalecer a relação com o ensino fundamental e médio. O vestibular não pode ser a única forma de ingresso, pois se torna excludente para a maioria da população.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

À medida que se forma pessoas conscientes de seus direitos, começam a se apoderar dos elementos ligados à questão da cidadania. Elas começam a chegar às instâncias superiores para a qualidade de vida e em diversos setores. Outro lado é o fato de que em regiões em que o ensino básico e fundamental, como a nossa, sempre foi de péssima qualidade, acaba-se por formar educadores que irão contribuir na melhoria do ensino nestas regiões.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidade? Como?*

Interiorização é um processo válido, embora haja ainda alguns problemas, uma vez que o país e os docentes não estavam preparados para receber este processo de interiorização. De fato, tem-se a presença de muitos professores com pouca experiência, o que compromete o processo. A contribuição para a sociedade é otimista, dá oportunidade para as comunidades onde a universidade ainda era um sonho.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

As ciências que não têm relação diretamente com o ensino são semelhantes. Pois, à medida que se fortalece a cidadania, cria-se espaço para outras áreas do conhecimento. Cargos que em secretarias municipais, como de Agricultura e Ambiente eram ocupados por leigos têm agora à disposição do poder executivo, pessoas qualificadas para atuarem nestes setores. No setor privado o processo de empreendedorismo nestas regiões pode expandir-se, surge como nova possibilidade. Isto não significa que o empreendedorismo no privado e a contratação no setor público irão acontecer, mas abre-se uma nova perspectiva. As intervenções maiores do IEAA para a sociedade local, em termos de cidadania, são as possibilidades que criamos para a comunidade: formação, possibilidade de qualificação acadêmica, alunos que já estão na pós-graduação em nível de mestrados.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Sobre o quadro de educadores precisamos melhorar muito. Os nossos concursos exigem, na maioria, apenas a graduação, outros mestrado. Mas isto não é um problema para nós, pois, há muitos concursos e pelo processo de interiorização não temos demanda para atenção a todo o país. E regiões como a nossa é menos atrativa para se morar e viver, acaba por ser a graduação a menor exigência. Entretanto, a maioria das pessoas que tem apenas graduação, tem pouca experiência e isto reflete na sala de aula. A titulação acaba por ser um fator decisivo, pois em algumas situações não pode concorrer a alguns editais, orientar alunos de iniciação científica, se não tiver a titulação do doutoramento. Isto é ruim, pois dificulta a entrada de recursos na universidade. Este fator é também um motivo de busca, empolgação para busca da qualificação e querer produzir, embora alguns órgãos de fomento acabam por bloquear, diminuindo a quantidade de pesquisas.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Uma vez que somos uma unidade em instalação há uma necessidade de conhecer o meio físico, o antrópico, as potencialidades de turismo, de agricultura, pecuária, de pesca, à medida que isto acontece, pode-se propor algo. À medida que conhecemos a realidade pode-se fazer um estudo econômico, ambiental e agrícola, pode-se avançar... conhecer e apoderar-se do meio onde vivemos.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Ainda não há uma relação direta, mas percebe-se esta interação em termos de melhoria de serviços na cidade. Melhorias como: supermercados, restaurantes, serviços de reprografia, na oferta do setor mobiliário. As alterações aparecem tanto no sentido negativo como positivo.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

A distância geográfica acaba por nos afastar dos agentes públicos políticos propriamente. Isto é, pouco poder de mudança. Acredita-se que por meio de emendas parlamentares pode-se fortalecer a estrutura das unidades do interior. Exemplo disso são emendas parlamentares que contemplam uma casa dos estudantes, um laboratório de pesquisa, um restaurante universitário. São medidas individuais de políticos para melhorar o ensino, que na realidade vem melhorar uma estrutura que é própria do Ministério da Educação e Cultura.

Outro ponto é o Ministério da Educação e Cultura adotar políticas de reestruturação da universidade, não só no sentido de construção, mas de reestruturação de quadros, formação continuada de quadro docente, motivação e estímulo, melhoria salarial (uma reivindicação da categoria de muitos anos), que embora tenha conseguido algo, ainda é pouco para valorizar o professor do ensino superior. São maneiras dos agentes públicos contribuírem para melhorar o ensino superior.

As verbas deveriam ser mais equitativas já no Orçamento da União, para equilíbrio das diversas regiões do país e as IES públicas ficam reféns das autoridades ligadas ao legislativo na espera de emendas parlamentares que contemplem projetos de pesquisa ou investimentos na infraestrutura da unidade de ensino e investigação.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

A própria Constituição Federal garante este princípio do ensino superior, de qualidade, público e gratuito. Fortalecer as universidades públicas com o processo de expansão, já garante a gratuidade em algum ponto, por que fortalece uma categoria. Hoje somos quase 60 universidades públicas federais, isso não garante a gratuidade, mas

fortalece a categoria que não deixará que passe por cima desse princípio. A gratuidade, se não tivermos atentos, será prejudicada por alguns processos econômicos ruins e também não brigar por maior espaço, a importância da universidade como local de geração de conhecimento.

Entrevista 4-Doutora em Ecologia Aplicada e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil apresenta algumas contradições. Há universidades inseridas em rankings mundiais de melhores universidades do mundo e muitas (públicas e privadas) que oferecem ensino de qualidade, entretanto há instituições privadas que “vendem” diplomas a qualquer preço e públicas que são sucateadas e por isso, não oferecem um ensino de qualidade.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

As formas de ingresso no ensino superior tem apresentado avanços, a adoção do ENEM valoriza mais a capacidade do aluno de interpretar coisas do cotidiano aplicando teorias, esta habilidade é importante para um profissional. Entretanto alguns pontos ainda devem ser ajustados, como o órgão responsável pela prova e forma de aproveitamento da nota por parte das universidades.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

A Universidade ajuda a formar cidadãos conscientes, ao ampliar a visão de mundo, passa a ter consciência política, lutar pelos seus direitos e começa a atuar na sociedade a fim de melhorar a qualidade de vida de todos. Portanto, o processo de interiorização das universidades trouxe a oportunidade para jovens que nunca cogitavam a ideia de ter um curso superior. Adquirem uma formação profissional, e muito mais do que isso, um crescimento pessoal. Todo o município tem a ganhar com a inserção da universidade.

A formação adquirida no ensino superior prepara uma pessoa para exercer plenamente a cidadania. Não é uma via de regra, mas considero que o ensino superior proporcione isso. O conhecimento torna a pessoa mais participativa e exigente na sociedade local, a influência tende a ser positiva.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

O processo de interiorização do Ensino Superior contribui para a cidadania, todos os brasileiros têm os mesmos direitos a ter acesso à educação, atendimento a saúde, etc. O acesso à Universidade era priorizada nos estados mais populosos e ricos do país.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

Da maneira como foi realizada a implantação do IEAA, a contribuição é mais numérica no contexto do Ensino Superior, mais uma Universidade atendendo a centenas de alunos. Se a verba destinada à implantação do IEAA tivesse sido investida, a contribuição seria mais qualitativa. O Instituto formou alunos, aumentando o número de pessoas que concluem o ensino superior, entretanto os alunos tiveram sua formação comprometida, alunos de Ciências que não sabem manipular uma lupa e microscópio, alunos de Letras que não frequentaram um laboratório de línguas, alunos de agronomia que nunca foram em uma plantação, etc. Serão profissionais com pouca competitividade. Este panorama está mudando, infelizmente a passos de tartaruga.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

No meu ver, a maioria dos docentes acredita e gosta do que faz, procurando exercer suas atividades de ensino, pesquisa e extensão com responsabilidade. Entretanto, percebo uma pontinha de descaso, pelo fato de não terem a pretensão de seguir carreira nesta Instituição, não fazem muito esforço para que o Instituto se torne uma universidade independente e reconhecida.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Até pouco tempo, a grande maioria dos amazonenses do interior não tinham perspectivas de cursar um curso superior, muito menos sabiam como uma universidade funciona. Pois, não tinham contato com esta realidade. Os estudantes, por estes motivos, se sentem perdidos ao ingressarem em um curso superior. Além disto, os estudantes são despreparados devido, principalmente, a deficiência do ensino fundamental e médio. Mas já é possível perceber uma melhora contínua de postura dos alunos, desde a instalação do Instituto. Os desafios são muitos, será uma longa jornada até que atinja um bom nível de

ensino, investigação e extensão. O maior desafio é a conquista do reconhecimento e respeito do interior por parte da capital e o Brasil como um todo. Outros desafios é a fixação de profissionais qualificados e melhora da infraestrutura.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Universidade amplia a visão que os jovens possuem da sociedade nos aspectos sociais, políticos e econômicos. Esta consciência social vem a contribuir com a sociedade civil.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Ao destinar uma percentagem maior do Produto Interno Bruto (PIB) à educação, desde a educação básica até o ensino superior, com incentivos salariais de professores e técnicos, investimentos em infraestrutura das unidades já existentes e abertura de novas unidades (com assistência financeira e acompanhamento e fiscalização na implantação).

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

A gratuidade é um ponto positivo, mas o ensino gratuito ainda é inacessível para a grande maioria da população. Acrescenta-se a isso o reduzido número de vagas em instituições públicas em um país imenso como o Brasil. Salvo exceções, vagas das instituições de referências do país são ocupadas por pessoas da classe média e alta, que puderam investir em um ensino básico de qualidade. Para garantir a gratuidade, há que ampliar a oferta de instalações, de cursos e políticas públicas, por meio de emendas ao orçamento da união, isto é, maior percentagem do Produto Interno Bruto destinada à educação de qualidade pública.

Entrevista 5-Doutora em Ecologia e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

A educação no Brasil teve avanços, principalmente no que se refere ao acesso ao ensino superior, através da expansão das universidades públicas e dos créditos para as faculdades particulares. No entanto não avançou muito na qualidade do ensino e pesquisa. Muitos dos institutos e faculdades criados durante o processo de expansão ainda possuem muitos problemas estruturais. Além disso, o ensino superior ainda se volta pouco para a sociedade, para solução de problemas para a sociedade e da divulgação do trabalho que acontece dentro dos muros da universidade.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

As formas de ingresso no ensino superior são válidas. A prova do ENEM, se não fossem as fraudes que ocorreram, seria uma forma bem mais interessante que o vestibular. Não concordo com o sistema de cota. Na verdade é preciso investir no ensino básico e fundamental público, para que mais pessoas tenham acesso e tenham educação de qualidade em todos os níveis da educação no nosso país.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Penso que pela possibilidade de se reunirem em um só lugar vários aspetos como cultura, política, educação existiria naturalmente essa relação entre educação e cidadania. Mas de forma geral, principalmente nas áreas mais técnicas existe uma maior preocupação com os conteúdos específicos, aonde a formação pessoal e a cidadania vão sendo deixadas de lado. No entanto tudo isso vai depender da própria formação dos docentes.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

Sim, o processo de interiorização contribui para a cidadania, na medida em que a universidade fica mais perto, geograficamente, de mais pessoas. No entanto penso que mais vale a relação que será estabelecida entre a Universidade e a sociedade. Em como os docentes vêm e efetivam seu papel de formadores de opiniões, de educadores. Muitos docentes do ensino superior não se veem como educadores e apenas pesquisadores. Como



o próprio nome diz a universidade, é um universo, não só de saberes técnicos, mas também culturais, políticos, etc.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

É cedo para uma resposta mais concreta, pelo pouco tempo de implantação do IEAA/UFAM em Humaitá. Mas de uma forma mais particular, pode-se perceber mudança de comportamento em relação à cidadania em alguns alunos, como o envolvimento em causas sociais, a exigência de melhorias na infraestrutura da cidade e da própria universidade.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente o IEAA/UFAM é bom. Penso que a vinda de professores de diversas regiões do Brasil contribui para a troca de cultura diferenciada. No entanto é preciso realmente investir na qualificação do quadro docente, o que irá refletir positivamente no ensino, pesquisa e extensão dentro do IEAA. Também penso que é preciso um vínculo mais profundo dos professores que lecionam nos cursos de Licenciatura, pois, precisam formar bem esses alunos para uma efetiva contribuição do IEAA para a sociedade civil.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Os maiores desafios são: qualificação docente e uma relação mais forte entre universidade e sociedade. A formação dos estudantes, principalmente os do ensino fundamental e médio é insuficiente. Mas isso é reflexo das políticas educacionais implementadas no nosso país, onde a educação básica não é vista de forma séria. Neste sentido, através dos cursos de licenciatura do IEAA podemos contribuir para uma mudança neste quadro.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A universidade pode contribuir para a mudança por meio da cultura e do ensino superior, principalmente. No entanto ainda acho que a Universidade se fecha muito entre seus muros.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) podem contribuir na melhora do ensino superior?*

Para melhorar o Ensino Superior as ações políticas também deveriam ser voltar para ensino básico e fundamental. As ações políticas também deveriam se voltar para a manutenção mais uniforme das diversas universidades e seus campi.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Com mais uniformidade dos recursos entre os centros urbanos e unidades do interior, juntamente com a prioridade das instituições de ensino superiores públicas por meio do orçamento da união.

Entrevista 6-Doutora em Letras e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

Não acredito que se possa tecer uma análise do ensino superior no Brasil de uma forma geral, pois ela ainda se apresenta muito heterogênea. A referência no norte do país, sobretudo em seus interiores, ainda está muito aquém das grandes metrópoles brasileiras e demais regiões do país, especialmente as capitais.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

As formas mais inaceitável, prejudicial e estigmatizadora de ingresso no ensino superior, consistem nas cotas para as ditas minorias sociais. A adoção dessa prática representa mais uma “tapa buraco” da falta de investimento sério e eficiente na educação básica do país, sobretudo na rede pública de ensino.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Enquanto educadora e investigadora, acredito que o compromisso primeiro de qualquer curso superior é formar sujeitos críticos e autônomos em relação à construção de seu próprio conhecimento, promovendo sua inserção ativa e responsiva na esfera político-social.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

Além de viabilizar o acesso à formação superior, a implantação de Unidades acadêmicas nos interiores acaba promovendo melhorias em infraestrutura e serviços nas cidades que contribuem para o crescimento qualitativo dessas, influenciando diretamente a vida dos habitantes locais, viabilizando, por exemplo, acesso a informações não disponíveis antes, através de veículos de comunicação antes indisponíveis. Além disso, os cursos de Licenciaturas, especificamente, desempenham um importante papel, no sentido de injetar nas escolas de rede pública e particular profissionais mais qualificados, o que contribui para a melhoria dos ensinos básico e médio locais, que refletirá na formação de sujeitos mais críticos e ativos socialmente.

Não podemos esquecer, também, as ações de extensão, pesquisa bem como dos eventos científicos realizados pela Instituição que viabilizam um maior acesso da sociedade local a conhecimentos de pertinência científica, educativa e social. Há que se levar em conta também o papel fundamental dos docentes e da Universidade como um todo na formação crítico-reflexivo dos discentes não apenas enquanto alunos, mas, sobretudo, como sujeitos sociais.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

O IEAA/UFAM tem contribuído nas intervenções pelo ensino, na sociedade local e regional, com ações empíricas da cidadania. Muitos docentes de diferentes áreas encontram-se engajados em projetos de pesquisa e extensão cujas ações intervêm diretamente na sociedade local e regional, como conscientização ambiental ou ações de aprimoramento didático-pedagógico nas escolas locais, dentre outros.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente apresenta professores com boas formações e comprometidos com o desenvolvimento da pesquisa e com a prática do ensino, no entanto ainda é composto por muitos profissionais cuja qualificação não corresponde à real exigência do ensino superior. Além disso, ainda predomina uma mentalidade escolarizada que prejudica o crescimento do Instituto como Instituição de ensino superior, prática que se reflete prejudicialmente nos alunos que acabam não se comprometendo com sua formação pessoal.

Na formação discente infelizmente ainda verificamos grande incidência de analfabetismo funcional, reflexo dos ineficientes meios de ingressos promovidos pelos agentes políticos do país.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Sobre os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas, acredito que lidar com formação básica precária dos discentes ingressos na Universidade seja o maior desafio a ser superado nesta região do país, juntamente com seu fator gerador, a pouquíssima atenção e investimento não apenas em relação à educação, mas em relação às

demais esferas sociais despendidos a esta região por parte das instâncias políticas que geram, dentre outros fatores, a falta de docentes qualificados da própria região e a dificuldade de demanda de docentes qualificados de outras regiões do Brasil.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Há, inegavelmente, uma intrínseca relação entre Universidade e sociedade na medida em que a primeira forma os cidadãos que serão responsáveis pelas mudanças político-sociais da sociedade em que está inserida. Além disso, as diferentes esferas do mercado serão provavelmente ocupadas pelos sujeitos mais qualificados egressos dessa mesma Universidade.

*9-Quais ações dos políticos agentes público (políticos) para contribuir na melhora o ensino superior?*

Numa distribuição de verbas mais coerentes, de acordo com as necessidades peculiares de cada região, além do investimento no ensino básico, especialmente, na rede pública de ensino, a fim de que aluno de baixa renda, oriundos dessas instituições, tenham condições de disputarem em pé de igualdade as vagas das Universidades Públicas com alunos da classe média e alta, que têm acesso a escolas particulares de renome.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Por meio de políticas públicas de valorização da categoria dos educadores, das instituições de ensino superior, de aumento de verbas destinadas para as universidades e continuação do processo de interiorização do ensino superior público e gratuito.

Entrevista 7-Mestre em Física e professor do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil, no geral parece imaturo demais e excessivamente academicista. Poderia preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho (para a vida fora dos muros da Instituição), mas em vez disso investe principalmente em teorias, que mesmo úteis, são apresentadas em desconexão com a prática.

É ainda um ensino direcionado aos melhores remediados e o processo de privatização, pelo qual passa com a proliferação das instituições privadas, é desordenado e sem outro compromisso senão com a economia de mercado. O ensino superior no Brasil é mais um produto à venda que se apresenta com um bom rótulo, mas ainda demonstra possuir um conteúdo de baixa qualidade.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

No que se refere à forma de ingresso no ensino superior brasileiro, o exame nacional do ensino médio – ENEM parece bastante eficiente e satisfatório. Alivia a carga de uma prova única ao final de um longo tempo de trabalho e evita falsas esperanças para os alunos de baixo rendimento. Mesmo assim não penso que o exame único (vestibular) fosse ruim. Penso que o exercício mental de estudar um vasto conjunto de assuntos e cessá-los num curto período de tempo seja um exercício mais próximo da utilização prática.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Penso que o ensino superior tenha ou deva ter como principal objetivo dar suporte profissional ao indivíduo. O suporte moral que complementa a formação para a cidadania é adquirido pelo próprio indivíduo nas suas relações pessoais. Sendo assim, o ensino superior contribui com a cidadania dando formação técnica e propiciando a interação social entre pessoas de várias formações e vivências.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

A interiorização do ensino superior certamente contribui para os processos de afirmação da cidadania. As perspectivas dos alunos do interior são melhoradas e isso já é

um grande ganho. Mesmo que o aluno do interior não tenha interesse em ter uma formação superior, ter a possibilidade ao seu alcance já lhe põe em condições de igualdade com outros nos maiores centros e capitais. Especialmente na Amazônia, onde as populações nitidamente sentem – se isoladas e de certa forma esquecidas pelo Estado.

Sair da condição de coitadinho interiorano e isolado e sentir – se conectado com o mundo, contribui não somente para a autoestima do indivíduo, faz – lhe querer cada vez mais igualdade de condições em todos os aspetos.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

A contribuição se dá pelo ambiente criado e pelo despertar na consciência da sua condição e dos seus direitos/deveres. Ações mais diretas são poucas e reações mais raras. Quero crer que as respostas mais nítidas, naturalmente, requerem mais tempo. O IEAA/UFAM ainda busca seu rumo.

O mundo não vê nossos sinais de fumaça desde aqui do meio da floresta. O entendimento de que fazemos nossa parte para dar ao nosso público acesso as condições que outros brasileiros têm noutras partes do Brasil, deve ser suficiente para nos satisfazer como colaboradores do processo de inclusão social em várias instâncias. Essa é a nossa contribuição. Como perspectivas, temos o desenvolvimento social e econômico do sul do Amazonas que timidamente azula no horizonte.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente tem uma vasta diversidade de vivências, mas oferece muito menos do que poderia. Penso que a formação dada aos alunos deva ser a melhor, dentro do possível. Devido à baixa qualidade do ensino, os alunos chegam com maior deficiência na formação que em outras partes do Brasil.

O papel do professor vai muito além de passar conteúdos e avaliar a quantidade apreendida. Trabalhando pouco abaixo do padrão nacional de qualidade quando consideramos qualificação docente e no mesmo padrão quando consideramos os currículos e bibliografias, podemos oferecer uma formação de qualidade. A diferença deve estar na forma avaliativa, onde prefiro contabilizar com maior importância a evolução do aluno, em

vez de considerar somente o resultado final. À medida que nossos alunos, uma vez na condição de professores, passem a formar melhor os alunos do ensino médio, será possível cobrar mais desses nossos novos alunos e evoluir em qualidade. Um processo que naturalmente ocorrerá, mas requer tempo pra isso.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Sobre os contributos do ensino superior no Sul do Amazonas, os encontros, eventos acadêmicos, permitem interação entre a comunidade local, a comunidade universitária e interventores externos. São eventos que permitem o encontro de ideias. Os cursos de atualização – oferecem ao profissional a possibilidade de reciclagem e atualização. A própria presença do IEAA/UFAM despertou nos professores do ensino médio local, que se mostravam letárgicos e acomodados, o interesse em aprimoramento. O maior desafio do Ensino Superior no Brasil é diminuir o academicismo se aproximando da prática profissional. Uma questão de objetividade.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Na relação com a sociedade civil e a Universidade há, ainda, uma relação de desigualdade, de superioridade da Universidade em relação à sociedade civil, muito embora haja esforços de proximidade por parte da Universidade. Essa proximidade se dá, principalmente por motivos da realização de projetos de extensão universitária.

Seja melhorando as condições de trabalho dos professores, sejam facilitando o acesso dos alunos à sala de aula, várias ações menores podem ser traduzidas e resumidas: garantir a qualidade do ensino básico. Saindo do mundo da utopia para a prática, a universidade tem o papel fundamental de conscientizar a população, mesmo que por intermédio apenas dos seus alunos, dos seus direitos e deveres. Só assim a sociedade civil pode se organizar para cobrar seu quinhão (que possa ser visto como um direito e não como um favor).

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o ensino superior?*

No Sul do Amazonas, precisa-se diminuir o isolamento geográfico, que exclui perversamente os indivíduos negando – lhes não somente a cidadania, mas também a



esperança de acesso a ela. Essa negação se traduz melhor por uma expressão muito utilizada pelos locais quando falamos em reivindicações de direitos adquiridos em outras regiões do Brasil: “Ah, mas aqui é diferente!”. Essa expressão tenta justificar, dentre várias outras coisas: corrupção falta de saneamento, de conexão com o resto do mundo (internet e telefonia móvel de qualidade), precariedade na saúde, baixa qualidade nos serviços públicos, rastros de coronelismo, desigualdades de várias ordens. Neste sentido, os políticos podem contribuir com políticas públicas locais e verbas no orçamento para melhorar as condições básicas de vida da população. O ensino superior é mais uma ferramenta na implantação da cidadania ativa.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Por meio da discussão, participação da população e projetos de lei no orçamento da União Federal.

Entrevista 8-Doutorando em Educação e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

O Ensino Superior no Brasil, apesar de sua expansão e interiorização não tem mostrado a qualidade exigida a este nível de ensino. Muitas são as faculdades isoladas que surgem a cada dia país a fora e funcionam sem a menor condição de oferecer um aprendizado consistente ou uma formação adequada para o exercício da cidadania, pois a preocupação é apenas com o mercado de trabalho e por consequência um ensino aligeirado que traz consequências negativas para o ensino no Brasil pela baixa qualidade no aprendizado dos seus egressos.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Precisam ser melhoradas. O vestibular não é o critério mais válido

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Educação e cidadania no ensino superior estão intrinsecamente interligadas, penso não haver efetiva educação se esta não produzir cidadania.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

O processo de interiorização do Ensino Superior no Brasil contribui para a cidadania. A cidadania é uma construção de processo contínuo e os acadêmicos que ingressam no ensino superior começam ou continuam a construir sua cidadania na universidade, que, aliás, é uma das funções da universidade – a formação para a cidadania. Assim, mesmo com todas as dificuldades que se enfrenta neste processo da interiorização, penso que muitos alunos passam a ter a consciência mais estruturada o que representam para o ser humano os seus direitos e seus deveres.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

O IEAA/UFAM tem contribuído nas intervenções pelo ensino, na sociedade local e regional, com ações empíricas da cidadania por meios de ações de extensão e trabalhos de pesquisa e esperamos colher os resultados a curto, médio e longo prazo.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Não há maiores investimentos na formação de professores que já estão nas universidades, principalmente os que estão nos institutos do interior dos Estados. Não se pode negar que o Ensino superior é fato e, penso que, hoje as portas se abriram para os que não tinham perspectivas de fazerem um curso de nível superior, mas o mais importante não é abrir vagas, mas dar condições de funcionamento e qualificação do quadro dos educadores, principalmente com a formação de doutoramento.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Sobre os principais desafios do Ensino Superior no Sul do Amazonas perpassam por recursos humanos, (professores concursados em lugar de professores substitutos); permanência de profissionais qualificados no município lócus do Campus; trabalhar para oferecer à comunidade de Humaitá e as do seu entorno um ensino superior de qualidade sem estrutura física adequada; falta de investimento e planejamento na qualificação de seus profissionais, excesso de burocracia do sistema.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

De maneira mais visível, percebemos que o agir de nossos alunos dentro do contexto em que eles vivem tem mudado. Percebemos que o conhecimento adquirido na universidade tem mudado a mente e ampliado à visão deles em vários aspetos. E eles serão aos agentes multiplicadores nas suas comunidades ou meio onde vivem.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) podem contribuir na melhora o ensino superior?*

Nas ações dos agentes públicos (políticos) que podem contribuir para melhorar o ensino superior e garantir a sua gratuidade, penso que as universidades federais e estaduais

por serem públicas, elas são gratuitas para os alunos, é claro que a sociedade é quem arca com as despesas através dos impostos pagos.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Verba, certamente tem, basta que estas não sejam desviadas para outros fins. Caso contrário, continuaremos com nossas universidades sucateadas, pois o governo prefere investir oferecendo vagas nas universidades particulares a investir nas universidades da sua esfera. Penso que os políticos devem olhar para esta situação.

Entrevista 9-Mestre em Educação e professor da campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

Atualmente o ensino superior no Brasil é um projeto que está em expansão. Entretanto, a qualidade desta oferta não condiz com a quantidade de oportunidades disponibilizadas pelo poder público. Falta um empenho rigoroso de fiscalização dos recursos repassados para a implantação de tais institutos e universidades.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

A avaliação para o ingresso no ensino superior precisa ser analisado durante o processo de formação, não apenas pelo vestibular.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

A promoção da cidadania pode ser enaltecida em parceria com o ensino superior. Porém algumas áreas do conhecimento relegam a segundo plano, por desconhecerem a formação do sujeito na sua totalidade, e sem levar em consideração os aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

O processo de interiorização do ensino superior pode contribuir para o exercício da cidadania, pois, a universidade é o elo que coloca o sujeito em contato ou confronto com os grandes pensadores e revolucionários que se propuseram encarar os problemas sociais e transformar a realidade de determinados contextos. Mediante a construção de uma postura de reflexão crítica, pode-se idealizar pessoas que irão de encontros às mazelas existentes.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

Nesse curto período de cinco anos em que o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente se instalou em nossa cidade, as suas contribuições têm sido relevantes para a sociedade, por levar informações e ações para a sociedade.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Precisa de mais qualificação e aumento do quadro de educadores.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas é a distância, que muitas vezes impossibilita a locomoção para as demais regiões do país. Apesar do IEAA está localizado em ponto estratégico da região, as dificuldades são várias, e vão desde a alocação de equipamentos, até a aquisição de livros, bem como outros materiais necessários ao bom andamento das atividades neste instituto. Outra grande dificuldade, senão a mais importante é a burocracia postulada pelo Estado para a aquisição de tais materiais, o que torna prolongado esse processo.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A universidade pode estabelecer parcerias com a sociedade civil, com a finalidade de realizar atividades que promovam o bem-estar social de seus integrantes, como vem fazendo com algumas instituições, sindicatos e organizações. Também o poder público pode e deve ser parceiro da universidade, oferecendo e promovendo ações que possam não só melhorar o ensino superior, mas também garantir a permanência dos sujeitos no ensino superior, uma vez que o polo contempla pessoas de todas localidades da região.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o ensino superior?*

-Sem resposta

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

-Sem resposta

Entrevista 10-Mestre em Educação e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

No ensino superior brasileiro no interior ainda há muita falta de infraestrutura como biblioteca, espaço físico, isto gera uma precariedade. Em termos de aprendizagem há também certo descaso por parte de alguns docentes. No entanto destaca-se o empenho da maioria, que mesmo diante das dificuldades dos alunos e da precariedade da infraestrutura, desenvolve um bom trabalho.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

O ingresso no ensino superior ainda é muito desigual. Principalmente na relação das escolas particulares e públicas é muito óbvio o predomínio dos estudantes vindos do ensino particular nas universidades públicas. O ensino público, desde a educação infantil (que não existe em muitos lugares), até o médio, é muito fraco. Com isso o estudante proveniente do ensino particular sobrepõe ao público no ingresso ao ensino superior público.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

É o espaço onde reflete de forma mais clara a exclusão ou inclusão.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

O processo de interiorização do ensino superior contribui em muito para a cidadania. A universidade é uma forma de esclarecimento, formação e qualificação. A formação qualificada contribui para estabelecer uma séria de elementos, desde a luta por igualdade de direitos até um emprego mais digno.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

O IEAA contribui e pode contribuir mais ainda para fortificação da cidadania, desde o aspeto económico, com maior poder aquisitivo, até o despertar no campo dos direitos constitucionais ausentes no município de Humaitá. Assim temos alguns resultados:

maior interesse pela leitura, argumentos mais qualitativos, cidade com maior oferta comercial, ampliação da oferta residencial, maior discussão sobre os direitos fundamentais, mas tudo isso, ainda muito restrito no ambiente acadêmico.

O intercâmbio seja regional, nacional e internacional acontece e deverá continuar, por meio de congressos em todos os níveis, bem como a vinda de outros educadores e pesquisadores para o IEAA. Os discentes percebem este processo através das aulas e dos argumentos por meio do conhecimento adquirido na troca de conhecimentos.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente, em sua maioria, está envolvido em pesquisa, publicações, eventos e um grande peso no ensino. Os discentes, em bom número, ainda não estão “acordados” para o ambiente universitário. Mas, em contrapartida, há elementos que estão muitos engajados em projetos, estudos e trabalham fora.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Desafios do ensino superior no sul do Amazonas: acesso às informações, devido à precariedade pela internet e meios de comunicação; os custos de livros, viagens devido às distâncias dos médios e grandes centros; ainda há uma disparidade no trato entre a sede e as unidades do interior. Isto prejudica o trabalho docente tanto em sala como fora. A falta de uma biblioteca boa no IEAA dificulta muito.

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A universidade e sociedade civil: somos muito respeitados em Humaitá, aqui somos “os professores”;

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o ensino superior?*

O Governo brasileiro ainda está muito na fase da “construção” de prédios, que é um direito do povo. Mas precisa-se de mais ação governamental. Em termos da cidade de Humaitá, os agentes públicos locais, há “um descaso total com a educação”: escolas



precárias, população que não está habituada a cobrar os direitos adquiridos. Neste sentido há necessidade de maior compromisso sociopolítico da sociedade.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

-Sem resposta

Entrevista 11-Estudante de Pedagogia – educação – do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do Ensino Superior no Brasil?*

De modo geral o ensino superior no Brasil, em minha opinião, ele anda a ter algumas problemáticas, que vão desde a qualidade do ensino até a questão social dele. Percebe-se, nas questões de envolvimento dos acadêmicos, mais uma questão de *status* social o estar na universidade e não uma questão política envolvente. Quando tem é feita de maneira muito superficial. Os alunos, de modo geral, não se interessam por questões sociais. No início da vida acadêmica, no ensino superior, há uma empolgação, mas depois se verifica o desinteresse.

No que diz respeito à qualidade do ensino superior, percebe-se algumas lacunas, como falta de professores, desvalorização da categoria (comentário: “agora mesmo está a ter greve dos professores”).

No que se refere às áreas de ensino superior, falo das humanas, e percebo que na nossa realidade é algo difícil para o professor sair, para se qualificar. Já está a acontecer no nosso IEAA/UFAM, mas acho que deveria ser um processo mais rápido.

Sobre as IES, posso falar das regiões que eu conheço no Mato Grosso e aqui no Sul do Amazonas. No Mato Grosso percebe uma qualidade superior ao Amazonas, pois há uma estrutura física, é oferecido suporte para realização de projetos, as exigências são maiores o que contribui para a qualidade do ensino superior. Aqui no Sul do Amazonas, por ser interior, se percebe que não há tantas exigências, ou há facilidades por ser no interior do Amazonas, faz-se tabula rasa para o conhecimento. Isto acontece, em minha opinião, por que o interior do Amazonas fica meio desconectado do Brasil na questão de qualidade, por exemplo, na exigência de qualificação dos professores.

Na relação entre ensino superior público e gratuito e o privado, ainda prevalece a visão de que no privado, como estou pagando, irei formar-me de qualquer forma. No público isto não acontece. Mas, na prática, depende muito do aluno, e acho que não tem tanta diferença. Se não houver empenho do aluno não sai um bom profissional.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

As formas de ingresso no ensino superior no Brasil são abrangentes. É fácil entrar no ensino superior na nossa região, mas em outras regiões a concorrência é maior e torna-

se mais difícil entrar numa IES pública e gratuita. Até vimos alguns comentários como “ah achava que nunca iria conseguir entrar na universidade, prestei o concurso para o processo seletivo, estava fácil, e passei, entrei e hoje estou cursando”. Então, se percebe que além do vestibular há outros processos, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e para entrar no ensino superior não é difícil.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

A cidadania deveria ser o foco principal em todo o ensino superior, pois se trata da formação que perpassa todos os níveis de formação profissional. O que observamos é que isto não fica bem claro para o acadêmico. Questões como participação social e política ficam quase ausentes em algumas áreas de formação. Os estudantes não se envolvem muito nestas questões.

*4-O processo de interiorização do Ensino Superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

Deveria contribuir mais. Mas contribui, pois, já é uma oportunidade de profissionalização e crescimento. São poucos os projetos que envolvem questões ligadas à cidadania e às comunidades. Nas áreas de Ciências Humanas já temos alguns que ocorrem dentro das escolas. Deveria ter um envolvimento maior.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

O IEAA/UFAM tem contribuído com algumas ações empíricas de cidadania, mas acho que ainda é pouco. Mas, em parte isto se justifica, pois o Instituto ainda é novo e tem dificuldades estruturais. Mesmo na elaboração dos projetos que visam à cidadania não há muita clareza sobre isso e pouco interesse por parte dos acadêmicos.

Temos alguns projetos como de iniciação à docência e de iniciação científica que envolve a comunidade escolar e isto contribui significativamente para a cidadania. Estes projetos envolvem a família, a escola, questões ligadas à afetividade, o reforço escolar, de reciclagem de materiais. Percebo que há perspectivas de futuro. Já tivemos congressos internacionais com participações de palestrantes internacionais, isto está acontecendo no

IEAA e é muito bom. Trata-se de avanços e envolvimento com questões e opiniões externas e tende a crescer.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Temos um quadro docente muito bom no momento (risos). Todos os professores que não têm qualificação mais avançada estão correndo atrás. São profissionais que notamos o envolvimento deles com os alunos, a maioria pelo menos. Que participam de eventos e publicam.

Com relação aos estudantes, os discentes, os vejo como uma questão pessoal. Muitos entram com um objetivo de formação pessoal, profissional e envolvimento social, mas há os que não se envolvem e pouco estudo. Estão no ensino superior com o objetivo de ter um certificado e de estatos.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

O principal desafio é a questão de estrutura física, ainda. Por ser muito longe da capital Manaus, os recursos demoram a chegar, são poucos e torna as questões mais difíceis. Precisamos de internet de qualidade, de mais livros.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e a sociedade civil local?*

No IEAA percebo que participa bastante nas questões locais. Há eventos dentro do Instituto que são relacionados às questões como dos indígenas e meio ambiente. É uma iniciativa da IES para a sociedade. Mas ainda há distanciamento, não como no início. Hoje já temos pessoas do ensino médio e da sociedade a visitarem a biblioteca, procuram verificar a oferta do IEAA para a sociedade.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora o Ensino Superior?*

Podem fazer muitas coisas, desde projetos direcionados ao ensino superior, até a valorização dos professores e da estrutura da instituição, a conscientização do ensino superior como uma formação pessoal e profissional para a cidadania.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Publicas?*

Sem resposta.

Entrevista 12-Motorista campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do Ensino Superior no Brasil?*

Não tenho nem ideia professor. Na verdade o que quer dizer isso aí? O ensino que é feito nas universidades, nas faculdades. Eu vejo de forma agradável. (“estou meio nervoso...”).

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Acho o Enem é a melhor forma, por que é mais fácil.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Sei lá professor, mas acho que o ensino superior melhora a qualidade de vida das pessoas, mas não sei explicar como.

*4-O processo de interiorização do Ensino Superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como? Apontamentos?*

Sim contribui, em todos os sentidos. Por exemplo, surge mais emprego, aumenta o consumo.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Eu creio que sim.

*6-Que análise faz do quadro professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Sobre os professores, particularmente, vejo que são todos eles batalhadores. Da mesma forma que os professores os alunos são batalhadores. Alguns alunos são desinteressados, mas 80% são alunos guerreiros mesmo, correm atrás. Gostava de fazer um curso superior. Terei que terminar os estudos que parei. A minha vontade é esta, não faço, na verdade, por que falta coragem. No próximo ano de 2013 quero voltar estudar no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Tem desafios, mas no momento eu estou meio por fora, mas em minha opinião a área agrícola é um grande desafio e a universidade pode contribuir através das pesquisas dos professores.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e a sociedade civil?*

Eu não sei explicar. Isso é uma coisa que eu não tenho nem ideia.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do Ensino Superior?*

Tem que entrar políticos de competência e responsabilidade. Na verdade os políticos só olham para o povo e até mesmo para os estudantes, na época da campanha eleitoral, como está acontecendo agora no Brasil.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Sem resposta.

Entrevista 13-Estudante de Pedagogia – educação – do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino Superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil: Em torno dessa questão têm surgido políticas para um melhoramento, como mais vagas e expansão. Portanto, há um avanço na última década. Em termos de qualidade, precisa-se uma boa formação do professor, o que observo que tem muito a melhorar na prática pedagógica. Par tal há necessidade de rever também o currículo, pois há conteúdo de mais e prática de menos. Há uma preocupação com a quantidade de conteúdos, currículos bem como o tempo para a formação... o que prejudica a qualidade. “Há um tempo para começar e um tempo para terminar”.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Sem resposta.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Há uma boa relação. Mas ainda falta mais apoio em relação aos projetos da universidade, bem como apoio dos políticos locais.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

A interiorização tem contribuído de diversas formas. Em Humaitá, quem quisesse dar continuidade aos estudos em nível superior tinha que ir embora. Como muitos depende dos pais, financeiramente, acabavam por parar no ensino médio e tentavam um emprego com salário mínimo. Hoje se abriu mais as perspectivas, mais motivação e também outros de fora estão na cidade para estudo.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

Sem resposta

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*



Sem resposta.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

As dificuldades do acesso e permanência dos professores como dos alunos; questão financeira da universidade, sem autonomia; falta de um bom acervo bibliográfico;

*8- Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Sem resposta.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Agir na criação de políticas públicas que vigorem, como a qualidade do ensino desde a base até o ensino superior, não basta abrir mais instituições.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

-Sem resposta

Entrevista 14-Doutor em Fitotecnia e professor do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil vem sendo ampliado nos últimos anos. Esta ampliação tem levado também à interiorização. Entretanto, parece que há ainda certa deficiência em relação a professores que tem dificultado, talvez, a manutenção da qualidade de ensino, como o próprio nome diz, no nível superior. O ensino superior, pelo que a gente conhece e que os nossos professores antigamente falavam, o nível era mantido mais alto e ultimamente tem-se uma dificuldade de manter este nível mais elevado. Em parte isto é reflexo da base educacional dos alunos que estão ingressando no ensino superior. Vejo que é necessário um investimento maior na base do ensino, para que realmente possa contribuir como vem contribuindo. Mesmo com alguma falta de qualidade, o ensino superior vem contribuindo com o desenvolvimento do país, para dar continuidade há necessidade de continuar o investimento. Assim como tem aumentado o número de vagas para que pessoas possam estudar no nível superior a qualidade tem que ser pensada e ampliada.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Hoje a gente tem pelo menos três ou quatro formas de ingresso no ensino superior. O processo seletivo único ainda permanece como base de muitas universidades. Mas acho interessante que ele vem sendo modificado, pelo que tenho acompanhado nos últimos anos, a forma como era feita esta avaliação. Há pouco tempo atrás visava provas do tipo objetivas e questões que exigiam muita memorização do aluno. Hoje as questões são mais de avaliação, digamos mais ampla. A entrada do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – tem contribuído bastante, também, para que possa fazer uma avaliação com uma qualidade maior. Dá possibilidade a alunos que, às vezes, tem certa dificuldade em pontos específicos de memorização, mas tem possibilidade de fazer um curso superior. Entretanto temos observado algumas falhas no ENEM desde sua implantação. Mas como é bastante recente, esperamos que estas falhas sejam corrigidas para que ele possa ser futuramente uma ferramenta mais interessante para a avaliação dos alunos que entram no ensino superior.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Sim, eu vejo para que haja realmente a cidadania, as pessoas devem ter o conhecimento, uma formação melhor. O Brasil hoje exige uma formação melhor, principalmente no ensino superior, para que as pessoas possam cumprir seu papel social, elas precisam de conhecimento. A sociedade exige cada vez mais uma forma de conhecimento aperfeiçoado para que a pessoa possa estar inserida de forma completa na sociedade.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*

Sim, contribui com certeza. Por que o que a gente via até pouco tempo, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, havia uma concentração das universidades em determinados centros e muitas vezes a pessoa interessada em ingressar no ensino superior tinha dificuldade em poder viver e estudar nesses centros urbanos. Muitas vezes os estudantes não tinham acesso ao ensino superior. Com o processo de interiorização fica bem mais fácil as pessoas poderem participar. Acho interessante, principalmente na região Norte do Brasil, o processo de interiorização. As oportunidades que os alunos têm no local e regiões próximas, no caso específico de Humaitá, são fundamentais e que até pouco tempo atrás não tinham esta oportunidade, primeiro pela centralização e segundo pela quantidade de vagas, que eram bem menores.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Não só os alunos que entram no ensino superior, mas sua atuação profissional após o curso tende muito a contribuir para a região. A formação por si só já é um processo de afirmação da cidadania e sua inserção na sociedade. A cidadania acontece não só pelos egressos do ensino superior, mas também pelas pessoas que são atingidas pelos alunos.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente tem sido ampliado nos últimos anos, porém, ainda há uma deficiência de docentes, principalmente em algumas áreas específicas. Isto devido, um pouco, pela questão regional, ainda há dificuldade de trazer alguns profissionais para a

região, e também pela ausência de vagas. Tem-se uma expectativa que o Governo Federal amplie as vagas de professores nos próximos anos. Entretanto, ainda há uma limitação séria. Isto acaba comprometendo o andamento dos cursos, que muitas vezes acaba por realizar disciplinas de férias e condensadas para poder conseguir finalizar o curso bem como a vinda de docentes de Manaus para contribuir. Esta limitação, inicialmente quantitativa, faz muita diferença. Segundo, a qualificação dos profissionais, dos professores que atuam na área. Há muitos professores que ainda não têm o doutoramento, são apenas graduados ou mestres. O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, tem tentado, possibilitar a saída dos professores para qualificação ou mesmo trazer cursos de qualificação para estes profissionais aqui em Humaitá. Esperamos o quanto antes esta limitação seja superada.

Na formação dos estudantes vejo, que, ainda, há uma série de limitações, como estrutura física necessária para bom funcionamento dos cursos. Tem-se tentado sanar estas dificuldades através de aulas bem preparadas e reduzir este problema de formação. No curso de Agronomia, por exemplo, falta a fazenda experimental, livros didáticos e bom laboratório. As limitações estão sendo contornadas pela formação dos professores. Os alunos que estão saindo têm uma boa qualidade, só que não conseguimos formar um número grande de alunos por que os métodos que acabamos por utilizar, principalmente no final do curso, podem acabar por desmotivar alguns alunos, principalmente nas aulas práticas. Hoje não temos condições de dar uma aula prática como deveria ser. Os alunos que se formam são poucos, porém, são bons, inclusive com alguns que já ingressaram em cursos de mestrado na região Sudeste do Brasil, onde a concorrência é muito grande.

#### *7-Quais os principais desafios do ensino superior no sul do Amazonas?*

Os desafios, em minha opinião, eles são relacionados à qualificação e fixação dos professores que entram na universidade. Muitas vezes é difícil a fixação dos docentes na região, pois quando tem ou adquire maior qualificação, acabam por buscar outros centros onde possam desempenhar plenamente a sua profissão. Por que aqui na região (Humaitá) é difícil por não ter estrutura necessária como salas de professores, biblioteca, laboratórios que estão em processo de construção, que às vezes desmotivam alguns profissionais a continuar na região que preferem ir para regiões onde possam atuar em mestrado, doutorado e áreas de pesquisa. Resumindo: desafio de profissionais fixados na região e

estrutura. Vejo também o lado dos alunos que entram na universidade, que têm uma deficiência em determinados aspectos básicos mesmo de ensino, o que complica no avanço do ensino superior. Muitas vezes tem-se que retornar um pouco no conteúdo de base para que possa avançar.

*8-Que relação percebe entre a Universidade local e a sociedade civil?*

Vejo que, inicialmente a vinda da universidade para Humaitá dá de certa forma, uma visão diferente para a sociedade local, certo *status*. Um centro onde se tem pessoas pensantes, que trabalham com o conhecimento num nível mais elevado e que podem agir na região. A formação dos profissionais no ensino superior tende a contribuir muito. A sociedade enxerga isso sim. Talvez a maioria desses profissionais venham a agir aqui na região e trás novas perspectivas de crescimento para Humaitá. As licenciaturas vêm contribuir de forma muito significativa na formação de professores. Pois a deficiência de professores é muito grande e as pessoas que estão em processo de formação vão atuar na região e a sociedade vê isto com bons olhos: mais e melhores profissionais.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

No momento, após o primeiro passo de instalação da universidade, que já foi um passo grande, há necessidades dos agentes públicos captarem recursos para que a universidade possa se estabelecer com qualidade com concurso de novos professores, ampliação da estrutura física e não só isso, a gente foca na universidade, e às vezes esquece que estes agentes públicos têm responsabilidades nas bases iniciais do ensino, para que todo o ciclo possa fechar com qualidade.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Quando falamos em ensino, não somente dentro de sala de aulas, temos várias outras formas de ensino: a própria estrutura da cidade, a presença de transporte local, a estrutura para estadia dos alunos. Na verdade é um conjunto de ações que contribuem para a formação plena de qualidade.

Entrevista 15-Doutora em Estatística e Experimentação Agropecuária e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil hoje?*

Hoje, o ensino superior no Brasil está de fácil acesso para todos, só que ainda tem muito para ser feito. Então, nós nos deparamos com várias situações que têm que ser melhoradas, principalmente a qualidade.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Muitas universidades aderiram ao ENEM, utilizando as suas notas para o ingresso. Eu acredito que dessa forma alguns cursos acabam, na verdade alguns alunos acabam por ter dificuldades para entram em determinados cursos e ao mesmo tempo alguns conseguem com maior facilidade. Em relação às formas de ingresso no ensino superior em nosso país, além do ENEM, a criação de cotas alguns alunos são beneficiados e conseguem entram no ensino superior de uma forma até mais fácil do que alguns anos anteriores. Mas as formas de ingresso ainda não são cidadãs e democráticas, por que a Universidade é um direito de todos, independente da étnica ou cor. A universidade deve ser da mesma forma para todos, desde que tenhamos uma qualidade no ensino desde a educação básica.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Principalmente nos locais mais afastados dos grandes centros, eu acredito que o ensino superior contribui para a cidadania das pessoas do local. Mas a relação entre educação e cidadania tem muito também no sentido de cultura. Por que mesmo que a pessoa tenha a formação, faz o curso superior, melhor preparada, mas tem hábitos que foram adquiridos no decorrer da vida da pessoa, e isto muitas vezes, mesmo com educação, não muda.

*4-O processo de interiorização do ensino superior contribui para cidadania, como?*

Acabo por contribuir sim. Eu acho que proporciona melhores condições para as pessoas do interior, que muitas vezes não tem condições de sair do local onde mora para cursar curso superior em outro local. Por exemplo, acaba por preparar os alunos do interior para disputar o mercado de trabalho de uma forma mais igualitária. Por que estes alunos de unidades de ensino superior de interiorização muitas vezes que tem muito mais deficiência

do que aqueles que estão em grandes centros. A interiorização do ensino superior vem trazer uma melhoria na formação dos alunos do interior.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Eu fiquei menos de três anos em Humaitá, eu acredito que tem tido contribuição, mesmo que mínima. Há muitas ações que podem ser implantadas para melhorar. O campus da Universidade Federal do Amazonas, que foi implantado em Humaitá, contribui sim para a cidadania, nas intervenções na melhoria da qualidade de formação dos educadores. Claro que a qualidade de ensino não é um problema local, mas que temos no Brasil todo. Eu acredito que com o IEAA várias ações tanto no ensino, na pesquisa e na extensão contribuíram e contribui como um todo para a sociedade local. Há quase três anos fora, o que eu percebo é que em grandes centros temos maior facilidade para implantar as ações, em termos de recursos financeiros. Muitas vezes aqui no interior os recursos demoram a chegar e até não vêm, o que acaba por dificultar a implantação das ações e prejudica o desenvolvimento da ação como um todo. Lembro-me de quando morava aqui, tentávamos fazer as ações com o que tínhamos na época.

*6-Que análise faz do quadro professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Eu acredito que em termos de discentes não difere muito do restante do país. Pelas conversas que tive com colegas professores, o que vai diferenciar aqueles alunos é a força de vontade que tem os objetivos de vencer as barreiras. Isto em qualquer local.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Tem muitas coisas a serem feitas no Campus do IEAA/UFAM, hoje eu não sei dizer sobre a instituição como um todo, mas acredito que os desafios vão desde a infraestrutura, maior e melhor quadro docente. Com isso os alunos acabam por levar mais tempo para concluir o curso nos devidos períodos, então ainda se tem muito para fazer.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Acredito que tem muitas ações que podem ser implementadas. Entretanto, acabam por esbarrar em questões como demora nos processos e nas verbas, o que prejudica o desenvolvimento dos projetos.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do Ensino Superior?*

O que vemos hoje é o grande desvio de dinheiro público dos seus destinos, principalmente na área de educação e do nosso ensino público. Deve-se começar pela gestão, uma gestão séria dos recursos que vem do povo através de pagamento de impostos e que devem ser mais administradas e não desviadas de seus destinos.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Sem resposta.



Entrevista 16-Estudante de Letras do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil*

Bem, como sabemos o ensino no Brasil, como um todo, precisa melhorar e muito. São vários os fatores que tem contribuído para o baixo nível no ensino, falta de estrutura, baixos salários, isso só para citar alguns dos graves problemas da educação no Brasil. Com relação ao ensino superior, não é diferente, pois as Universidades têm passado por dificuldades, apesar do avanço dado pelo governo Luiz Lula da Silva nos últimos oito anos, passou muito tempo numa sala de aula, quando saímos, nos deparamos com o desemprego.

*2-Que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

O sistema de vestibulares está ultrapassado, pois sempre vai beneficiar alguns e excluir outros.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

A cidadania está ligada ao conhecimento das diversas áreas da vida humana e só através da educação que a sociedade irá crescer como um todo.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*

Não tenho dúvida disso. Pois essa iniciativa tem ajudado a muitos terem o acesso ao ensino superior. Isso de fato contribui para a cidadania, pois sem a interiorização do ensino superior muitos não teriam nunca como estudar em grandes centros, por falta de recursos financeiros.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, contribuído com ações empíricas de cidadania?*

Sim. A contribuição do IEAA tem sido positiva, pois tem trazido conhecimentos ao Município de Humaitá, bem como cidadania e refletido nas significativas mudanças na sociedade local. As ações como inclusão dos jovens no ensino superior há oportunidades

que se a universidade não estivesse aqui, eles não teriam como ser alcançados. Além disso, proporciona melhores condições de vida.

Muitas foram às transformações que tem ocorrido no ensino superior, tanto em nível nacional como internacional, pois houve mais investimento do governo federal em diversas áreas do conhecimento e isso tem proporcionado aos estudantes melhores professores, intercâmbios nacionais e internacionais. Houve uma significativa mudança e espero que continue.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro de professores está bom, pois muitos têm procurado se aperfeiçoar cada vez mais, com mestrados e doutorados e isso é muito bom para o alunado, pois terá mais qualidade de ensino. Espero fazer parte deste quadro em tempo oportuno.

Para mim tem sido muito positiva, pois tenho buscado o conhecimento gradativamente. Como ocorre em todos os seguimentos da sociedade, sempre existirão aqueles que levam o estudo a sério e outros que não. Aqueles que levarem a sério serão diferenciados e destacados.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no sul do Amazonas?*

Oferecer mais vagas, construir mais infraestrutura, mais investimentos na pesquisa e extensão.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Interação, pois, uma depende da outra, são parceiras.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do Ensino Superior?*

Aprovando leis e projetos que venham beneficiar mais alunos, que não têm acesso ao ensino. Pois, muitos alunos não têm como se manter na cidade e terminar o curso que escolheu.

*10- Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

O ideal seria que tivéssemos vagas para todo aquele que quisesse estudar nas universidades. Para mim, é preciso mais investimentos na educação, para que se tenha um ensino de qualidade.

Entrevista 17-Mestre em Meteorologia e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Atualmente o Brasil representa um número considerado de universidades espalhadas pelo país, entre as federais, estaduais e particulares e com isso poderíamos pensar que seria uma vantagem na educação posto que todos tivessem a oportunidade de uma vaga para um futuro acadêmico. No entanto, algumas universidades não têm as condições adequadas para que o professor possa ministrar suas aulas, como por exemplo, a falta de material para trabalhar com os alunos, talvez pela falta de investimento que o país destina à educação.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso ao ensino superior do Brasil?*

A maneira como os alunos ingressam nas Universidades é válida, visto que os alunos necessitam ter uma preparação adequada para poder concorrer a uma vaga, o que irá acontecer novamente quando estes concorrerem a uma vaga de emprego. É uma forma de preparação para o campo de trabalho, porque desde essa experiência e durante seu período no mundo acadêmico os alunos necessitam lidar com a concorrência, a competição de que sempre deve estar à frente de todos, estudando, atualizando-se sobre o que está acontecendo na sua região, no seu país e no mundo. No entanto, é necessário que haja uma melhora na educação no ensino médio e fundamental para que o aluno esteja preparado para tal avaliação.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

No ensino superior os professores são responsáveis pela formação de ideias e ações dos alunos no seu dia-a-dia, fazendo-os questionar quanto suas atitudes diante da sociedade e do meio em que vivem.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

Sim, porque o aluno aprende em sala de aula quais são os seus direitos e deveres como cidadão, ou seja, como se portar diante de uma situação. Por exemplo, como professora de recursos energéticos um dos temas debatidos em sala de aula é a eficiência

energética, e isso também pode ser adquirido na mudança de nossas atitudes em casa quanto à minimização de gastos relacionados ao consumo de energia, bem como debater os direitos e deveres como consumidor.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas para a cidadania?*

Sim. A universidade propõe atividades, onde os alunos e professores possam trabalhar diretamente com a sociedade, desde atividades educativas nas escolas públicas como ações com famílias das comunidades ribeirinhas da região. Em Humaitá, Amazonas, desde a implantação do IEAA percebemos o crescente número de eventos que acontecem dentro da Universidade, trazendo profissionais de diversas áreas para apresentar seus projetos e conhecer a realidade do Amazonas, levando consigo e transmitindo aos outros esta visão. Para os alunos desta IES é uma forma de conhecer outra linguagem dos temas debatidos em sala de aula, assim como outras realidades que não a que ele vive.

*6- Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro de professores do IEAA é muito bom, desde mestres até doutores e doutorandos que, por sua vez, conseguem realizar parcerias em projetos para esta instituição. No entanto, ainda são poucos diante da necessidade de crescimento da instituição na cidade e região, devido à quantidade de alunos.

Os discentes, até a formação, passam por necessidades em seu aprendizado, seja por falta de materiais ou professores e com isso, por vezes, acabam prejudicados no seu aprendizado. Mas existem as experiências em projetos, estágios supervisionados, congressos e encontros com outros IES onde o aluno adquire experiência que o ajudará a suprir essa carência.

*7- Quais os principais desafios do ensino superior no sul do Amazonas?*

Um dos principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas é lidar com a deficiência que o aluno apresenta quanto aos assuntos abordados dentro da universidade, porque não teve um bom preparo no ensino médio e fundamental. Instigar os alunos a questionarem as ideias e/ou teorias que são colocadas em sala de aula é o papel do

professor, mas isso não acontece justamente pela falta de informação que o aluno não tem ou simplesmente por comodismo, desde o achar que não precisa, já que o seu ingresso para a universidade não questionou a real existência de uma concorrência para uma vaga no ensino superior. Também podemos citar como um dos desafios, a dificuldade em conseguir materiais adequados para compor as instituições e com isso ministrar as aulas teorias e práticas.

*8-Que relação percebe entre Universidade e sociedade civil local?*

A universidade torna-se um agente transformador para a sociedade civil visto que as ideias que são passadas e praticadas pelos professores em sala de aula para com os seus alunos são levadas às suas casas e repassadas para os familiares e amigos. Além das atividades de ensino, socio ambientais realizadas diretamente com a população.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do Ensino Superior?*

Os agentes públicos podem contribuir com apoio em eventos que a universidade possa propor bem como auxílios aos estudantes quando solicitado. E a melhoria do ensino médio e fundamental, com melhor formação no quadro de professores.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Sem resposta.

Entrevista 18-Estudante de Ciências: física e matemática do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1- Qual leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Um pouco complicado observarmos a outros países onde, por exemplo, em áreas de pesquisas empresas privadas investem mais do que o próprio governo. Uma coisa que aqui ainda não existe de uma forma quantitativa e significativa, vejo eu hoje, que no Brasil, o ensino superior ainda tem dificuldades de se expandir aceleradamente com um bom rendimento, esse ensino ainda tem um baixo rendimento e pela falta de apoio governamental.

*2- O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

No Brasil nem tem muita oposição de se ingressar em um ensino superior, o mais de praxe é o vestibular. Minha opinião em relação a isso é ridícula. O acesso a um ensino superior deveria ser de livre e direito democrático de todos e não por seleção em uma simples prova onde exclui a maioria e seleciona o mínimo.

*3- Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Existe uma relação ampla, o ensino superior continua a trazer e inovando novos conhecimentos que, por sua vez, através dele surgem grandes talentos e pessoas preparadas para o futuro. E a relação maior está no ensino superior onde se extrai com mais complexidade o conteúdo e práticas que a sociedade precisa.

*4- O processo de interiorização do Ensino Superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*

A interiorização do ensino superior foi um ótimo projeto. Uma vez que na maioria das vezes a falta de acesso às localidades desenvolvidas é muito difícil, é o caso do Amazonas, se existisse apenas ensino superior na capital, à maioria dos acadêmicos dos campi do interior não estaria a cursar o ensino superior, até mesmo pela falta de acesso facilitado, condições financeiras e vagas limitadas.

*5- O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

Sim, e serve como ponto de referência para as escolas públicas. Existem projetos em execução na sociedade local e alguns até mesmo abrangendo outras localidades. Não tenho certeza, mas acredito que uma IES em algumas áreas serve como apoio à pesquisa e formação de profissionais que estão em falta no mercado.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Excelentes profissionais, com ótimas formações e que estão com bom comprometimento educacional. O que mais os impede de se interessarem mais é a falta de valorização profissional.

A formação dos estudantes do IEAA/UFAM acontece com um bom rendimento. Não se traz um resultado significativo com maior número pelo fato de muitos terem péssimas formações em escolas de ensino fundamental e médio. Concluimos isso observando a taxa da média obtida nas escolas públicas com maior quantidade, o ENEM 2011.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

A falta de professores, de materiais para experimentos, laboratórios e falta de infraestrutura, de modo geral, para atender todas as demandas.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Total compromisso, pois é no ensino superior que a sociedade acredita para fazer as evoluções no ensino, no trabalho profissional, ainda precário em nosso país.

*9-Quais ações os agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Voltar os olhares para a Educação. Um país sem educação de qualidade não vai a lugar nenhum.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*



Deixar a política “de lado” e contribuir para um melhor desenvolvimento, valorização profissional e expandir mais os laços de engraçamento no ensino superior e que seja garantido um ensino de qualidade e de quantidade para que ele não perca os seus valores construtivos a um profissional qualificado.

Entrevista 19-Mestre em Educação e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (S) faz do ensino superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil é complexo, constitui-se de instituições públicas e privadas. Possui características distintas, tendo em vista que há diferentes regiões do país, ou seja, temos que considerar o contexto étnico, social, histórico, político e econômico. O ensino superior enfrenta muitas dificuldades, principalmente no que tange aos recursos financeiros, ainda insuficientes para a manutenção, não somente da estrutura física, mas principalmente para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Outro fator importante é a progressiva desvalorização dos profissionais que atuam no ensino superior, com salários inexpressivos, proletarizando o campo de atuação. Podemos perceber que o professor possui *status*, mas não valorização salarial.

O ensino superior precisa de maiores investimentos em todas as áreas, como também de profissionais valorizados para trabalharem neste nível de ensino. Outro ponto a destacar se refere ao sistema de avaliação dos cursos, que se apresenta em um modelo injusto de avaliação, não considera aspectos peculiares das diferentes IES e suas dificuldades. É necessário um processo de avaliação formativo democrático, em que se considere para o desenvolvimento do ensino superior os aspectos gerais, bem como as devidas competências.

O ensino superior deverá articular o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo indissociável. Entretanto, percebemos que as atividades de ensino são desprestigiadas, sendo valorizadas as atividades de pesquisa e muitos docentes acabam por priorizar esta atividade. Diante dessa configuração, o ensino superior no Brasil precisa ser repensado por todos os profissionais e IES, com a finalidade primeira de formar profissionais críticos e comprometidos socialmente.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

A forma de ingresso no ensino superior é excludente, pois não abre possibilidade para todos, somente alguns conseguem ingressar neste nível de ensino.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Há uma relação íntima entre educação e cidadania no ensino superior. A educação corporificada neste nível de ensino revelará o grau de cidadania presente nas ações, programas e decisões. Como expressei que a opção educacional é transformadora e comprometida com a formação dos alunos, se me apresento como “dono” do saber e limito a participação dos alunos? Não considero suas condições de existência e recuso-me ao diálogo. A educação precisa estar comprometida com a cidadania e uma postura de ditadura não expressa, muito menos possibilita, a sua construção.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*

A interiorização do ensino superior contribuiu significativamente com a cidadania, principalmente no caso da Universidade Federal do Amazonas, que realizava ações pontuais no Estado ao estar centralizada na capital, Manaus. Muitos amazonenses, situados nos locais longínquos e com sérios problemas financeiros, sequer poderiam imaginar a possibilidade de ter acesso ao ensino superior, tendo em vista que teriam que abandonar suas casas e meios de sobrevivência para se deslocarem para a capital.

A garantia desse direito se configurou com o processo de interiorização, ou seja, da expansão e consolidação do ensino superior em municípios estratégicos e com a criação dos institutos e dos cursos de graduação.

Entretanto, é pertinente considerar que a interiorização do ensino superior precisa de condições necessárias de funcionamento, seja estrutural, organizacional e pedagógica. Além disso, é preciso que se considere a formação dos diferentes profissionais de modo a atender as diferentes áreas. Dessa maneira, o ensino superior interiorizado poderá contribuir com a cidadania, não somente com o acesso, mas possibilitando condições de permanência dos alunos e de uma formação com qualidade.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

Acredito que o IEAA tem contribuído com intervenções pelo ensino, com ações de cidadania. Aos poucos percebemos que a comunidade iniciou esse movimento: participação nas atividades propostas em parceria com diferentes entidades na defesa dos direitos e deveres civis, educacionais e políticos. As ações são desenvolvidas nos cursos

através da extensão que prioriza a participação dos alunos na comunidade, desvelando a realidade e questionando as responsabilidades.

Seminário com os candidatos à prefeitura, seminários de educação, cidadania e democracia, PIBEX sobre formação e atuação dos profissionais do curso de Pedagogia, PIBEX, formação profissional dos educadores ribeirinhos. Os resultados obtidos evidenciam maior participação de alunos e professores na comunidade e também do instituto.

Após a implantação do ensino superior no interior do Amazonas percebe-se que a formação crítica dos alunos revela preocupação com a cidade, sua melhoria, com a saúde, lazer e moradia. Os alunos participaram da estatutante com sugestões e prioridades no ensino, pesquisa e extensão. A comunidade local percebe a necessidade da garantia de seus direitos, se organizando para exigir-los do poder público. Acredito que a implantação do IEAA contribuirá com a consolidação da cidadania não somente no município, mas em todo o país.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente do IEAA atende a determinação legal de possuir 1/3 do corpo docente com a titulação de mestre e doutores, mas é necessário investir na formação dos profissionais que possuem somente graduação e especialização. É pertinente definir políticas de formação que considere o processo formativo dos docentes como momentos de terminalidades e rupturas, que não considere os programas formais, mas as necessidades reais dos professores.

A formação discente precisa considerar a teoria, a prática e a crítica. Muitas vezes desprivilegiamos a formação crítica do aluno, de analisar todos os fatores que envolvem a sociedade e limita a sua participação. A ênfase se direciona unicamente para o ensino de conteúdos, muitas vezes, descontextualizados. Quando os alunos precisam atuar na prática não conseguem âncora conceitual para deliberar sua ação. Não quero dizer que a teoria não é importante, é fundamental, mas é necessária a reflexão dos conhecimentos e a firme tomada de decisões. Reconheço que a formação dos alunos não articula essas dimensões, principalmente porque depende, em grande medida, da concepção de formação assumida pelos docentes.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Consolidação e financiamento, formação dos profissionais e valorização, políticas de fixação dos professores, políticas democráticas de acesso e permanência no ensino superior.

*8-Que relação percebe entre Universidade e sociedade civil local?*

A universidade tem uma relação de compromisso com a sociedade civil na ampliação e discussão dos problemas sociais, éticos, políticos e ambientais. A universidade, enquanto IES tem o dever com a promoção da cultura, formação para a cidadania, a formação profissional e a produção e difusão do conhecimento. Nestes termos, a universidade não pode isolar-se da sociedade, mas envolver-se, para desvelar as situações de opressão, questionar e pensar possibilidades com a comunidade na resolução de tantos problemas.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do Ensino Superior?*

Política de financiamento do ensino superior na estrutura e funcionamento, na contratação através de concurso público dos diferentes profissionais, na valorização salarial, na construção de casas do estudante, auxílio aos docentes para formação.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Sem resposta.

Entrevista 20-Mestre em Física e professor do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

A minha visão do ensino superior é a que vem a contribuir para a formação do cidadão como um todo, tanto a nível acadêmico como cultural.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

O mecanismo que está a ser utilizado é importante para avaliar o nível de conhecimento dos estudantes do ensino básico. O ENEM é uma forma de pressão sob os governos a investirem mais na qualidade do ensino básico.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Não só aqui, mas no Brasil como um todo, existe uma má formação dos alunos no ensino básico, o que vem a refletir no ensino superior. Eu que sou de uma cidade pequena, não tive a oportunidade de vivenciar uma universidade na minha cidade, por vários motivos. O governo brasileiro deu um passo grande no sentido de expansão do ensino superior no Brasil. Isto contribui muito com a afirmação da cidadania, por que tem pessoas que não têm condições financeiras para se deslocar para outros centros ou cidades onde haja ensino superior e obter uma educação de qualidade.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*

Além do ensino em si, existem as atividades voltadas para a extensão e pesquisa. Isto é novo para a região, não era de praxe. Existe um intercâmbio com os órgãos ou entidades governamentais locais, escolas em geral com atividades de professores e alunos em sala de aula municipais e estaduais. Então vejo uma contribuição forte. Os alunos do ensino básico saem do ensino com uma informação do que vem a ser uma universidade.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

O universo acadêmico em Humaitá é recente e creio que ainda é encarado como um “colégio” de ensino não como uma IES em si. Estamos iniciando as atividades em termos

de ensino superior e em longo prazo, acho que nossa comunidade local irá encarar isso como uma instituição de fato superior.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Os nossos docentes vêm de outros centros, de universidades bem estruturadas e têm uma visão muito ampla de formação. Com isso creio que tem um incentivo forte para a transformação do IEAA e da comunidade em geral.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Falo da nossa IES, mas é bem mais amplo, como a ampliação e estruturação das unidades de ensino superior no interior, aumentar a oferta de cursos, programas de pós-graduação, ampliação de projetos e trazer também os projetos de extensão. Dessa forma tem-se uma visão ampla do que a universidade pode contribuir na formação da comunidade local.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Uma relação promissora. A sociedade tem a visão de que o IEAA está aqui para ajudar na formação e contribuir para a ampliação do conhecimento na região. De certa forma os projetos de extensão e pesquisa atraem muitas visões da comunidade e passam a ser almejados bem o bem comum da sociedade.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Acho que o governo municipal pode contribuir com um apoio maior, pois hoje o apoio é muito pequeno.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Isto depende de acordos políticos entre a IES e o governo municipal e que de fato ainda não existe esta aproximação como deveria ter. Mas creio que futuramente terão este contato mais intensivo a fim de pensar o IEAA como um órgão de formação local.

Entrevista 21-Técnico químico de laboratório do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Olha, o ensino superior no país hoje está decadente, bem decadente mesmo. Por que o nosso país devido ser vários países num só, não tem como trazer modelos de países como o Japão a Coreia do Sul para o Brasil. Primeiro por que nossas políticas de ensino superior iniciais são voltadas principalmente para as bancadas ruralistas, ao interessa pela terra e a manutenção da mão-de-obra escrava.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Para o ingresso no ensino superior, o governo federal coloca um “monte” de possibilidades, mas estão dando muitos problemas. Tanto o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), o ProUni, as “cotas” para negros, índios, etc. Este modelo de ingresso está dando problemas, por que não está possibilidade o verdadeiro acesso.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

A relação entre educação superior e cidadania vem de base. Não adianta ter o educação superior se não tenho base. O nosso ensino fundamental até o 9º ano é fraco, temos alunos que chegam ao ensino médio (10º ao 12º ano) que não sabem ler. Quem não sabe ler não pode ter visão de mundo. Como ter um ensino superior bom?

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para cidadania? Como?*

A interiorização do ensino superior contribui para mostrar a inovação, apesar de que este processo está a vir aos poucos. Não há um investimento grande como é feito nas grandes regiões. Nos campi do Amazonas as distâncias são enormes, há necessidade de maior autonomia no interior, uma descentralização das decisões para poder desenvolver e investir de acordo com a região, coisa que temos um problema sério em Humaitá com relação a isso.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*



Sim. Após a implantação do ensino superior, com o IEAA/UFAM, temos algumas alterações, como a economia do município, a participação e conscientização da população melhoraram a infraestrutura das escolas estão preocupadas em melhorar a formação para se ter acesso no ensino superior e deu uma visão arquitetônica diferente para o município. O ensino superior sozinho não muda quase nada, é preciso também o ensino básico começar a melhorar. O ensino superior formando os alunos, futuros professores, começa a dar sua contribuição com mais qualidade e novas visões.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

É uma avaliação boa do quadro docente. A maioria dos professores tem uma formação boa, mas muitos não têm prática, experiência com ensino. Saíram da formação e vieram para sala de aula, com pouca didática, isto se percebe nas reclamações dos alunos, nas práticas dos laboratórios. Os estudantes, no entanto, deixam a desejar devido às deficiências desde o ensino básico. O aluno quando chega à universidade não está acostumado com maiores exigências, então quando é cobrado acaba por desistir.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Tem que haver mais doação. Tanto da universidade quanto do município e Estado. Ter amor mesmo à educação, à causa, uma vez que a educação é base de tudo. Precisa haver mais políticas públicas voltadas para o setor educacional, o que não temos, e a universidade vai mostrando isto aos poucos. Isto tudo é para “ontem” e estamos ainda começando a caminhar. A doação diz respeito tanto aos recursos financeiros como pessoal.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A relação ainda é de espera, tipo, “vem a nós, o vosso reino nada”. Espera-se muito da universidade. Tem que haver a permuta, não apenas da universidade ou da sociedade civil, mas uma relação mútua. A sociedade civil de Humaitá só está esperando, por que ela ainda não é incentivada para isso. A universidade é recente aqui e a sociedade ainda não está acostumada com isso.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Políticas voltadas para o setor em todos os níveis, federal, estadual e municipal.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Com ampliação das universidades, assim como, a criação de novos campus no interior do país. Juntamente, com isto, a aplicação de 10% do Orçamento da União em educação.

Entrevista 22-Mestre em Letras e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil tem alcançado cada vez mais pessoas, de forma mais democrática e acho que tem uma importância social muito grande que dá oportunidade de mais pessoas conseguirem uma situação econômica melhor, além da realização pessoal, por que nós valorizamos muito o ensino superior. Pra muita gente é um sonho de vida. Esta realização pessoal e profissional é fundamental.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Cada vez menos se tem optado pelo vestibular. Agora, acho que são poucos os processos que levam em conta somente o vestibular. Isto criou mais condições de acesso para muitas pessoas. Há muito que pensar e fazer sobre as formas de ingresso, pensando também no perfil do estudante que irá ingressar no ensino superior. Acho que as formas de ingresso têm sido cada vez mais democráticas, mas ainda precisam-se rever algumas formas.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Muitas questões sociais são discutidas no ensino de graduação. No caso dos cursos de licenciaturas a situação da educação, a importância de uma educação de qualidade, o papel da escola na formação de outros sujeitos sociais, o professor tem que estar consciente disso. Nas licenciaturas se não há deveria haver esta preocupação de formar o cidadão crítico, consciente, preocupado em refletir sobre a sua realidade política e social.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para cidadania? Como?*

A interiorização do ensino superior contribui sim para a cidadania. Acho que aqui, na nossa região principalmente, a implantação da universidade deu oportunidade para muitos que não teriam condições econômicas de se deslocar para um centro maior. Humaitá, por ser uma cidade pequena, dá oportunidade de muitos dos alunos concluírem o ensino superior e ter uma formação profissional de nível superior. Além disso, prepara os profissionais para atuarem na região.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Acho que tem. Hoje, dia 29 de maio de 2012 foi um exemplo disso, a reivindicação de uma promessa junto à Prefeitura de Humaitá, a doação do terreno para a construção da casa do Estudante. A promessa se ainda não foi cumprida totalmente, pelo menos foi acelerado o processo, com assinatura do documento para doação do terreno a partir da pressão e exigência dos professores e estudantes por meio da passeata. É importante que a população veja estas ações e comece a reivindicar mesmo melhorias para a cidade e mais respeito ao cidadão.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Eu acho que nós temos um quadro muito bom de professores. É claro que devido ao lugar onde nós estamos, com sua dificuldade de acesso e até a falta, em algumas áreas, de cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, muitos ingressaram sem uma boa qualificação e que agora vão buscar esta formação. Eu penso que nós em pouco tempo teremos um quadro muito bem capacitado e com condições de desenvolver um bom trabalho

Sobre os estudantes, durante as aulas, nestes três anos e meio que eu estou aqui temos visto excelentes potenciais se revelando na sala de aula. Claro que alguns chegam com alguma deficiência, mas temos alunos envolvidos com sua própria formação. Tende a melhorar, por que é um ciclo: a universidade vai formar professores e espera-se que vão formar melhor os alunos que serão os futuros alunos da universidade.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Ah, acho que o principal desafio é o isolamento geográfico mesmo. É vencer esta distância dos grandes centros produtores de cultura, de pesquisa e implantar polos, núcleos e grupos de pesquisa, promover eventos para tentar nos aproximar das regiões que têm mais condições de produzir.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Não sei... A sociedade tem uma expectativa muito grande em relação à universidade. Espera-se que a universidade resolva alguns problemas da sociedade, mas nem sempre é assim tão imediato. Mas existe algo, a formação para a cidadania, que é responsabilidade da universidade também, já é uma forma de contribuir. Além disso, nós temos os programas de extensão, de pesquisa, que além de preparar o profissional que estamos formando, é uma forma de contribuir com a sociedade. Além da expectativa, a própria universidade tem esta responsabilidade social, seja dando oportunidade no ingresso do ensino superior, quanto com ações mais efetivas pela pesquisa na busca de soluções de algum problema.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

A principal forma é acreditar que o ensino deve ser público e gratuito para todos; garantir que os recursos destinados à educação cheguem à educação, ou seja, da educação básica ao ensino superior. No caso do município, que os governantes, as lideranças entendam que a universidade, embora não seja de responsabilidade direta do município, está no município para que se possam criar as parcerias. Ou seja, o investimento por parte dos municípios não é direto, mas deve-se encarar a universidade como algo bom para o local, uma mais-valia e um sinal de desenvolvimento.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Além de acreditar no papel da universidade pode-se agir concretamente apoiando a universidade nas ações que a própria IES propõe, por exemplo, na realização de eventos, nas instalações físicas, através de emendas parlamentares e mais editais. Deve haver uma forma para que essas verbas cheguem mais rapidamente às instituições.

Entrevista 23-Mestre em Letras e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Infelizmente não faço uma leitura muito positiva, acho que o ensino superior no Brasil está bastante sucateado em função de outras prioridades, embora eu não seja contra a melhoria do ensino superior privado, ele teve mais prioridade nos últimos anos em detrimento do ensino público. O ensino superior público gratuito, portanto, não está com a qualidade efetiva que deveria ter. O ensino público foi sucateado e o dinheiro que poderia ser investido nele foi utilizado para bolsas no ensino privado, como o ProUni. O ensino superior privado no Brasil, não tem toda a qualidade que tem o ensino público.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Sobre o ensino privado não existe uma forma que analise efetivamente o conhecimento do aluno, inclusive eu já trabalhei em IES privada. Costumávamos dizer que se caísse a identidade do aluno em frente à Faculdade ele está matriculado. Em relação às IES públicas eu também acho deficitária a forma de ingresso do aluno por que, muitas vezes, se prioriza o conhecimento técnico, então acho que deveria ser revista de forma geral no país.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Na verdade deveria haver uma relação muito íntima. Mas ainda há algo, o ensino superior tem preocupação com a formação do cidadão como meta principal. Nós professores quando ensinamos, temos esta meta. Eu, pelo menos, quando estou em sala de aula, não ensino somente o conhecimento técnico para o aluno, mas o conhecimento de mundo, de leitura de realidade. Mas infelizmente o ensino superior caminha para o tecnicismo. Então esta questão de cidadania, de conhecimento de direitos, de exercício de direitos ainda está deficitário. Estamos preparando técnicos, não pessoas que fazem uma leitura de seu ambiente de trabalho e se adequam àquela situação. Eu noto uma separação entre o que se aprende e o que se aplica, não total, mas se caminha para piorar, nesses últimos anos.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para cidadania? Como?*

Com certeza, o processo de interiorização do ensino superior público é bastante importante, por que ele levou a universidade para “cantinhos” que a sociedade nunca imaginou ter uma IES gratuita e de qualidade, ela ainda tem qualidade. Isto contribui bastante para o crescimento das localidades do interior. Eu acho que o processo de interiorização poderia ter sido feito de uma maneira mais bem pensada, com mais qualidade e que se pensasse na implantação efetiva de um campus com qualidade, uma infraestrutura melhor, por que isto poderia ter sido feito, uma vez que tinha investimento para isso. Poderia ser sido melhor, mas já que existe que continue e se amplie, principalmente quando estamos falando de uma localidade como o Amazonas, um Estado da Federação gigantesco em que o deslocamento de um aluno para ir estudar em outra cidade é muito difícil. A universidade tem que chegar até estes lugares.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Não há dúvida. Também reforço que poderiam ser mais e melhores. Mas quando o campus de Humaitá foi instalado a situação era bastante precária, nada certo, nada pronto, nada definitivo. Os professores daqui demoraram um pouco para começar efetivar ações para a comunidade ou para melhorar a situação da comunidade. Um benefício evidente é a formação dos alunos que já turmas formadas, e esses alunos já estão aptos para como profissionais na sua área. Esta já é uma contribuição inegável. Além disso, a universidade executa ações de pesquisa e extensão, ainda a passos lentos, mas já executa. A universidade tem levado para a comunidade conhecimentos de diversas áreas.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente do IEAA é pequeno, em primeiro lugar. Deveria ser maior, uma vez que não temos professores suficientes para atender toda a comunidade acadêmica. Temos que ficar na espera de professores de Manaus para atuarem em algumas áreas específicas, além de depender de contratação de professores temporários, uma vez que faltam professores efetivos e isto não é positivo. O ideal é que tenhamos professores do

quadro efetivo. Os professores efetivos moram em Humaitá, por um tempo longo, eles vão construir uma vida aqui. Isto significa que eles vão investir mais na cidade e no seu próprio ambiente de trabalho. É um bom quadro e a Universidade Federal do Amazonas tem investido na qualificação dos professores para melhorar este quadro, mas ele ainda é insuficiente. Outro fator que acho um pouco negativo em relação ao IEAA é que tem muita gente que chega e não quer ficar, por ser interior e falta de condições e quer dar um jeito de ir embora. Por um lado temos uma política que está começando há impedir um pouco isto, que acho bastante positiva, por que senão o Instituto nunca vai crescer com a evasão de mestres e doutores que a universidade formou e que ela perde com o tempo.

#### *7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

A educação de base no Brasil deixa muito a desejar. Então recebemos alunos com um *déficit* de conhecimento de base. O fato de Humaitá ser uma cidade pequena, tanto quanto isolada já que estamos muito longe de outras localidades contribui para que os alunos cheguem ao ensino superior com conhecimento deficitário de mundo. Isto impede que o nosso ensino superior avance tão rapidamente como gostaríamos. Em sala de aulas, às vezes, antes de dar conteúdo específico da disciplina, tem-se que fazer um nivelamento ou recuo, explicar o conhecimento prévio que os alunos deveriam ter. Por outro lado, vejo que são alunos muito interessados. Muitos, pelo menos no curso em que atuo (Letras), estão satisfeitos em poder ingressar no ensino superior. Temos estudantes com mais de 30 anos, alguns com mais de 40 e até 50. Muitos são pais e mães de família. Estas pessoas não tiveram a oportunidade de entrar no ensino superior antes, isto faz com que elas se esforcem muito. O saldo positivo disso é que a maioria quer ficar no município de Humaitá depois de formado, quer atuar. Isto significa que vamos ter alunos com formação repassando o conhecimento mais adiante.

Implantar uma universidade mais estruturada, reestruturar até a grade dos cursos, pois temos muitas habilitações duplas que não dão a qualidade do ensino de que nós gostaríamos. Ensino com mais qualidade gera formação de professores que vão atuar no município e gera um ensino de base com mais qualidade. É um desafio em longo prazo, o primeiro desafio é organização dos docentes para mudar as propostas de ensino, terminar com as licenciaturas duplas.



*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Nós temos um caso meio grave aqui no nosso município que é o nosso prefeito que não dialoga com a universidade. Isto faz com que a sociedade civil se afaste, Por que o prefeito, que é o representante do povo, seria a primeira pessoa a se aproximar da universidade, para buscar ações e levar ao conhecimento da população. Nós temos uma população muito ignorante, no sentido de conhecimento, nem mesmo que há uma universidade na cidade, isto acontece aqui, é fato. Neste sentido o prefeito deveria ter maior contato com a universidade e nós queremos este contato. Por não ter este contato há um distanciamento da sociedade civil por falta de conhecimento, de divulgação. Este distanciamento deixa a comunidade sem saber que podemos efetuar diversas atividades em favor da sociedade através das ações de extensão de acordo com o diagnóstico da situação da cidade. Não que a universidade queira o afastamento, pois os professores têm buscado a aproximação com atividades de pesquisa e extensão que tem aumentado significativamente.

A sociedade nem sempre sabe o que quer e nós também nem sempre diagnosticamos corretamente o que ela precisa. A própria universidade tem alguma culpa, pois a Universidade Federal do Amazonas não abre muitas bolsas de extensão, tem um número limitado. Por mais que os professores queiram fazer ações de extensão, não vai ter bolsas para todos. E conseguir alunos que trabalhem gratuitamente a gente sabe que não é fácil, além de tudo, precisamos da bolsa de implantação do projeto que é um investimento mínimo da universidade, hoje em 1.500,00 reais, e nem todos os professores estão interessados na extensão. Há outro motivo para isto também, a extrema burocracia da universidade na implantação das ações de extensão. Os recursos chegam atrasados e dificulta o projeto. Por mais que os professores queiram, a burocracia impede.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Falando imediatamente da nossa situação nós temos a não parceria do prefeito local com a universidade. Ontem (29 de março de 2012) tivemos uma ação forçada para conseguir a doação de um terreno no valor de 64.000,00 reais, que é o único investimento que nem é da prefeitura, por que o recurso vem do governo federal. Além disso, eu diria que todos os órgãos públicos trabalham individualmente, separadamente e a maioria

egoisticamente. Cada um faz a sua ação. A universidade também muitas vezes peca por isso, por que fica fechada em si mesma e não se abre para a comunidade.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Publicas?*

Falta parceria e diálogo e eu acho que o mediador para isto é o professor, dentro da sala de aula, conscientizando, levando os alunos para atuarem nas escolas públicas. Já se tem algumas ações interessantes, como a implantação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e tivemos o apoio de escolas para isso. Mas infelizmente teve um exemplo aqui no município de Humaitá em que fui implantar uma ação de PIBID numa escola e a gestora da escola não quis. Isto significa que esta gestora acha que a escola é sua e não da comunidade. É isto o que acontece com cada órgão público. Precisamos de parcerias entre instituições e política orçamental concreta, como os 10% do orçamento da União ser aplicado na educação em geral.

Entrevista 24-Especialista em Arquivologia e bibliotecária documentalista do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

No âmbito atual o ensino superior no Brasil está um tanto desfasado. Isto é um reflexo que vemos agora na greve de nossos docentes e provavelmente a greve dos técnicos a partir de junho 2012. A gente vê que o governo não tem nenhum interesse de conversar com a classe dos servidores federais, especificamente os docentes e os técnicos. Esta questão da desfasagem vem da demanda das escolas de ensino de base. Se não for trabalhada esta parte, do ensino de base, o nosso público do ensino superior terá muita dificuldade com o aprendizado. É visto hoje em dia nos trabalhos dos alunos, aqui na biblioteca. Há muita dificuldade no dizer dos professores quando vem indicar ou buscar material na biblioteca, quando afirmam “nossa até onde posso ir”? Quer se avançar mais e às vezes não pode, pois tem que fazer um trabalho que deveria ter sido feito no ensino fundamental e médio. Com isso a educação superior hoje no Brasil é, infelizmente, desfasada. Embora esteja neste estágio, há muito que ser feito por estes estudantes. Eles são vítimas do sistema que está ruim, e não podemos deixá-los nesta situação. Acho que cabe a todos os educadores buscar melhorias para o público estudantil. Estes jovens, hoje em dia, estão buscando melhorias, através da qualificação, através do próprio ensino, da pesquisa e da extensão. Do seu modo, eles começam a entender melhor o que é este tripé do ensino superior no Brasil: o ensino, a pesquisa e a extensão, especificamente voltada para o ensino superior público e gratuito. A Universidade oferece um leque de possibilidades para os estudantes. Acontece também o comodismo por parte de muitos jovens diante dos desafios que encontram. Mas acho que ainda assim o papel do docente neste caso é fundamental na vida desse cidadão, porque está formando pessoas que no futuro poderão vir a estar no local do professor.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Eu ainda sou a favor do vestibular, não fiz PSC (Processo de Seleção Contínuo), mas foi o processo seletivo macro. Sou a favor do vestibular e acho que sou crua para falar em questões de cotas para poder entrar no ensino superior. Eu acredito que não é a “cor” da pessoa que vai dizer que ela é menos capacitada ou não para entrar no ensino superior. Mas acredito sim que, já quando entrei na Universidade Federal do Amazonas já existia uma

percentagem relacionada a alunos de escolas públicas. Enfim, esta percentagem para alunos de escolas públicas tem que ser feito mesmo, pois, no ensino particular há mais investimento o que deixa em desvantagem o público gratuito. O ensino público gratuito de base deixa um pouco a desejar por diversos fatores: os professores não são bem remunerados, o aluno, se não vem de uma escola técnica, ele fica apenas quatro ou cinco horas do dia na sala de aula, às vezes os professores faltam. Então tem uma série de pontos que não contribui para a formação daqueles jovens. Acredito que esta reserva, percentagem de alunos oriundos de escolas públicas deve ser levada em conta sim. Mas em relação às cotas étnico-raciais eu sou crua para falar.

### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

O que se deseja é formar bons cidadãos. Isso começa em casa a formação de pessoas com bom caráter para atuar futuramente e a universidade deve contribuir sim para formação de bons cidadãos. Muitas vezes até, a universidade forma o bom cidadão. Às vezes a família não é estruturada e outros fatores que levariam a pessoa a não ter um bom caráter. No entanto, as escolas, as Igrejas e outras instituições contribuem para a formação do cidadão. Isto é, se houver apoio e incentivos fora do ambiente que não contribui para a formação do caráter, a pessoa consegue mudar, tem mobilidade social, consegue transformar a sua realidade e ser protagonista da sua história. Neste sentido, a universidade tem que contribuir com isto. Dentro das universidades há que formar sistemas, estruturas que acolham bem estes jovens estudantes que, ao participar do sistema de ensino, da pesquisa e da extensão, verá os reflexos de que cidadão a IES está formando para atuar futuramente no mercado de trabalho. A educação é o caminho, é fato, todo mundo sabe que quem estuda com persistência vence. Há casos de pessoas que não tinha dinheiro nem para o transporte para ir para a universidade. Com participação de projetos e acaba por ganhar bolsa, o que ajuda muito o aluno que descobre que além do ensino há projetos de pesquisa dentro da universidade. A universidade, às vezes, nem se dá conta do papel importante que ele exerce na vida de muitos jovens. A família pode formar o cidadão, mas a universidade tem que dar suporte para este cidadão valorizar o caminho do estudo que o levará para caminhos bons e não da marginalidade.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*

Com certeza que a interiorização do ensino superior contribui para a cidadania. Imagina um jovem que mora no interior e que não tem condições de ir morar numa capital. Condições mínimas até: de moradia, de locomoção e alimentação. A universidade quando vem ao encontro desse público, ela não está apenas contribuindo para a formação desse cidadão que está dentro da universidade, mas ela está crescendo junto com isso. A questão da interiorização é mais ampla que montar um campus no interior. Se a universidade não tivesse vindo para o interior a vida dessas pessoas seriam diferente. Hoje temos já alguns resultados, como jovens trabalhando a partir da formação recebida. Hoje não podemos dizer que as pessoas que moram no interior não têm qualificação profissional, pelo contrário, têm sim. Há professores capacitados para atuar na formação dos estudantes. A cidade cresceu e ganhou muito com a vinda da universidade. Isto é uma realidade, infelizmente, recente na história do Amazonas. Mas em outros Estados da Federação, isto já acontece há mais tempo.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas de cidadania?*

Já na formação da cidade mesmo, acho que a cidade cresceu e melhorou a oferta de serviços, infraestrutura. Ao longo desses dois anos que estou em Humaitá já vi mudanças. Não que a universidade tenha mudado algo concretamente, mas ela mudou a vida de muitas pessoas dá oportunidade de conhecimento. A universidade veio para contribuir. Como trabalho na biblioteca, a gente acaba por conhecer as pessoas que vem aqui e às vezes numa conversa, no estudo do usuário da biblioteca, começamos a ver a contribuição de tudo isso para a vida daquele cidadão.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Agora é um momento de luta (greve) e tem que ser feito isto mesmo. O quadro docente é altamente qualificado, sendo a maioria com mestrado, doutorado e alguns com pós-doutorado. Mas independente da formação deles, somos seres humanos, pessoas passíveis a erros, imperfeitos. Acho que temos que crescer a cada dia. Acredito que a

interação é importante e o conhecimento de um e de outro tende a crescer. Portanto, o quadro do IEAA é excelente, que está trabalhando no interior do Estado do Amazonas e é bom dizer que há profissionais que são daqui de Humaitá mesmo, que se formou pela Universidade Federal do Amazonas e agora é funcionário da mesma. É motivo de orgulho e valor.

#### *7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

A comunicação infelizmente não tem uma internet boa e hoje estamos numa era digital e sem boa internet não há como ter acesso a muitas produções e eventos. O acesso, pois embora estejamos a 200 km de Porto Velho, é outro Estado não é o nosso, o Amazonas. Portanto há necessidade de recuperação do acesso terrestre para Manaus, a Capital, por que a via fluvial é muito demorada e o transporte aéreo é muito caro em nossa cidade. Com tudo isto, corremos o risco de perder o acesso aéreo na cidade por não termos uma brigada de incêndio no aeroporto local. A questão da burocracia é outro desafio dentro da universidade que ainda é muito grande. Queremos acelerar os trabalhos, mas por esse motivo somos obrigados a parar. Desafios também na infraestrutura da cidade e do campus local. Uma cidade com 143 anos deveria ter avançado muito, mas as autoridades locais sempre buscam desculpas para não realizar as políticas públicas. Há tremendas contradições, ao afirmar que não tem dinheiro para reformas, mas tem para promover festas, com gastos altíssimos no aniversário do município. Temos muitos órgãos federais: Universidade, IBAMA, ICMBio, Exército, Marinha, FUNASA, e outros órgãos que não me lembro no momento e uma população que a cada dia aumenta e uma nova instituição federal de ensino irá abrir IFAM e, no entanto não há contrapartida do município.

#### *8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Vejo-as como parceiras. Mas não é a universidade que está indo até a sociedade civil, mas eles que estão a vir até a universidade e não se devem criar empecilhos para a proximidade. Na biblioteca, por exemplo, além do público universitário, há o público externo que vem consultar o acervo. Também percebe a presença da sociedade civil nos eventos promovidos pela universidade, como semanas acadêmicas, eventos científicos e atos sociais. Os projetos de extensão é outra forma que a universidade aproxima-se da sociedade. A universidade veio para somar, e esta ideia é bem vista pela sociedade.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

É até utópico o que vou dizer. O público que temos na universidade não é só da cidade de Humaitá, mas muitos saem de suas localidades, longínquas para poder estudar. Se houvesse um barco disponível para fazer o transporte diário dos universitários, o que já existe no colégio rural, imagina quantos outros não iríamos alcançar. Pois, muitos não podem deixar a família, o seu espaço e lugar para morar na cidade. Portanto, o transporte é uma necessidade urgente. O barco poderia servir, além do transporte, para apoio nas pesquisas e extensão. Acho que isto é utopia mesmo! Mas se diminuir as barreiras burocráticas seria o ideal para começar o entrosamento com a sociedade. E se os líderes comessem a trabalhar na questão da infraestrutura ajudaria muito.

*10- Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Com projetos de investimentos e fazer valer a lei dos 10% do orçamento.

Entrevista 25-Estudante de Pedagogia – educação – do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Eu creio que o ensino superior no Brasil tem melhorado muito nos últimos anos através das oportunidades de ingresso e das formas como o conhecimento tem sido disseminado. Porém, estas melhorias ainda não são suficientes, há muito por ser feito, como melhores condições de trabalho para os professores, melhores condições de atendimento aos alunos, tanto no aspecto acadêmico como psicológico, social e tudo mais. Acho que ainda precisam ser melhoradas muitas coisas nestes aspectos.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

O PSC (Processo Seleção Contínuo) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) mais pessoas terão acesso ao ensino superior. Não só pessoas de determinadas localidades, mas de diferentes contextos poderão ter acesso à universidade. Estes processos são formas exigir mais o nível dos alunos que irão ingressar. Neste sentido, aumenta a concorrência entre os estudantes e de certa forma aumenta o nível dos que irão entrar na universidade, por que o processo se torna mais concorrido. A concorrência gera mais empenho dos estudantes, inclusive com estudantes de fora. Isto também pode melhorar o reconhecimento da universidade aqui em Humaitá.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Creio que o ensino superior é uma alavanca para a cidadania. Enquanto estudante do ensino médio ou pessoa da sociedade não universitária, não consegue enxergar como a sociedade funciona, como se dão as relações de classe, por que tivemos uma educação que nos moldou para isso. No ensino superior pode-se perceber que há relações de poder e relações de classes. Estas relações influenciam diretamente no nosso modo de viver, isto nos faz querer mudar a nossa realidade e praticar a cidadania. A partir do momento que começamos a ver a nossa sociedade de outra maneira, tentamos mudar nossa realidade, isso também é produzir cidadania.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*



Em parte. Pela questão do acesso, de novas pessoas terem acesso ao ensino superior contribuí. Estando um bom período dentro da universidade aprendemos muitas coisas e começamos a ver de outros ângulos. Só que, na questão de como este ensino está sendo ministrado, como a interiorização está a ser feita, não contribuí tanto no processo de qualificação, o que acaba por desfavorecer a cidadania. Pelo fato das unidades de ensino superior do interior ser vistas como menos importantes que as unidades dos centros urbanos, pensa-se que tudo que vier para o interior é lucro. As coisas não são bem assim: estamos no interior? Sim, mas somos uma universidade orgânica e não deveria haver disparidade no trato com as coisas, os investimentos e valorização. Temos os mesmos direitos e deveres que Manaus, que Porto Alegre, Porto Velho e Rio de Janeiro. Não é por que estamos no interior do Amazonas que temos que ser menosprezados, contentarmos com o mínimo e pensar que é um favor que estamos a receber.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Eu acredito que sim. Tenho conhecimento de projetos muitos significativos e bons, como as Atividades Curriculares de Extensão, os PIBIC que são levados até as escolas e comunidades e tem um movimento e retorno bom. Inicialmente há resistência. Quando chegamos numa escola para aplicar um projeto mais voltado para a cidadania, há resistência no início. Como já tive esta experiência duas vezes, mas ao final as pessoas começam a enxergar que determinadas ações podem dar certo, basta um pouco de vontade para se realizar. Há vários projetos na educação, na ambiental e nas ciências exatas que contribuem para o aprendizado dos alunos e conseqüentemente para esta nova visão de educação e do ser cidadão.

Acho que a questão de intercâmbio é possível, mas é delicado e precisa ser revisto aqui no nosso contexto. Já tivemos programas de intercâmbio aqui, com estudantes daqui. Tem o caso de uma colega que fez em uma universidade brasileira. Muito bom, um programa inédito, levar os estudantes para outras experiências em outras IES. No entanto ao voltar para o campus de origem o intercâmbio teve grande valor pessoal, mas academicamente foi um pesadelo. Por que ao voltar, das nove disciplinas que fez, sete tiveram que ser refeitas. Pois os professores não aceitaram as disciplinas feitas fora. Não sei os reais motivos, se a grade curricular não bate. Que intercâmbio é este? Que

oportunidades de troca de conhecimentos se ele não pode ser aproveitado aqui? Então para manter o intercâmbio e troca de experiências com outras universidades é preciso rever algumas questões

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

O quadro docente, não querendo desmerecer ninguém, mas eu acho que precisa melhorar muito. Pois estamos fazendo uma graduação e tivemos professores com apenas graduação e especialização dando aulas. Em uma graduação o ideal é que pelo menos os professores tenham o mestrado e doutorado. Pois terão uma bagagem de conhecimento que podem nos ajudar melhor na formação e nas atividades. Não é correto contratar professores com pouca formação apenas para que os alunos não fiquem sem a disciplina. Não é por não ter profissionais na área que se devem dar os conteúdos de qualquer jeito, com tempo e profissionais despreparados. Que educação é esta que estamos recebendo. Ou então, não tem professor vem um professor de férias para dar um curso de duas semanas. Que disciplina é esta que é dada em duas semanas, quando o tempo normal seria de quatro a seis meses? Que formação é esta com disciplinas assim? Nós tivemos muitas disciplinas de férias que se me perguntarem agora o conteúdo eu não sei dizer. Estatística, uma disciplina fundamental para a Pedagogia, nas pesquisas de cunho quantitativo, e foi uma disciplina de curso de férias. Outro exemplo é a disciplina de Libras, é falado tanto na inclusão, que é preciso ter inclusão nas escolas, nas universidades e tivemos o curso de Libras em duas semanas. Que formação é esta? O discurso é bom, mas a formação e a maneira como os cursos são dados deixa muito a desejar. Além disso, a necessidade de ter mais professores no quadro efeito da instituição, até para aliviar a carga horária de alguns professores, pois sem tempo para preparar bem as aulas não há qualidade. Eu percebo que tem professores que não consegue fazer isto e ficam em sala de aula enrolando, matando o tempo, ocupa o tempo não com conhecimento, mas com coisas banais.

Eu creio que a formação dos alunos, em determinados aspectos, seja individual. Por que todos nós estamos no ensino superior. Na minha turma de Pedagogia, temos 36 alunos, todos estão tendo as mesmas aulas e conteúdos. Agora, nem todos irão sair com a mesma formação. Por que a formação não depende somente das aulas, mas dos textos, conteúdos que busco fora da sala de aula, nos projetos que me envolvo, nas ações da universidade.

Claro que melhores condições infraestruturais ajudam, mas a formação depende muito da busca e do empenho pessoal.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

O maior desafio é conseguirmos vencer a barreira de que somos do interior e merecemos menos, sermos reconhecidos como IES e termos os mesmos direitos. Através disso aconteceriam muitas coisas, precisamos ser reconhecidos e não vistos como um anexo da Universidade Federal do Amazonas de Manaus.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A universidade tem contribuído muito para o desenvolvimento da sociedade através de projetos. Porém ainda vejo que em Humaitá as pessoas ainda não perceberam a importância da Universidade. Não sei dizer o porquê, se talvez esteja sendo muito fácil entrar ou por que não têm uma visão da importância de um curso superior. Acreditam que por ser a cidade pequena, se conseguir qualquer emprego está bom. Ou seja, se contentam com o mínimo.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Na questão da melhora do ensino superior eu acho que integrem mais os universitários às suas áreas de trabalho, por exemplo, projetos. Sabemos que são poucas as áreas de trabalho, tem mais na área da educação. Os projetos podem ser feitos com as secretarias do município e do Estado, que podem levar os estudantes a terem um contato maior com a prática. Pois, o estágio sozinho não supre as necessidades de experiência profissional, uma vez que, nas escolas há muitas formas de mascarar a realidade e o estagiário não tem contato total com os fatos. Uma Universidade se faz através da articulação desses três eixos: investigação, ensino e extensão. A partir do momento que presta um concurso, tu tens acesso aos fatos reais, às máscaras caem e começa-se a ver a escola como ela realmente é e funciona.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Os convênios podem ser feitos com outros órgãos como o IBAMA (O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) para os estudantes de outras áreas como Agronomia e Engenharia Ambiental, assim como, implementar políticas públicas de investimento.

Entrevista 26-Especialista em Material e Patrimônio Público e Auditora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Vejo o ensino superior como um meio das pessoas adquirirem conhecimento, se especializarem em uma área e se profissionalizarem. Porém, percebemos que esta busca no ensino superior na área pública gratuita, pelo menos, fugiu do foco. Pois, as universidades federais tinham como foco atingir uma população de baixa renda e vemos que esta leitura foi trocada, as pessoas de baixa renda, que trabalha o dia inteiro estão indo para as IES privadas e pagando por isso e as IES públicas gratuitas estão com uma demanda maior de pessoas que maior poder aquisitivo. Os objetivos das IES públicas gratuitas e privadas, hoje, inverteram-se. Mas o ensino superior continua a ser o único meio para adquirirmos conhecimento e da profissão desejada.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Infelizmente o nosso sistema, apesar de ser o vestibular, o ENEM, etc. o agente vê que é falho, devido à concorrência desleal. Se compararmos o nível de conhecimento das escolas públicas e privadas é desleal. As instituições públicas gratuitas estão muito aquém do que o mínimo desejado. Então, por isso se reflete esta desigualdade. No ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) se comprova esta inversão das instituições públicas e privadas, justamente porque é o reflexo das escolas. O ingresso como está é desleal. Poderia se criar outro mecanismo de ingresso para avaliação, uma vez que não se consegue igualar as duas instituições (públicas gratuitas e privadas), ou melhorar o ensino público gratuito, que é o ideal, tornando o ingresso uma forma mais justa.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

È primordial. A relação é clara. Quando tu és mais esclarecido, um grau de instrução melhor, as lutas por direitos e busca por melhorias é mais evidente. As pessoas que tem mais acesso à informação lutam e buscam mais que as pessoas sem ou com pouca educação. A busca pela cidadania está diretamente ligada ao nível de educação da pessoa. Acho que a relação entre educação e cidadania é clara.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para a cidadania? Como?*

Contribui. Mas acho que quando foi realizada a interiorização do ensino superior ficaram muitas falhas e ainda tem muitas falhas. Perdeu-se um pouco o controle, foi feito às pressas. A interiorização foi feita, os média do governo, da própria Universidade Federal do Amazonas dá ênfase sofre isto, porém com muitas falhas. Temos fatos de interiorização com problemas, ainda no processo de implantação, apesar de afirmações que já está implantado. Mas percebe-se que há muita média, para ter números, do que de fato. Não deixa de ser algo bom, mas tem falhas que atrapalham a meta final que é atingir a população do interior do Estado.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Eu acho que sim. Eu cheguei a Humaitá antes da instalação do campus, e com a vinda da Universidade Federal do Amazonas, veem-se os avanços e mudanças que ocorreram na cidade. Há fatos como: melhoria no comércio, regularização do funcionamento, a limpeza urbana. Então, contribui em muito. Apesar de não estarmos no ponto máximo, percebe-se uma contribuição bem visível, o antes e o depois da chegada da universidade. A cidade começa a perceber a instituição e procura melhorar na demanda para acolher os alunos, professores e funcionários na alimentação, transporte, isto é, contribui para uma evolução geral da cidade.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Vejo o quadro docente muito bom, está sempre procurando se qualificar. Um quadro que busca, que pesquisa, que está interessado e se envolve com as atividades. Sobre os alunos estão acordando. Eles levaram um choque. Eles estavam acomodados há muito tempo, acostumadas com o “jeitinho” aperfeiçoar-se, que não tinha concorrência, não tinha “briga” por nada e acostumadas com a “passada de mão” na cabeça. A universidade em Humaitá foi um despertar para os alunos. Vê-se isto claramente nos alunos locais, daqui, quando eles percebem os alunos externos “roubando” suas vagas. Em outros locais a busca por vaga no ensino superior começou há muito tempo, aqui começou agora. Aos poucos os

estudantes vão mudar e sair do comodismo. E se acorda como? Com a “pancada” quando se percebe que terão que lutar e concorrer para entrar numa IES. Os estudantes têm potencial. Apesar de a base ser fraca, inclusive em muitos locais do país, mas não há nada que não dê para consertar, é só dedicar-se, todo mundo tem potencial.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Logística. Nós sofremos com logística tanto da universidade, por que estamos distantes de Manaus e dificulta informação e vinda de material, como da cidade, pois temos problemas ligados à saúde e outros demandas que a cidade não oferece. São problemas que vêm somar e dificultar um bom funcionamento da sociedade. Nós sofremos com falta de especialistas em algumas áreas. Exemplo disso, até pouco tempo havia um professor de física para a cidade inteira. Esta mão-de-obra que falta aqui no Sul do Amazonas é um dos grandes entraves da educação. Na própria universidade há áreas que temos dificuldades de preencher. Um dos pontos que dificulta as pessoas virem para cá é a nossa distância dos grandes centros. Estamos longe de muitas coisas. A mão-de-obra qualificada é o ponto-chave

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Vejo que a sociedade civil em Humaitá passa pelo mesmo processo dos estudantes, a sociedade local está a despertar com a universidade. Por exemplo, no comércio local antes da universidade eram poucos que emitiam nota fiscal, que tinha sua situação fiscal regularizada. Quando a universidade se instalou aqui em Humaitá, começaram a perceber que poderiam prestar serviço e ter lucros. Perceberam que podem acomodar os alunos que chegam de fora. Acho que esta relação da sociedade, como um todo a IES só vem para contribuir e somar, ela ajuda a comunidade a se desenvolver com projetos e pesquisas. A comunidade tem que fazer parte da instituição.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Eles poderiam fazer tanto e não fazem né? Acho que a educação na lista de prioridades deles é a última. Ações que poderiam ser feitas por eles temos: melhorar o ensino básico, qualificar os professores, melhores salários, melhorar as estruturas das

escolas, uso de tecnologias nas escolas. Então, são várias as ações que poderiam ser feitas para melhorar o ensino como um todo, do ensino básico ao superior. São ações que demandam dinheiro, boa vontade e na lista de prioridade deles a educação é a última. Vê-se isto na relação de cidadania, quando as pessoas são pouco esclarecidas não cobram. As ações poderiam ser feitas, mas não são. Os políticos deixam muito a desejar.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Investimento. Pois temos pesquisadores competentes que podem fazer intercâmbios sem problemas nenhum. Não é por que estamos no interior do Amazonas, em Humaitá, que não seja possível. Exatamente por estar no interior que há maior possibilidade e podemos levar uma visão diferente do interior para outras realidades, que pessoas de fora olham para cá de forma errônea. Nada melhor do que pessoas que vivem o problema para relatar como é a realidade. Além dos professores, os alunos também podem fazer o intercâmbio e relatar as mazelas e os avanços locais. Também podemos receber pessoas de fora, pois o intercâmbio favorece o crescimento.



Entrevista 27-Mestre em Ciências do Ambiente e professora do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Nós avançamos muito nos últimos 30 anos no ensino superior no Brasil, principalmente depois do fim da ditadura militar. No entanto, ainda trazemos alguns resquícios daqueles governos que achavam que a educação não era tão prioridade, pois quanto mais um povo tem instrução, menos ele é manipulado. Por conta disso, ainda pagamos um preço muito alto. Temos um ensino básico ruim e recebemos um aluno na universidade que não sabe interpretar um texto, que não tem noção das quatro operações, quase um analfabeto funcional. Aí o aluno fazer cursar Letras, mas ele não sabe nem ler direito. Vai fazer Matemática, mas não sabe somar. Hoje se quer que o professor da universidade, que dá aulas no nível superior, resolva este problema. Lembro-me muito quando eu dava aulas de educação básica, que se queria que o professor do primário resolvesse problemas que o professor de educação infantil deixou passar. Quando dei aulas no ensino médio, queria-se que resolvesse problemas que o professor do primário deixou passar. A educação ainda é um jogo de “empurra”. Este problema acaba por prejudicar o ensino superior, aonde vamos formar profissionais que na verdade irão gerar renda para o Brasil. Apesar de todos os avanços em relação à ciência e tecnologia ainda temos no Brasil uma educação muito fragilizada. Outra coisa que temos refletir sobre a educação superior no Brasil é sobre as pessoas que estamos formando. Estes que formamos são os alunos que foram formados pelos ex-estudantes dos cursos de licenciaturas. Então, que ciclo vicioso é este que não estamos conseguindo romper nem na universidade? Afirmamos para os alunos que eles precisam fazer uma educação transformadora, mas continuamos a fazer uma educação opressora e tradicional. O aluno repassa exatamente aquilo que ele aprende. Têm-se professores que saíram do ensino superior a fazer uma educação tradicional, reprodutora e bancária é por que ele recebeu esta educação na universidade. Avançamos muitos, temos mais universidades no interior do Brasil, mas precisamos melhorar a educação na sua essência. Os laboratórios são importantes, a infraestrutura é importante, mas é importante que nós professores façamos uma reflexão crítica sobre o nosso papel.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

As formas de ingresso no ensino superior no Brasil, em minha opinião, são cruéis. Eu sou vítima dessa forma de ingresso. Demorei quase dez anos para entrar no ensino superior depois que terminei o ensino médio (12º ano), por que a única forma de ingresso era o vestibular, naquela época. Eu não entendo o vestibular como uma forma de avaliar se a pessoa sabe ou não, o vestibular para mim é uma sorte. Agora com outras formas, o ENEM, PSC, PSM, com outras práticas está começando há democratizar um pouco a forma de ingresso, mas ela ainda deixa muito aquém, por que na verdade, não temos IES suficiente para o número de estudantes que formamos no ensino médio. As formas de ingresso continuam sendo cruéis, pois os alunos de escolas públicas gratuitas, infelizmente, não têm a mesma qualidade de ensino que os de escolas particulares. Os estudantes das escolas particulares acabam por conseguir as melhores vagas que são nas universidades públicas federais e os estudantes das escolas públicas vão pagar as IES privadas para poderem ter um ensino superior e sabemos que as universidades particulares, no Brasil, são mais frágeis que as públicas.

### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Eu preciso corroborar com Pierre Bourdieu (1930-2002) quando ele diz que a escola é uma reprodutora das desigualdades sociais e no ensino superior ainda vemos estas desigualdades sendo reproduzidas. Quando cheguei a Humaitá, tive contato com aluno que nunca tinha cessado a internet. Então, o acesso e o exercício da cidadania passam pela inclusão social. Se tu és excluído social e economicamente como ser cidadão? Como exercer a cidadania? A educação propõe essa inclusão, propõe que a pessoa melhore suas condições de renda, culturais e sociais. Somente dessa forma conseguiremos ser cidadãos porque a pessoa, dependendo de suas condições, ele não pensa com o cérebro, mas com o estômago. Se ela estiver com fome e necessidades ela não pensa em que político melhor irá votar, mas irá vender seu voto por alimentos. Se não tem uma casa, vai vender seu voto por tijolos. Mesmo que nosso aluno esteja na universidade ainda trás este pensamento. Se não discutimos isso estamos a formar uma pessoa que vai arranjar um emprego, mas não irá exercer sua cidadania, por que ele não a discutiu, não sabe como ele ocorre. Ele não sabe dos processos do passado para que pudéssemos ter os direitos que temos hoje, continuará a ser um alienado e os alienados não exercem cidadania. E o papel do ensino superior também é este, de discutir o processo de alienação.

*4-O processo de interiorização do ensino superior no Brasil contribui para cidadania? Como?*

Deveria, só não sei se está a contribuir. Sinceramente não sei. O caso de Humaitá, por exemplo, agora que estamos num período de greve (maio/junho 2012), agora que é o momento de nossos alunos irem para a rua e dizerem que o ensino superior que eles têm o que foi trazido, é um não funciona como uma IES. Eles não vivem o ambiente de uma universidade. Não estão a discutir que precisam de um ambiente para estudar. Eles, os estudantes, estão em casa, estão contra a greve, estão a pensar nas provas que estão a perder, no estágio que vai atrasar e na formatura que será adiada. Ainda é uma visão muito umbilical e acabou-se. Mas, se no final conseguirmos que numa turma de 100 estudantes, dez fizerem esta reflexão, estamos a ganhar terreno. Mas cabe afirmar que é indiscutível a importância do REUNI, da interiorização do ensino superior para a pessoa se entender enquanto cidadão. Mas temos que discutir Valmir, o seguinte: os professores que estão a vir para o interior, como estão vendo isso? Por que ainda temos discursos preconceituosos, temos professores dando aulas dizendo que a terra deles é melhor. Como construir cidadania se estou a dizer o tempo todo para a pessoa que o município dele não vale nada, que as pessoas são feias, burras, ignorantes? Dessa forma está o tempo todo fazendo assédio moral. Não basta somente levar o ensino superior para o interior, para que tenhamos o processo de cidadania, de reflexão sobre o que é ser cidadão o professor também precisa incorporar esta IES e não estar aqui por que não conseguiu emprego onde morava antes.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Não posso falar pelos outros, mas vou falar pelos trabalhos que temos feito. Desde que chegamos ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, entendemos que a pesquisa e a extensão não podem ser feitas para satisfazer as minhas necessidades pessoais. É claro que aquilo de que gosto, entendo e interesse para pesquisa, tenho que fazer, mas pensar também nos outros. Neste sentido temos trabalho na promoção do associativismo nas comunidades rurais para que eles se entendam como agentes ativos, que somente irão conseguir melhorar a qualidade de vida se eles forem estes atores. Trata-se de um trabalho de reflexão e inclusão, que outros professores têm feito este trabalho também. Estamos em

um processo de amadurecimento e daqui a dez anos podemos fazer esta pergunta e aí avaliá-la realmente e perceber o que conseguimos avançar.

Quando os professores pararem de pensar somente no seu projeto, só em si, teremos isso. Sabemos que temos professores que participam de rede de pesquisa e extensão em outras universidades, que tem projetos aprovados, mas não sabemos como estes projetos são executados, não sabemos universidades são feitas, ninguém é convidado para participar do projeto do outro. Isto para mim não é bacana. Acho que somente iremos conseguir fazer uma rede de relações com outras IES nacionais e internacionais quando conseguirmos fazer uma rede entre nós e não temos conseguido fazer isso aqui. Cada um tem trabalhado dentro de sua “caixinha”. Mas as perspectivas de se realizar são boas, cabe fazermos juntos.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Que pergunta difícil. Eu acho que de 2010 para cá, e esta greve mostrou isto, damos uma amadurecida. Se tivesse feito esta pergunta há um ano diria que politicamente nossos professores precisam amadurecer bastante. Mas agora temos avançado, apesar de não estarem todos a fazer ocupação como queríamos, o fato de a maioria ter concordado com a greve é um avanço no sentido de perceber que no jeito que está não pode ficar. Temos uma diversidade, professores jovens, professores que estão dando aula no ensino superior pela primeira vez. Em médio prazo estes professores estarão melhores com o processo de amadurecimento. Hoje os professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, estão amadurecendo tanto do ponto de vista político quando do ponto de vista profissional.

Acho os nossos estudantes fraquíssimos politicamente e isso enfraquece a instituição. Do ponto de vista do conhecimento eles tiveram um ensino básico muito ruim e isso pesa muito na vida acadêmica deles. Temos um nível de aluno com baixo conhecimento muito grande. Temos alunos que não sabem escrever, ler e interpretar. Muitos saíram do ensino superior com monografias fraquíssimas. Aí tem que fazer nosso mea-culpa também, pois o aluno só poderia sair quando estivesse preparado mesmo.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

O primeiro desafio é o estrutural, termos um campus verdadeiro, com casa do estudante, com restaurante universitário, com uma biblioteca com o melhor acervo, que pudesse ter um espaço para os alunos estudarem, que eles pudessem ficar e viver a universidade. Na sala de aula o aluno não estuda, na sala trocamos conhecimento. O estudo se dá em casa, na biblioteca. Nossos estudantes não têm a prática de viver a universidade. E se temos a estrutura, precisamos de professores mais reflexivos. Professores que transformem a prática do ensino superior em transformadora e libertadora. Um dos erros do docente do ensino superior é achar que basta passar o conhecimento. O conhecimento pelo conhecimento não gera quase nada, ele tem que ser pensado e refletido. Quando tivermos esta estrutura, que para mim é um dos grandes desafios, e nós docentes mais amadurecidos quanto ao nosso papel, mais satisfeitos com nossas condições de trabalho teremos aqui uma universidade muito promissora. Aí sim, temos condições de ser independentes. Sem isso não há condições.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Ainda muito frágil, por isso precisamos trazer a sociedade para dentro da universidade. O ano passado, 2011 foi a primeira vez que a universidade aqui em Humaitá fez um evento para a sociedade, o I Seminário com os produtores rurais. Precisamos fazer mais seminários e fóruns de discussão que envolva a sociedade e que ela discuta conosco. Que nós possamos apresentar para a sociedade o que estamos a fazer no ensino, na pesquisa e nas extensões. Enquanto não fizermos isto vai estar à sociedade de um lado e a universidade de outro. Os eventos na universidade são voltados para a vida acadêmica quase nada para a sociedade.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

O poder público municipal poderia ter uma contrapartida maior. Sabemos que os recursos são limitados e que o município em si não gera recursos financeiros, estes, em sua maioria vem do Estado. Mas com pequenas ações podemos fazer isto. Até hoje não conseguimos ter a nossa fazenda experimental, que poderia ser uma contrapartida do município. Pois, há tantas áreas públicas municipais que poderiam ser doadas. Não temos o

restaurante universitário ainda, temos o dinheiro para implantação, mas não o terreno, a prefeitura municipal poderia doar. A própria casa do estudante há uma batalha para isso.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

A universidade por ser federal, não é algo isolado é pertencente de todas as três esferas de governo: federal, estadual e municipal. Por isto, a parceria nos três níveis é fundamental.

Entrevista 28-Especialista em Educação para o Desporto Sustentável, professor do ensino médio estadual e dirigente sindical.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

O ensino superior no Brasil infelizmente não está atingindo os anseios da sociedade por que ainda chega com uma deficiência muito grande que retroage ao ensino básico. Além do descaso de alguns estudantes no ensino superior em determinadas áreas ou disciplinas eles também tem uma pendência daquilo que não conseguiram assimilar do ensino básico. Para que o ensino superior no Brasil contribua para a sociedade através do desenvolvimento equilibrado e sustentável, o bem-estar social, o avanço técnico e científico com segurança, ele precisava ter todos os pré-requisitos do ensino básico. Isto não acontece por que lá no ensino básico o próprio sistema conduz o aluno de apenas querer passar de ano, avançar em série, de querer o certificado do 9º ano ou do 12º ano para poder chegar ao ensino superior. Não há uma preocupação em enriquecer o conhecimento. Não sabe que para chegar ao ensino superior é necessário um preparo para garantir o desenvolvimento do seu estudo superior. O sistema de governo ainda está muito atrelado a objetivos politíqueiros o que acaba por deixar um déficit na educação básica que vai repercutir na habilitação e profissionalização que deveria completar no ensino superior. A boa formação não acontecendo quem vai pagar por isso é a sociedade que vai conviver com profissionais mal formados. Em todos os seguimentos vamos perceber a falha da má formação que acontece no ensino superior, por conta de todas as falhas que aconteceram no processo retroativo.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Infelizmente ainda temos o ingresso em nível de processo seletivo como o vestibular. Na verdade deveria ter sim uma avaliação, mas esta avaliação deveria ser contínua, como se o ensino superior fosse um processo normal. Pois, como está estruturado depende de uma hora ou mais de avaliação e pode entrar um fraco aluno em detrimento de outros que na ocasião pode ser prejudicado por momentos de nervosismo e não conseguir realizar uma boa avaliação. Acho que a avaliação para ingressar no ensino superior deveria ser uma avaliação completa que contemple todo o histórico do aluno e não em parte, como acontece no vestibular. Outra coisa que não concordo são as cotas para o ingresso no ensino superior público. É uma agressão à própria Constituição do Brasil. As cotas (étnico-

raciais, pobres) geram uma discriminação. Como o próprio termo diz, a Universidade está generalizando, faz uma conjuntura de possibilidades para participar, é o espaço da maturidade estudantil, não o local para me sentir diminuído por que sou negro, índio, deficiente, pobre, etc. A universidade é o espaço da igualdade, onde cada qual tem que apresentar as suas competências. O que precisamos firmar são as igualdades de participação, de condições e não ter discriminação de qualquer espécie nem privilégio para ninguém e sim maturidade. Todos têm que mostrar sua competência na universidade.

### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

O bom estudante irá tornar-se um bom profissional. Precisamos avançar muito na educação e o ponto culminante da educação que é o ensino superior é como se fosse à lapidação do cidadão. O cidadão sai da universidade deveria sair realmente cidadão, ou seja, consciente de que ele deve se esforçar o máximo para cumprir os seus deveres, sem jamais aceitar ser lesado nos seus direitos. Uma sociedade bem-educada, com pessoas que tenham passado por formação que sirvam para a vida dessas pessoas vai produzir mais e gerar menos gastos. Pois estarão mais bem preparadas para os cuidados com a saúde, para a questão ambiental e mais preparadas para o comportamento social. O bom estudante, que tem passado por um bom processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente vai ser um bom cidadão e vai contribuir para o desenvolvimento não retroação da sociedade.

### *4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para cidadania? Como?*

A interiorização é ótima. Neste ponto acredito que não é privilégio, mas avançar na qualidade e crescer na demanda é oferecer condições para as pessoas que não têm possibilidade. Veja bem, o tamanho do Estado do Amazonas, continental, onde 61 municípios estão muitos distantes da capital Manaus, quantos milhares de estudantes que terminam o ensino médio (12º ano) e por questões financeiras ou familiares não podem sair do seu município para ir para capital estudar e com isto há frustração na vida. Esta iniciativa da interiorização do ensino superior é maravilhosa. Aos que querem, é uma das melhores oportunidades. O governo federal está de parabéns por esta iniciativa de expandir o ensino superior para o interior. Mas este processo de expansão deve dar também



condições para que os profissionais que estão no interior possam fazer o mesmo trabalho daqueles que estão nos grandes centros urbanos.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Sim, com certeza, inclusive a UFAM, por meios da qualidade de seus profissionais, que fazem da sua profissão um sacerdócio. Trabalham não só voltados para a questão financeira, mas por um bom resultado que possa fazer história e cidadania. Neste trabalho nós percebemos nos trabalhos de campo, nas pesquisas e nas atividades extra-classe desenvolvidas com os alunos. Percebemos o quando a própria sociedade se interessa às vezes pelo trabalho dos estagiários, que apesar de serem novatos têm recursos para serem desenvolvidos.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Internamente desconheço, até por que estou fora da Universidade Federal do Amazonas há vários anos. Sobre os estudantes, infelizmente, o que eu percebo é que lá dentro da universidade falta ainda aos estudantes tomarem consciência da responsabilidade política. Eu sei que eles participam como cidadãos, vão a um movimento, mas, parece-me, que ainda falta eles entenderem que toda estrutura social depende da política e como cidadãos maduros têm que intervirem diretamente na política. Pois desde o feijão que comem até a festa que se divertem tem uma decisão e custos que são determinados pela política.

Os estudantes vivem uma conjuntura política, o que precisam é intervir mais diretamente nas decisões políticas, inclusive partidárias. O estudante deve participar de um partido político, mesmo que não seja candidato, podem interferir nas opiniões de quem seriam os melhores candidatos, as pessoas de maior confiabilidade social, até por que os estudantes são administrados por pessoas que assumem posturas políticas.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Proporcionar melhores condições de vida a esta população. Projetar condições de geração de emprego e renda. Alguma coisa já está a acontecer. O que falta é ser

implementado pela parceria política. A distância entre o estudante e a gestão pública faz com que fique uma lacuna, um vácuo e as coisas não se interliguem.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

A universidade tem a possibilidade de aproximar mais a sociedade civil. No Sul do Amazonas, temos uma das melhores condições ambientais para produção agrícola, agropecuária, de piscicultura e inclusive para coleta e o turismo. Há muitos meios de desenvolvimento, de gerar emprego e renda. Precisamos do conhecimento técnico da universidade para tornar isto uma realidade prática no Sul do Amazonas e quem vai usufruir de tudo isso é a sociedade como um todo.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Parceria. Tem que haver parceria entre o gestor público e a IES. Infelizmente estes projetos, às vezes, servem para bolsas, servem para produção acadêmica reduzida dentro do próprio campus universitário. É uma espécie de semente (conhecimento) que fica sob o pedregulho (engavetado) e não se desenvolve. Por exemplo, na área de Engenharia Ambiental, tem-se como criar bons projetos manejo florestal, agricultura sem agredir o meio ambiente e a sustentabilidade garantida. Precisa-se preservar boa parte das áreas, mas é possível explorar 50% para agricultura, e com isso teríamos graus para comer, dar e vender. Ou seja, para o consumo interno e para exportação. Não incentivando o desequilíbrio ambiental, mas a sustentabilidade também da população. Temos recursos para isso. Precisamos fazer do nosso ambiente não sol um santuário, mas também um seleiro para a sustentabilidade ambiental e para melhorar a qualidade de vida da população. Há vários projetos onde os estudantes podem participar, recentemente foi decretada a instituição do Conselho da Cidade em Humaitá. Este é um Conselho maravilhoso em que a própria Universidade pode ingressar, não só neste, mas em outros Conselhos, para programar os próprios projetos. Inclusive é um espaço para discutir o Plano Diretor da cidade. A nossa cidade cresce de forma desordenada e não vemos a intervenção dos acadêmicos, até por que há uma grande faturação encima de ações, como por exemplo, da pavimentação. A sociedade tem que intervir.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

O gestor público tem que oferecer condições e a IES disponibilizar as suas projeções. Há muitos projetos excelentes que se desenvolvem dentro da universidade. O caminho são as parcerias, inclusive, parcerias, com outras instituições.

Entrevista 29-Mestre em Biotecnologia e gerente de núcleo da Universidade Estadual do Amazonas em Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Hoje, apesar dos avanços tecnológicos, ainda temos uma visão mais conservadora, ou seja, o aluno passou a ganhar todas as vantagens das mídias tecnológicas em educação, no entanto, o aproveitamento ainda deixa a desejar. Por que, acredito que na época em que nós estudamos era a consulta ao livro o meio mais eficiente e precisávamos um arcabouço de livros e bons autores. Hoje continuamos a ter bons livros e autores, excelência em mídia, mas a formação dos alunos, ainda a vejo de forma deficiente pela própria falta de interesse. Aqui em Humaitá, observo que as pessoas tem preocupação com título (diploma) e não com conhecimento. Uma das coisas que colocamos na vanguarda de vantagem são os sistemas de média via satélite. Na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) utilizamos estes recursos que são centralizados em Manaus com professores assistentes nos Núcleos de Ensino Superior (NES) que fazem os exercícios de interação e participação dos alunos. Mesmo assim, tenho percebido um descaso dos alunos. Nos grandes centros urbanos as oportunidades são diferentes das zonas do interior, como no caso do Amazonas. O foco para atingir os cidadãos que moram nos interiores tem sido um desafio para o ensino superior. Quero ressaltar que o desinteresse perpassa desde a formação de base e deixa a desejar na qualidade. Um exemplo pode ser dado na área de Ciências Humanas: pergunta-se a um aluno do secundário se leu Rui Barbosa?<sup>1</sup> Não sabe nem quem é. Literatura fugiu dessas pautas. No ensino médio precisa-se de uma boa base da língua portuguesa e na literatura está falho e na parte gramatical está pior ainda. O uso das novas tecnologias, como os telemóveis, acaba-se por usar uma codificação que não expressa à realidade da língua portuguesa. Quando chega ao ensino superior é evidente, claro, se percebe a distorção e as falhas do ensino de base.

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Tenho algumas corroborações, mas também algumas críticas. Vejo no Brasil, os ingressos no ensino superior, às formas de ingressos controladas pelo poder público (vestibulares, ENEM, ENADA, PSC), não são formas livres. Por outro lado, estas formas recaem no que temos visto nos vestibulares, as respostas de múltiplas escolhas, o que

---

<sup>1</sup> Rui Barbosa (1849-1923) foi um jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor e orador brasileiro.

encobrem e escamoteiam a realidade do ensino. Pois, hoje temos trabalhado com indicadores de quantidade, isto é, numa prova de múltipla escolha pode-se entrar no ensino superior quase que na sorte. Nas provas escritas de avaliação, vemos as grandes atrocidades do nosso sistema educacional. Hoje com todos os recursos, uma redação de processo seletivo não expressa o mínimo do conhecimento. Os alunos saem do ensino médio e não sabem escrever de forma dissertativa e até descritiva. Esta realidade vai de encontro aos princípios de conhecimento: perdemos o hábito de consultas ao dicionário e temos dificuldades de interpretação. Quem não consegue escrever é por que não lê. E não sabe ler, porque lá no ensino fundamental não teve um bom aprendizado. Torna-se um rolo compressor. No aspecto negativo, ainda tenho restrições com relação às cotas. Cotas para pessoas negras, já vamos contra o primeiro artigo da Constituição Brasileira que afirma que somos iguais perante a lei. Além das cotas étnico-raciais que vai de brancos, negros, mulatos, indígenas, há dissociação, pois há princípios educacionais que envolvem a manutenção do sistema étnico. Exemplo disso está na própria Universidade Estadual do Amazonas, que tem um sistema chamado pro-indí, que tenta uma manutenção das culturas étnicas, com linguajar próprio dos indígenas. Vejo isto como positivo, mas para ingresso no ensino superior cota para indígena vai contra nosso princípio de igualdade, assim também para os negros. Devemos partir do sistema de igualdade, todos com as mesmas oportunidades e rever as questões de qualidade do ensino em todos os níveis para todas as pessoas.

### *3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Ao tratar de cidadania, gosto de discutir ideias. Cidadania está moldada em duas palavras que considero chaves. Primeiro que ela, a cidadania, se compõe da ética. Num segundo momento o que ela deriva dessa ética, os princípios, como o da educação e da formação familiar. Ao tratar de ética, muitas categorias profissionais têm o seu código de ética, no entanto, ao exercer a sua função, o comportamento moral não é condizente. No caso do Estado, será que ele olha para as pessoas como portadores de necessidades como saúde, educação e questões de cidadania do direito? Ou seja, que eu é que tenho que dizer ao Estado quais são os meus reais direitos? Hoje para reivindicação de direitos, temos que ter formação de classe, grupos acionários e o pior dos casos, às vezes, os reacionários para fazer força do direito que está garantido, mas muitas das vezes não é respeitado. Hoje

precisamos nos congregar e discutir as ações e ideais, para vermos qual o bem comum em benefício do coletivo.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para cidadania? Como?*

Vejo positivamente o processo de interiorização do ensino superior no Brasil. Seja através da mídia ou instalação física. No entanto, precisamos alcançar o cidadão que está no local mais longínquo, mais isolado. Na realidade do Amazonas, por exemplo, há pessoas que moram em áreas ribeirinhas, distantes, onde o sistema de comunicação é mais difícil, este cidadão não está a ser beneficiado com o ensino superior. Ai que vejo a importância da tecnologia para atingir as pessoas nas áreas mais longes e disponibilizar elementos de cidadania para as mesmas. O sistema de mídia é muito caro, por meio de satélite, mas socialmente é coberto. Pois, gastamos tantos recursos financeiros supérfluos, e o nosso Brasil nem dobrou os joelhos depois de tantos assaltos nos cofres públicos, por isso, os recursos aplicados para atingir as pessoas do interior nunca são demais. A educação superior é uma responsabilidade do governo federal. No entanto, no caso da Universidade Federal do Amazonas, apesar de alguns polos no interior, ela não atinge os 62 municípios dentro do Estado do Amazonas. Mesmo a Universidade do Estado do Amazonas, atinge 42 municípios, mas são as sedes dos municípios, não os interiores. Veja a dimensão do município de Humaitá, cabem à França, a Espanha e a Suécia em termos geográficos. E mesmo em cidade, no espaço urbano de Humaitá, a maioria dos estudantes do ensino superior vem de outras localidades não são daqui.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Tenho e até louvo as ações que a Universidade Federal do Amazonas aqui em Humaitá faz. A própria geografia da localidade descreve uma linha para o agronegócio e o IEAA/UFAM oferece formação para atuar neste segmento. Por outro lado, ela não desvirtuou, pois abrange o sistema de formação de educadores em diversas áreas o que atinge uma função social.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Uma das situações que analiso o lado positivo, somamos capacidades, o quadro do IEAA/UFAM é formado pela grande maioria de migrantes, de pessoas que vieram de outras localidades do Brasil, mesmo por que a qualificação de professores dentro do Amazonas, com doutorado, ainda está em formação. O ponto negativo que vejo do quadro docente é a vinda temporal. Vem para ter acesso mais qualificado, melhorar o currículo e voltar ao centro de origem. Devido à falta de oferta formativa e consequente qualificação das pessoas que vem do Norte do país, com experiência vivida da realidade amazônica, há muita perda.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Há necessidade de parceria entre as IES, Universidade Federal e Universidade Estadual; possibilitar o acesso das pessoas que moram nos interiores das cidades, por meio dos recursos tecnológicos; repensar as ideias por meio de um fórum municipal de educação envolvendo as instituições de ensino para discutir o modelo de educação que o município está a precisar. Por que a condição do Sul do Amazonas é completamente diferente do Norte do Estado. Temos correntes migratórias totalmente diferenciadas do restante dos 61 municípios do Amazonas, o que mais aproxima é a cidade de Apuí, formada por pessoas da região Sul do Brasil. Precisamos repensar os processos produtivos e as cadeiras produtivas da região e trabalharmos na educação. Estamos com uma educação deformada, onde a influência da média externa não corresponde às necessidades locais. Uma vez que não há mercado de trabalho aqui, o processo de migração começa a inverter-se, depois de qualificado, professores e alunos migram para outras regiões.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Uma lacuna muito grande. Tenho observado em todos os fóruns, conferências, todos os eventos que falta uma interação maior entre universidade e sociedade civil. As pessoas ainda têm um olhar individual. Nos eventos acadêmicos tanto da UEA como IEAA/UFAM há uma ausência e descaso da população. Temos um município, infelizmente, administrado, gerado pelo coronelismo eleitoral, onde há muitos atrelamentos pactuados aos processos políticos. Vejo nosso quadro de vereadores, o legislativo

municipal, que estabelece o sistema de legislatura voltado, muitas das vezes, aos interesses próprios e não coletivos. Vejamos o exemplo dos Conselhos Municipais, eles não funcionam. Nestes Conselhos onde os fóruns de discussões, os grupos de trabalhos consolidam as políticas públicas, continuamos a desejar. Portanto, há uma lacuna muito grande. Enquanto existir o coronelismo eleitoral, de dois séculos atrás, onde o governo do executivo determina quem serão os eleitos, estamos numa amarra política grande e mesmo que a pessoa não esteja ligada a algum cargo público, ela vai sofrer represálias, pois, ao contrapor-se ao poder a família é imediatamente atingida. Por que, em Humaitá, o sistema empregatício no governo municipal, não foi através de concursos públicos, mas através de atos nominativos. Eu só estou feliz, porque, através da Lei da Ficha Limpa vai haver impedimentos dessas situações. O cidadão não expressa seu livre direito de exercer sua vontade. Mesmo nas passeatas públicas, como tivemos este ano contra a pedofilia, a questão da saúde pública, a educação, pois temos um IDEB (Índice Desenvolvimento da Educação Básica) muito comprometedor, de 3.8, abaixo da média nacional que é de 4.5, um dos piores indicativos.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Em se tratando das políticas municipais, as ações da Universidade ainda não vieram. Não se trata só do IEAA/UFAM. Enquanto os executivos municipais não perceberem que a evolução da região está moldada encima do sistema educacional haverá falhas. Analisando o Sul do Estado, não vejo o envolvimento dos agentes públicos. Isto é lamentável, fico triste com a filosofia, no município de Humaitá, do “tudo já teve” e não se busca conservar o que já teve e melhora-lo. Um exemplo é a Escola Agrícola Municipal, se envolvesse as IES e do próprio ensino médio num processo de discussão do que queremos para o município. A década de 1990 foi importante para a região na questão agroindustrial, a década de 2000 foi perdida, onde tivemos um retrocesso grande. Surge a universidade, se instala, faz o resgate, mas não tem a visão do executivo local para criar uma parceria, visando uma melhor condição produtiva para a cidade, melhor qualidade de vida e emprego para a população.



*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Sobre a formação dos estudantes, vejo duas situações. Faço um comparativo, quando falamos que a obrigatoriedade da educação superior é federal, ela está fazendo seu papel de oferecer educação superior. O acesso ao ensino superior é aberto, universal e sem restrição. Hoje se observa que a grande maioria dos alunos da Universidade Federal do Amazonas migrou para cá pelo acesso das vagas. Mesmo os demais que não vieram de outros Estados da Federal vieram de outros municípios como Lábrea, Manicoré e Apuí. Precisa-se manter e ampliar os cursos e vagas em todos as IES públicas. Para isso, precisa-se, também, cumprir a lei dos 10% do orçamento da União para a educação pública.

Entrevista 30-Administrador e diretor administrativo da Companhia de Água e Saneamento Básico de Humaitá.

*1-Que leitura (s) faz do ensino superior no Brasil?*

Acho que o ensino superior no Brasil é muito fraco para a potência que somos hoje em dia. Há falta de empenho, não sei se dos governantes ou responsáveis. Mas vejo como muito fraco em relação a outros países. Vejo a fraqueza no próprio ensino e nos gestores das IES

*2-O que diz sobre as formas de ingresso no ensino superior do Brasil?*

Vejo como muito complicado. O aluno tem que ser muito aplicado para poder entrar no ensino superior. Isto se torna um meio até bom, porque os mais preparados é que irão entrar.

*3-Que relação há entre educação e cidadania no ensino superior?*

Cidadania e ensino superior caminham juntos, ou deveria caminhar.

*4-O processo de interiorização do ensino superior, no Brasil, contribui para a cidadania? Como?*

A interiorização contribui para a cidadania, com certeza. Por que justamente o ensino superior indo para o interior os cidadãos ficam atualizados, mais qualificados e assim sucessivamente.

*5-O campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, tem contribuído com ações empíricas da cidadania?*

Sim, mas acho que ainda temos poucos cursos (seis) e muitas pessoas formadas nas mesmas áreas. Precisamos ter mais cursos em outras áreas, principalmente em tecnologias. Pela oferta atual o mercado não absorve a mão-de-obra formada.

*6-Que análise faz do quadro de professores do campus Vale do Rio Madeira da Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá?*

Não conheço nada sobre o quadro dos professores, falo a verdade. Sobre os estudantes, posso falar pelos amigos que desistiram, alegando que o mercado é muito fechado, reduzido aqui, se formam e praticamente ficam em casa sem fazer nada.

*7-Quais os principais desafios do ensino superior no Sul do Amazonas?*

Novos cursos, pois, muitos fazem os que são ofertados para terem uma graduação, talvez não gostem do curso. A estrutura da universidade, melhoria nos salários dos educadores.

*8-Que relação percebe entre a Universidade e sociedade civil local?*

Em relação à sociedade. (Hummm... expressão de preocupação). Existe alguma relação, mas não percebo muito. Mudou algo na sociedade, principalmente para os jovens que tem a oportunidade de estudarem.

*9-Quais ações dos agentes públicos (políticos) para contribuir na melhora do ensino superior?*

Falo especificamente a partir da COHASB (Companhia Humaitaense de Água e Saneamento Básico) poderia dar mais contribuição em relação aos esclarecimentos sobre água, esgoto, reciclagem e falta de água. Isto é, por meio de palestras. Sobre as demais instituições não sei falar. Não existe saneamento básico, mais a distribuição de água, a COHASB poderia começar juntamente com a Universidade Federal a desenvolver discussões e projetos para isto.

*10-Como garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições de Ensino Superior Públicas?*

Sem resposta.