



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Evelyn dos Santos Lisbôa

**SENTIDOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DENTRO DA UFRJ - UMA
LEITURA A PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO**

RIO DE JANEIRO

Março de 2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SENTIDOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DENTRO DA UFRJ - UMA
LEITURA A PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO**

Evelyn dos Santos Lisbôa

ORIENTADORA: Prof. Dra. Carmen Teresa Gabriel

**DISSERTAÇÃO EXIGIDA COMO REQUISITO
PARCIAL À OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA
DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE
JANEIRO.**

RIO DE JANEIRO

Março de 2009

Lisbôa, Evelyn dos Santos.

Sentidos de Democratização dentro da UFRJ – uma leitura a partir do Campo do Currículo

Evelyn dos Santos Lisbôa – 2009.

120f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Rio de Janeiro, 2009.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Carmen Teresa Gabriel

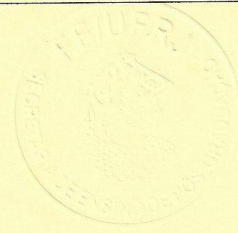
1. Currículo. 2. Currículo Acadêmico. 3. Ensino Superior. 4. Campo da
Discursividade – Dissertação

I. Gabriel, Carmen Teresa. (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: _____

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação “Sentidos de democratização dentro da UFRJ – uma leitura a partir do campo de currículo”

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

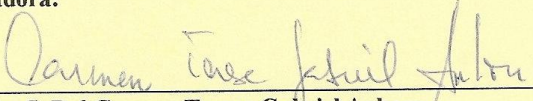
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

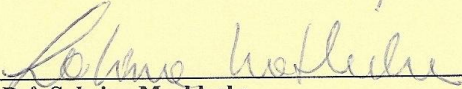
Rio de Janeiro, 26 de março de 2009

Banca Examinadora:

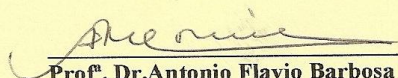
Presidente:



Profª. Drª Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Profª. Drª. Sabrina Mochlecke



Profª. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira

Aos meus pais, Robson e Jupira,
que me ajudaram a ser quem eu sou.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, pela força e perseverança durante toda a trajetória.

À minha família, meu suporte. E em especial aos meus pais e à minha irmã, Erika, as pessoas mais importantes da minha vida. Obrigada pela coragem, incentivo, paciência, conselhos, auxílio e pelo amor incondicional.

À Joana, pela descontração nos momentos mais tensos dessa caminhada.

Às amigas Carla Adelaide, Viviane, Ericka e Ana Paula, pela torcida, pelos conselhos e incentivo.

À Andréa Mayer, pelos preciosos conselhos em momentos de decisão.

À professora Dr^a. Carmen, por ter apostado nesta trajetória ainda na fase da graduação, pelas orientações que proporcionaram uma experiência acadêmica enriquecedora, e, especialmente, pelo carinho e paciência.

Aos professores que integram a banca, Dr^a. Sabrina Moehlecke e Dr. Antonio Flavio Moreira Barbosa, pela honra de tê-los como leitores deste trabalho e pela possibilidade de diálogo a partir das reflexões suscitadas.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, especialmente, aos professores, que tanto contribuíram para meu amadurecimento acadêmico quanto me auxiliaram a moldar meu olhar investigativo.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, Solange e Henrique, pelo bom humor, eficiência e paciência conosco.

Aos colegas do GECCEH, pela troca sempre rica.

À Márcia, pela preocupação constante comigo, pelo consolo nos momentos difíceis e pelas viagens, caronas, enfim, pela amizade e suporte durante a pesquisa.

À Glória, por compartilhar essa reta final da pesquisa, pelo auxílio, pelo ombro amigo para desabafar.

À Ana Rocha, pela compreensão, ajuda e preocupação nos momentos mais tensos do mestrado.

À Patrícia, pelo entusiasmo, pelo incentivo, pela ajuda nessa caminhada.

À Ana Paula, pelo carinho, apoio, e amparo durante os anos de “pós”.

À Telma, ao Ricardo e à Rita pelas inesquecíveis gargalhadas dos nossos encontros.

Àqueles que, por acaso, não foram mencionados aqui, mas que fizeram e fazem parte da minha história.

“Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: ‘É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar da minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse’”.
(FOUCAULT, 1971, p. 6)

RESUMO

LISBÔA, Evelyn dos Santos. Sentidos de democratização dentro da UFRJ – uma leitura a partir do Campo do Currículo. **Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.**

O presente estudo, *Sentidos de democratização dentro da UFRJ – uma leitura a partir do campo do currículo*, tem por objetivo compreender como vem sendo significada a interface entre currículo acadêmico (Moreira, 2005) e democratização da universidade pública, a partir da análise dos discursos sobre a democratização da universidade pública produzidos e recontextualizados na UFRJ. A revisão de literatura efetuada na fase inicial desta pesquisa aponta que, ao tratar do tema democratização, muitos trabalhos versavam sobre as questões do acesso e permanência no Ensino Superior (Moehlecke, 2004), não problematizando, necessariamente, a democratização do acesso ao conhecimento produzido e distribuído pela universidade ao longo da trajetória acadêmica que está implícita nesse processo. Apoiada nas contribuições das teorias curriculares críticas e pós-críticas, esta pesquisa considera para a sua análise alguns dos documentos oficiais produzidos nesta instituição – o Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ (PRE), o Plano Quinquenal de Desenvolvimento (PDI), as atas de Conselhos deliberativos da UFRJ – Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho de Ensino e Graduação (CEG), e, por fim, as notícias veiculadas pelo site da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ADUFRJ-SSind) - como textos que participam diretamente do processo de produção de políticas culturais que são também legitimadoras de políticas de currículos acadêmicos. Interessa-me, portanto, perceber como se travam no campo da discursividade as lutas hegemônicas em torno da democratização dessa instituição, por meio da análise das estratégias de fixação de sentidos como os de excelência acadêmica e conhecimento científico. Desse modo, este trabalho aposta igualmente na fecundidade do uso da ferramenta metodológica proposta pela teorização social do discurso defendida por Norman Fairclough (2001), procurando evidenciar assim os mecanismos que tendem a fortalecer e/ou subverter a ordem hegemônica pelo viés da relação estabelecida, no campo da discursividade, entre democratização da universidade pública e conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: democratização da universidade pública, currículo acadêmico, discurso como prática social.

ABSTRACT

LISBÔA, Evelyn dos Santos. "Senses of democratization within UFRJ - a reading from the curriculum field". **Rio de Janeiro, 2009. Dissertation (Master of Education) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.**

This study, "Senses of democratization within UFRJ - a reading from the curriculum field", aims to understand how the interface between academic curriculum (MOREIRA, 2005) and democratization of public universities is being meant, from the analysis of discourses about the democratization of public universities, produced and recontextualized in UFRJ. The literature review conducted in the initial phase of this research suggests that, when treating the theme democratization, lots of studies dealt with the issues of access and staying in Higher Education (MOEHLECKE, 2004), not problematizing, necessarily, the democratization of the access to knowledge produced and distributed by the university along the academic course, which is implicit in this process. Based on the contributions of critical and post-critical curriculum theories, this research considers to its analysis, some of the official documents produced in this institution - the Program for Restructuring and Expansion of UFRJ (PRE), the Institutional Development Plan (IDP), the minutes of the University Council (CONSUNI) and the Education and Graduation Council (CEG), and finally, the site reports of the Teachers' Association of the Federal University of Rio de Janeiro (ADUFRJ-SSind) - as texts directly involved in the process of cultural policies production that also legitimate policies of academic curricula. Due to this, the present study focuses on perceiving how the hegemonic discursive struggles around the democratization of the institution happen in the field of discourse, through the analysis of the strategies of the sense fixation as for the ones of academic excellence and scientific knowledge. Thus, this study also bets on the fertility of the use of methodological tool proposed by the social theory of discourse defended by Norman Fairclough (2001), trying to make evident the mechanisms that tend to strengthen and / or subvert the hegemonic order by the bias of the established relationship, in the field of discourse, between democratization of public universities and academic knowledge.

Key words: democratization of Public Universities, academic curriculum, discourse as social practice.

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1 – Percursos e percalços na construção do meu objeto	15
1.1 Inquietações que emergem ao longo de minha trajetória.....	16
1.2 O que tem sido produzido no campo educacional sobre a interface democratização do ensino superior e currículo acadêmico?.....	21
1.3 Do tema ao problema	29
Capítulo 2 – A procura de um porto: interlocuções teóricas no e com o campo do currículo	33
2.1 Buscando amarras no campo do currículo.....	33
2.1.1 Conhecimento e Currículo Acadêmico	37
2.1.2 Políticas de currículo como política cultural	41
2.2 Teoria Social do Discurso e Sentidos de Democratização	46
2.3 Emergência do meu objeto de pesquisa	49
Capítulo 3 – O debate acadêmico sobre democratização da Universidade: uma leitura	56
3.1 Contextualização histórica do debate	59
3.1.1 Reuni – como um contexto de produção de políticas de curriculares	66
3.2 Anos 90: a ênfase no acesso	68
3.3 A questão da permanência pelo viés econômico	72
Capítulo 4 – Discursos sobre democratização da universidade pública em disputa na UFRJ	77
4.1 As condições de produção dos discursos sobre democratização na UFRJ.....	79
4.2 Os sentidos de democratização nas recontextualizações	94

Considerações finais	103
Referências	107
Apêndice	113

Introdução

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constitui-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele. (COSTA, 2002, p. 152)

Ao entender que pesquisar é um processo de criação, e também da originalidade do olhar, este trabalho investigativo que tem como título “Sentidos de democratização dentro UFRJ – uma leitura a partir do campo do currículo” pretende problematizar as ressignificações dos discursos tanto sobre democratização da universidade quanto dos saberes por ela produzidos e distribuídos dentro de um panorama de reforma universitária.

Para tanto, fez-se necessário que essa criação se pautasse na apropriação de um quadro teórico construído ao longo da trajetória acadêmica que trouxesse a originalidade do olhar para a pesquisa, inventando, dessa forma, o objeto e possibilitando “interrogações sobre ele” (idem). Pretendo não exaurir a apresentação de meu tema nesta introdução, mas provocar indagações que permitam ao leitor uma visão global das argumentações aqui desenvolvidas. Dessa forma, começo minha narrativa discorrendo acerca dos percursos e percalços enfrentados durante esta caminhada que teve início a partir de questionamentos de minha mente inquiridora sobre o saber linguístico da língua inglesa, na verdade sobre a democratização desse saber, questionamentos decorrentes da minha vivência enquanto estudante de um curso de graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, habilitação Português-Inglês e, em seguida, como pertencente ao curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês na mesma instituição.

Nesta seção, comento sobre os desafios enfrentados até que meu olhar inventasse o objeto e de certa forma, conseguisse seguir um caminho um pouco mais iluminado em busca de respostas, ainda que provisórias, para as interrogações já elaboradas, possibilitando novas indagações, em um ciclo investigativo que não se esgota.

Assim, as respostas obtidas conduziram a investigação para um novo caminho. Devido aos diversos percalços enfrentados, o objeto foi ficando mais nítido e, com isso, vislumbrei a potencialidade em investigar não só a democratização de um saber linguístico específico, mas sobre os sentidos de democratização que circulam na universidade dentro desse panorama de

reforma universitária, tendo o olhar guiado pelos estudos do campo do Currículo e sua interface com a Teoria Social do Discurso.

Dessa maneira, o segundo capítulo propõe um breve mapeamento do campo dos estudos curriculares que me auxiliassem a moldar meu olhar, possibilitando a problematização do meu objeto de pesquisa, além de destacar o ponto de partida da trajetória investigativa desta pesquisa dentro desse campo. Guiada pelas interlocuções teóricas críticas e pós-críticas do Currículo (MOREIRA & SILVA, 1994; MOREIRA, 2007; LOPES, 1999, 2004, 2005, 2006), segui o caminho fazendo amarras teórico-metodológicas que me permitissem enxergar com maior nitidez meu objeto de pesquisa. Para tanto, estabeleci diálogos com Fairclough (2001), buscando destacar limitações e potencializações da interface entre esses dois campos do saber.

Ao iniciar a investigação acerca das reformas que interpelam o ensino superior, no capítulo três, pude verificar que historicamente a universidade foi pensada para atender a elite, ou seja, a classe que detinha o poder. No Brasil, o processo de democratização da universidade (MOEHLECKE, 2004), em um primeiro momento, estava voltado para a ampliação do acesso (fim da década de 1960) e, no início dos anos de 1990, a compreensão do termo foi ampliada, e então democratização universitária passou a significar também permanência nesse grau de ensino.

Com a ampliação do acesso e implantação de políticas de ação afirmativa, há uma intensificação do debate sobre democratização da universidade pública, iniciam-se as discussões sobre o tema e também a produção de textos relacionados a políticas curriculares voltadas para essa temática. Há também a intensificação da entrada de um novo perfil de estudante universitário, oriundo de um novo estrato social, que ao ingressar na universidade traz consigo saberes que disputam espaço e legitimidade com saberes universitários, interpelando a produção desses saberes, questionando assim a legitimidade dos saberes produzidos e distribuídos pela instituição universitária (SANTOS, 2004).

Gradativamente, esses discursos democratizantes adentram a instituição universitária, que, interpelada por essas discussões, também inicia um processo de reflexão sobre a questão da democratização. Enfrentando um momento de crise, a universidade se observa no cerne da questão sobre democratização do ensino superior e assim, começa também a produzir discursos sobre este tema. A análise desses discursos, como procurarei mostrar, poderá ser potencializada a partir de um quadro teórico que assume a centralidade da cultura (HALL, 1997), especificamente da linguagem, que passa a ser percebida como *constituente do mundo em significados*.

Com essa nova percepção da linguagem, e principalmente seu uso, o discurso – analisado como tridimensional (texto, prática discursiva e prática social) de acordo com Fairclough (idem), potencializa as abordagens do campo curricular que entendem políticas de currículo como políticas culturais, que podem ser recontextualizadas em diferentes contextos (BALL, 1994, LOPES, 2004), possibilitando dessa forma a manutenção e/ou subversão da ordem hegemônica.

Construído dessa forma, o quadro teórico apresentado nos capítulos dois e três contribuíram para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa *sentidos de democratização dentro da UFRJ*, efetuado no capítulo quatro.

No capítulo de análise, aproprio-me das ferramentas metodológicas elaboradas por Fairclough (2001) para problematizar as recontextualizações dos sentidos de democratização dentro da UFRJ, identificando quais são os possíveis significados atribuídos ao vocábulo democratização, e se tais ressignificações abrangem a questão dos saberes universitários.

Nas considerações finais, ou melhor, temporárias, exponho as conclusões provisórias vislumbradas como uma pausa nesta incessante caminhada investigativa, procurando apontar outros caminhos para a investigação, a partir da análise do caminho percorrido até o momento.

CAPÍTULO I - PERCURSOS E PERCALÇOS NA CONSTRUÇÃO DO MEU OBJETO

Mas o que me move e me apaixona, hoje, é a convicção de que estamos começando a trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida. (COSTA, 2002, p. 14)

Este capítulo tem por objetivo trilhar as vias percorridas durante a construção do objeto de estudo desta pesquisa: “sentidos de democratização” que são recontextualizados dentro de uma universidade pública, que passa por um processo reestruturação e reforma.

Entendo que essa narrativa se faz necessária, pois a partir dessa viagem pelo mundo acadêmico o objeto foi tomando forma, depois de muitas construções e desconstruções, caminhos pelos quais andei e também outros que me instigaram a procurar outras pistas e percursos. Dessa maneira, começo a narrativa dessa trajetória nas próximas linhas.

Na primeira seção, pretendo resgatar alguns momentos de minha trajetória acadêmica que me instigaram a pesquisar acerca da democratização, ou melhor, dos “sentidos de democratização” da universidade pública, tendo como base o diálogo com as contribuições teóricas dos campos do Currículo e dos Estudos da Linguagem.

Na segunda seção, procuro mapear os caminhos percorridos na fase da revisão bibliográfica realizada no banco de teses e dissertações da Capes¹, Revistas Qualis e nos trabalhos apresentados pelo Grupo de Trabalho do Currículo (GT 12) e pelo Grupo de Trabalho Política de Educação Superior (GT 11) da ANPEd².

E, por fim, na terceira, discorro acerca da construção do meu problema de pesquisa, orientada pelos trabalhos e artigos que tangenciavam ou não o tema central desta investigação.

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

1.1. Inquietações que emergem ao longo de minha trajetória

Estabeleço como ponto de partida desta caminhada investigativa o meu ingresso na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, após a conclusão do bacharelado em Letras nessa mesma instituição. Em seguida, comento acerca do meu ingresso e participação no Projeto Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e os espaços populares³, que contribuiu não só para a minha reflexão sobre as questões relativas ao acesso e permanência no ensino superior, mas também à produção e distribuição dos saberes acadêmicos⁴, a entrada de um novo perfil de estudante universitário e a formulação da seguinte questão: afinal, para quem é a universidade pública?

As indagações acerca desse tema tiveram início ainda durante minha trajetória acadêmica, como estudante universitária do curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês, ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao término do bacharelado em Letras Português – Inglês na UFRJ, comecei a cursar as disciplinas de complementação pedagógica na Faculdade de Educação da UFRJ, no primeiro semestre de 2005, experiência que contribuiu para minhas considerações acerca das questões políticas que estão imbricadas no fazer curricular. Trabalhando com o ensino de língua inglesa em um curso de idiomas, enquanto cursava a Licenciatura, comecei a questionar o processo de ensino-aprendizagem desse idioma. Com o olhar guiado por uma perspectiva crítica do currículo, minhas primeiras reflexões se voltavam para o posicionamento do aluno frente ao saber que estava sendo ensinado, bem como a falta de contextualização daquele saber disciplinar.

Levando meus questionamentos para as aulas da disciplina Didática Geral, embasados pelas considerações trazidas pela perspectiva crítica do currículo e, também pelas intervenções da professora que ministrava aquela disciplina, entendi que muito se discute sobre como ensinar, mas pouco se discute sobre a epistemologia do saber considerado válido a ser ensinado nesta disciplina. Além disso, observei que a ausência deste tipo de reflexão também ocorria no ensino dessa língua na universidade no âmbito do Bacharelado, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa não difere muito neste aspecto, seja esse

³ Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares, iniciativa do MEC/SECAD, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ.

⁴ Para fins deste estudo, entendo *saber (es)* como sinônimo de *conhecimento e saberes acadêmicos* como sinônimo de *conhecimento universitário*, ciente de que alguns autores procuram fazer distinções teóricas desses termos.

ministrado em um curso de idiomas, na escola ou na universidade, visto que não se problematiza o saber que está sendo produzido e distribuído.

Com o intuito de aprofundar meus estudos na área da educação, resolvi participar de algum projeto nesta área, e por intermédio da minha professora de Didática Geral, tomei conhecimento do projeto da Pró-reitoria de Extensão, o *Conexões de Saberes – Diálogos entre a universidade e os comunidades populares*. Esse projeto tem como um dos seus objetivos apontar propostas de ação dentro do universo acadêmico que possam de alguma maneira contribuir para a democratização dos saberes produzidos e que circulam dentro da universidade.

[...] o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a Universidade e as comunidades populares (PCS), implementado no início de 2005, é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, e o Observatório de Favelas e abrange hoje 32 universidades federais do país. Vinculado às Pró-reitorias de extensão das universidades envolvidas, o programa consiste na implementação e no desenvolvimento de um conjunto de ações voltadas direta e indiretamente para a questão do acesso e permanência dos estudantes oriundos das comunidades populares nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o intuito de gerar subsídios para a elaboração de políticas públicas que atendam de fato a esse público. (GABRIEL & MOEHLECKE, 2006, p. 5)

A vivência nesse projeto⁵ me levou a refletir acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes universitários, em especial os residentes em comunidades populares, visto que o currículo acadêmico tende por muitas vezes a privilegiar certos saberes em detrimento de outros, não reconhecendo a diferença, as identidades culturais dos alunos, que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Tais dificuldades passam por questões econômicas, sociais e culturais (falta de recursos, crenças etc.) e perpassam o campo curricular acadêmico (relações estabelecidas com esses saberes considerados válidos a serem ensinados), e acabam por influir na permanência ou desistência desse aluno em cursar o ensino superior. Percebo esses fatos como mais uma pista para reflexão acerca do processo de democratização em andamento em diversas universidades públicas brasileiras a partir de

⁵ Particpei desse projeto, como bolsista de apoio, de 1º de julho de 2005 a 30 de junho de 2006. Ao longo desse período participei do processo de formação dos bolsistas de extensão, bem como auxiliiei na parte burocrática desse projeto: organização do material pesquisado pelos bolsistas de extensão; auxílio na pesquisa e na confecção dos textos para serem apresentados às coordenadoras; além de manter a comunicação entre os membros do projeto; orientar os bolsistas de extensão nos desdobramentos de suas tarefas; participar de reuniões externas referentes ao projeto e divulgar o mesmo.

2007, data de aprovação do REUNI⁶, em particular na UFRJ (como será detalhado posteriormente).

Influenciada pelas questões debatidas durante a minha formação inicial sobre as contribuições das perspectivas críticas no campo educacional, entendo que a democratização dos saberes acadêmicos – um dos objetivos do projeto de extensão acima mencionado, seja um movimento necessário para garantir a transformação da realidade do sistema educacional brasileiro, pressupondo para tal uma reflexão e intervenção também no currículo das disciplinas acadêmicas. Por isso, reafirmo a fertilidade em investigar de que maneira os discursos sobre democratização, ao serem recontextualizados no âmbito universitário, promovem a democratização dos saberes produzidos pela universidade.

A entrada no curso de Pós-Graduação em Educação na UFRJ permitiu um maior amadurecimento acadêmico, alcançado com as leituras e debates das disciplinas cursadas, além da participação no grupo de pesquisa intitulado Grupo de Estudos de Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da UFRJ contribuindo para a construção deste trabalho.

No decorrer dessa trajetória, apurei meu olhar e comecei a delimitar meu objeto de pesquisa. A princípio, tinha por objetivo investigar o acesso dos estudantes, em particular os de origem popular⁷, ao curso de Letras Português-Inglês da UFRJ, pertencente ao Centro de Letras e Artes (CLA), que segundo a pesquisa realizada pelo Projeto Conexões de Saberes (PCS) da UFRJ, foi o centro com maior percentual de EUOP⁸. Esse mesmo relatório indicou que a habilitação Português–Literaturas de Língua Portuguesa apresentava um grande percentual de universitários de origem popular, ou seja, o curso de Letras Português – Literaturas de Língua Portuguesa era um dos que registrava maior presença de EUOP. No entanto, ao comparar essa habilitação a Português–Inglês verificava-se que o percentual de EUOP era bem inferior.

Tal indício suscitou minhas primeiras indagações acerca do acesso ao curso de Letras Português-Inglês da UFRJ. A partir da minha trajetória pude perceber que o universitário que ingressa nesse curso (Letras Português–Inglês) deve ser capaz de entender uma palestra em

⁶ REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

⁷ Categoria definida pelo Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares de iniciativa do MEC/SECAD, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Considero nesta pesquisa as definições presentes no *RELATÓRIO DE PESQUISA PERFIL SOCIAL BÁSICO DOS ESTUDANTES DA UFRJ (2005)*, onde foram considerados os seguintes critérios: Escolaridade dos pais até o Ensino Fundamental Completo; Local de Moradia: periferia/ subúrbio, favela/ morro/ comunidade, e Renda Familiar: até 3 salários mínimos, para definir a categoria EUOP.

⁸ Dados obtidos a partir do *RELATÓRIO DE PESQUISA PERFIL SOCIAL BÁSICO DOS ESTUDANTES DA UFRJ (2005)*

inglês, visto que todas as disciplinas (diretamente ligadas ao estudo da língua e da cultura inglesa) são ministradas em inglês, conforme pode ser observado no trecho a seguir, extraído da Revista Opção⁹

Informações relevantes: 1 - exige-se do aluno do curso de Português-Inglês a capacidade de produção compreensão oral e escrita, que o habilite a acompanhar as aulas que são integralmente ministradas em língua inglesa; [...] (UFRJ, REVISTA OPÇÃO, 2008, p.62)

Dessa forma, a investigação estava sendo direcionada para a questão da democratização de um saber linguístico específico: a língua inglesa. Direcionamento esse, cuja pertinência, na perspectiva crítica de currículo, foi reforçada pelos estudos de Moita Lopes (2005, apud DURÃES, 2006) para quem:

[...] a necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia. O inglês é uma mercadoria como outra qualquer e é também símbolo de status e poder. (idem)

O entendimento sobre a democratização de um conhecimento acadêmico específico que, por sua vez, possibilita o acesso a outros discursos, visto que a língua inglesa é considerada, no senso comum, uma “língua universal”, e concordando com autores como Moita Lopes (ibidem) sobre o prestígio dessa língua que pode possibilitar mobilidade social, pareceu-me um instigante caminho para se pensar a questão da democratização dos saberes universitários. Refletindo acerca dos sujeitos que têm acesso a esse saber e verificando as relações que esses atores sociais estabelecem com o saber (CHARLOT, 2005), pretendia, em

⁹ “A Revista Opção apresenta, de maneira resumida, as principais características e perfis de cada curso de graduação da UFRJ [...]. O amplo leque de opções que a UFRJ oferece para 2009, com novos caminhos e novas formações, e ancorado ainda num contínuo trabalho de reformulação curricular e de adequação dos cursos tradicionais aos desafios dos novos tempos, representa a face mais concreta e visível do esforço que a UFRJ tem realizado para sempre oferecer, à sociedade, a garantia de formação de jovens bem preparados para responder aos enormes desafios que o desenvolvimento do país requer. A todos os candidatos e candidatas que já têm uma opção definida ou que ainda estão em fase de decisão, recomendamos uma leitura cuidadosa do conteúdo da Revista Opção, bem como do Edital do Vestibular UFRJ 2009 [...]” (UFRJ, REVISTA OPÇÃO, 2008, p.4). Essa revista foi disponibilizada a partir da 2ª semana do período de inscrição no Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação da UFRJ – 2009, nos Postos de Inscrição e para download no site desse Concurso (www.vestibular.ufrj.br). Como se pode depreender do extrato acima, a Revista Opção, produzida pela Coordenação de Acesso aos Cursos de Graduação da UFRJ, tem por objetivo informar os candidatos ao Curso de Acesso sobre os cursos oferecidos pela UFRJ. Dados obtidos no Portal Vestibular UFRJ. Disponível em <<http://www.vestibular.ufrj.br/downloads/Concurso_2009_Revista_Opcao.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2008.

um primeiro momento, observar a partir dessas relações as recontextualizações do processo de democratização universitária.

Entretanto, trilhando os caminhos dessa investigação¹⁰, e frente às dificuldades encontradas, observei que a compreensão do processo de democratização, a partir da análise de um saber acadêmico específico, no caso, da língua inglesa, poderia ser melhor trabalhado posteriormente como um recorte dentro de uma discussão mais ampla que envolve os sentidos de democratização que estão sendo recontextualizados dentro da universidade pública, em um momento de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Verificando se tais sentidos abordam ou não, a questão da reforma curricular do ensino superior e, se o fazem, como ocorre tal processo.

Neste sentido, o diálogo com o campo do Currículo, como desenvolverei no segundo capítulo, ao contribuir para a compreensão sobre a não neutralidade do conhecimento, deu relevo à questão de poder que está imbricada na produção e distribuição de saberes, a despeito das áreas disciplinares. Entendo que problematizar e salientar a produção de conhecimento universitário (SANTOS, 2004), dentro dos discursos sobre reforma e democratização da universidade, pode me auxiliar na construção de um panorama desse processo no tocante à questão dos saberes. Consoante Santos (idem),

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades. (SANTOS, 2004, p.40)

Ao dialogar com as contribuições do o campo do currículo: Apple (2006), Ball (1994), Ball e Bowe (1992), Gabriel et al. (2008), Leite (2006), Lopes (1999, 2004, 2005, 2006), Lopes e Macedo (2002), Macedo (2006), Moreira (1998, 2005, 2007), Moreira e Silva (1994), Santos (2004) e Young (2000), pude vislumbrar as relações de poder que estão

¹⁰ Com esse propósito, a investigação teve início em 2007 com o levantamento do ementário do curso de Letras Português-Inglês (na ocasião, tive acesso ao documento por meio de uma fotocópia disponível na Copiadora localizada no pátio central da Faculdade de Letras). Tendo por objetivo elaborar um levantamento acerca da implementação do curso supracitado, tentando dessa forma, traçar o perfil do aluno que ingressava nesse curso, e pontuar o início da obrigatoriedade da compreensão da Língua Inglesa para ingressar nessa habilitação, iniciei uma pesquisa na Biblioteca da Faculdade de Letras, mas não obtive sucesso. Assim, tentei entrar em contato com o Departamento de Letras Anglo-Germânicas, a fim de entender a trajetória desse curso, porém, também não obtive êxito, visto que o departamento não possuía um (a) secretário (a) que pudesse disponibilizar o material necessário para a pesquisa que estava em curso, fato que me foi informado por contato telefônico com esse departamento. Sendo assim, busquei novos caminhos que pudessem me auxiliar na compreensão do processo de democratização universitária, deparando-me com os textos produzidos pela UFRJ sobre o processo (ver capítulos 2 e 4).

intrínsecas a esse campo e, portanto, a sua relação com a questão da democratização dos saberes, buscando perceber dentro do campo de estudos curriculares os autores que trabalhavam a questão dos conhecimentos acadêmicos, problematizando epistemologicamente a questão do currículo acadêmico, foco deste meu estudo.

No momento atual em que a instituição universitária passa, mais uma vez, por um processo de reforma, onde a questão da democratização do acesso a esse grau de ensino está em foco, considero pertinente levantar algumas questões acerca dos sentidos que o termo democratização pode agregar; isto é, como se articulam os discursos sobre democratização da universidade com os discursos sobre acesso aos saberes considerados de excelência produzidos pela universidade?

Essa inquietação está na base da revisão de literatura que se segue.

1.2 O que tem sido produzido no campo educacional sobre a interface democratização do ensino superior e currículo acadêmico?

A revisão de literatura que se segue teve por objetivo localizar trabalhos que articulassem o debate acerca a democratização do ensino superior com a questão do currículo, conhecimento científico. Para tal, estabeleci como recorte cronológico para esse levantamento o período que vai de 1996 a 2008 (que corresponde aproximadamente à última década). Determinei o ano de 1996, como marco inicial desse levantamento, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que também instituiu a Década da Educação “[...] a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (LDB, 1996, p.22).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), que conforme o título I, artigo 1º, parágrafo 1º “[...] disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias”, também afirma que caberá à União assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, além de normatizar cursos de graduação e pós-graduação. Em outras palavras, a LDB nº 9.394/96 regula a educação nacional como um todo, e, portanto, regula também o Ensino Superior, conseqüentemente as universidades, pano de fundo dessa pesquisa que discute sentidos de democratização dentro de uma universidade pública. Consoante Moehlecke (2004),

Em termos do acesso ao nível superior, a LDB permitiu a existência de outros sistemas de ingresso que não os exames vestibulares; estabeleceu novos modelos de instituições e cursos superiores, como os Centros Universitários, que não necessitam dedicar-se à pesquisa e dispensam a autorização prévia para a criação de novos cursos, e os chamados ‘cursos sequenciais por campo de saber’, de menor duração que os tradicionais.(idem, p.40)

Estabelecido o recorte temporal da revisão bibliográfica e também seus objetivos, passo a percorrer acerca dos locais de coleta desta investigação: Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes; Revistas *Qualis*¹¹ (Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Revista da Avaliação da Educação Superior e, por fim, Cadernos Cedes), em dois Grupos de Trabalho da ANPEd¹² (Política de Educação Superior e Currículo)¹³ e nos anais do ENDIPE¹⁴.

11 Realizei as revisões bibliográficas nesses cinco periódicos, levando em consideração o novo sistema de classificação da CAPES, ou seja, a classificação por estratos, onde os periódicos “Cadernos de Pesquisa”, “Revista Brasileira de Educação” e “Educação e Sociedade” são classificados com o estrato A1. Os outros dois periódicos, Revista da Avaliação da “Educação Superior” e “Cadernos Cedes” foram classificados sob o estrato A2. De acordo com o documento disponível no site da ANPEd sobre a definição dos estratos: “A1 – Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e on-line. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. A2 – Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, e estar, preferencialmente, disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos dois artigos por ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em 5 bases de dados, sendo, pelo menos, 2 internacional.” Disponível em : < http://www.anped.org.br/docs_capes/definicao_estratos_290908.pdf > . Acesso em: 5 mar. 2009.

¹²A pesquisa foi realizada no site da ANPEd, onde só estão disponíveis os trabalhos do GT 12 – Currículo que foram apresentados a partir da 23ª Reunião (2000). Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em 7 set. 2008. O levantamento bibliográfico do GT de Currículo, realizado na 22ª Reunião (1999), foi efetuado por meio do CD-Rom dessa reunião. Dessa forma, não foi possível verificar os anais do GT de Currículo das seguintes reuniões: 19ª (1996), 20ª (1997) e 21ª (1998). O levantamento feito no GT 11 – Políticas de Educação Superior foi efetuada a partir da 19ª reunião até a 30ª no site da ANPEd. Essa revisão se restringiu aos trabalhos apresentados, não foram levados em consideração os pôsteres, nem tampouco trabalhos encomendados. Esse levantamento foi realizado, em um primeiro momento, a partir do título dos trabalhos e dentre os trabalhos selecionados, a pesquisa ocorreu por meio do acesso aos textos completos.

¹³A escolha destes dois Grupos de Trabalho – Política de Educação Superior e Currículo – foi feita de acordo com os objetivos gerais desta revisão bibliográfica, que pretende verificar de que maneira ocorre a interface democratização do ensino superior e currículo acadêmico.

Para efetuar tal revisão, optei pela construção de um campo semântico que desse conta da gama de significados sobre democratização, sendo assim utilizei as seguintes palavras-chave: “democratização do ensino superior”, “democratização da universidade pública”, “democratização da universidade pública e currículo acadêmico”, “reforma curricular do ensino superior” e “currículo acadêmico”.

Comecei o levantamento utilizando “democratização do ensino superior” como palavra-chave. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, obtive como resultado 13 dissertações¹⁵ de mestrado que possuíam esse tema, todavia não foi encontrada nenhuma tese neste período com essas palavras geradoras.

A pesquisa realizada em Revistas *Qualis* apresentou somente 1 artigo, publicado na Revista Avaliação do Ensino Superior¹⁶. Já nos Gts da ANPEd¹⁷, foram selecionados 3 trabalhos apresentados que possuíam a palavra-chave supracitada. Esses trabalhos pertenciam ao GT 11 – Política de Educação Superior, nenhum pertencia ao Grupo do Currículo. Não foi encontrada nenhuma ocorrência de “democratização do ensino superior” nos anais do ENDIPE.

Prosseguindo com o levantamento, sigo para o segundo grupo de palavras-chave “democratização da universidade pública”. Interessante pontuar que embora o tema democratização da universidade esteja, de certa forma, incluído em “democratização do ensino superior”, ao efetuar as buscas pelo primeiro grupo de palavras-chave, nenhum trabalho encontrado por meio de “democratização do ensino” foi novamente selecionado. No Portal Capes, foi possível localizar 1(uma) dissertação¹⁸, publicada em 2005, que apresentava esse assunto. Contudo, nas demais “fontes” onde a revisão foi realizada, isto é, nas Revistas *Qualis*, nos trabalhos apresentados pelos Gts de Currículo e de Políticas de Educação Superior

¹⁴ ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. A revisão bibliográfica foi efetuada nos seguintes encontros: 10º (2000), 12º (2004) e 13º (2006) e levou em consideração os artigos e trabalhos apresentados em painéis, não considerando os pôsteres.

¹⁵ Ver apêndice.

¹⁶ JUARROS, Fernanda and NAIDORF, Judith. **Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina**. *Avaliação (Campinas)*, Set 2007, vol.12, no.3, p.483-504. ISSN 1414-4077

¹⁷ MICHELOTTO, R.M. **Ampliação de Vagas na Rede Pública de Educação Superior** (1999); VELOSO, T.C.M.A. **Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão** (2001); SOUZA, J. B. de. **Cursos Sequenciais: a “Marca Social” da Escola Superior no Brasil** (2005).

¹⁸ RODRIGUES, W.G. “O campo acadêmico e a polêmica das cotas raciais: uma contribuição ao debate da democratização da universidade pública por meio das políticas de ação afirmativa” – Dissertação de mestrado defendida em 2005 na Universidade Federal do Maranhão.

Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20055920001010008P8>> Acesso em: 15 dez. de 2008.

da ANPED, bem como nos ENDIPE, nenhum trabalho evidenciava a temática da democratização da universidade pública.

Estabelecendo a interface democratização da universidade pública e currículo acadêmico, foco principal desta caminhada investigativa, o resultado é instigante: não foi encontrado nenhum trabalho em todos os locais percorridos durante esta pesquisa.

Dando continuidade a revisão da literatura, utilizei “reforma curricular do ensino superior” como palavra-chave, e assim como ocorreu com “democratização da universidade pública e currículo acadêmico”, nenhum trabalho foi localizado.

Em relação à última palavra-chave utilizada nesta revisão, “currículo acadêmico”, foram encontradas 41 ocorrências da mesma – 12 dissertações¹⁹ e 29 teses²⁰, no Portal da Capes. Nas Revistas *Qualis*, não houve nenhuma ocorrência. Já nos Gts da ANPED, destaquei 2 trabalhos²¹, um publicado pelo Gt de Políticas de Educação Superior e outro pelo Gt de Currículo. No XIII ENDIPE, foi selecionado 1 artigo que abordava a questão do currículo acadêmico.

Com a leitura dos resumos das dissertações, selecionadas por intermédio da palavra-chave “democratização do ensino superior”, pude verificar que, em grande parte, os trabalhos destacados versavam sobre: a questão do acesso a esse grau de ensino (KOLB, 2003; SILVA, 2002); políticas de ações afirmativas – cotas socioeconômicas e raciais (BALBINO, 2004; BISPO, 2007; FERNANDES, 2006; LINHARES, 2006); inclusão de estudantes com necessidades especiais (PEREIRA, 2007); diferentes modalidades de ensino superior – ensino a distância, curso sequenciais (CARNEIRO, 2006; VIVAS, 2007).

É relevante mencionar o resultado da revisão bibliográfica nas Revistas *Qualis*, visto que dentre todos os periódicos consultados, somente um artigo foi selecionado: “*Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina*” de Fernanda Juarros e Judith Naidorf (2007). Destaco o trabalho supracitado, por ter sido o único artigo que tratava do tema democratização do conhecimento e não só da universidade.

Durante as últimas décadas do século XX, o sistema de educação superior da Argentina, era igual ao de muitos países da região, devia enfrentar a pressão gerada pelo aumento da população estudantil e da diminuição do

¹⁹ Ver apêndice.

²⁰ Ver apêndice.

²¹ ARAUJO, S.M.A. & GARCIA, L. B. “Políticas Educativas, Evaluación Y Curriculum em el Campo de la Enseñanza Universitaria Argentina” (GT 11 - 1996); TEIXEIRA, V.L. “As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar (GT 12 - 2001).

financiamento governamental. [...] Neste cenário, observamos dois discursos em disputa: um, em que diferentes autores coincidem em identificar as tendências a democratizar os espaços públicos e o conhecimento livre e para o bem comum; e, outro que destaca a tendência que denominamos, junto com muitos autores, da mercantilização da educação e do conhecimento. Ambos discursos têm sua presença na universidade de hoje e a convivência desses resulta em posicionamentos fortemente antagônicos que correspondem às posições que se aproximam de dois diferentes *modelos universitários*. (JUARROS & NAIDORF, 2007, p.2, tradução nossa)²²

Assim como mencionado anteriormente, a pesquisa efetuada nos Gts de Currículo e de Políticas de Educação Superior da ANPEd revelou que apenas este último grupo de trabalho produziu artigos acerca da democratização do ensino superior. No total, foram três trabalhos selecionados (MICHELOTTO, 1999; VELOSO, 2001; SOUZA; 2005) em 134 apresentados.

O trabalho de Michelloto (1999) discorre acerca dos movimentos a favor da democratização da universidade pública, no sentido da ampliação de vagas no setor público, destacando que tal processo ocorreu em grande parte por conta da iniciativa privada.

Veloso (2001) sinaliza a preocupação não só com o acesso dos estudantes ao nível superior de ensino, mas também com a permanência dos alunos na universidade. Segundo a autora, citando as três crises que a universidade enfrenta, caracterizadas por Santos (2004) ela também abrange a tese da democratização do conhecimento,

A crise da legitimidade vem exigindo da universidade o processo de democratização dos conhecimentos, e essa Instituição tenta se utilizar de processos democráticos para o acesso, sem, no entanto, considerar processos democráticos para a permanência do aluno no curso de graduação e por vezes criando critérios de seleção internos. [...] Entender o processo de evasão dos cursos de graduação é enfrentar uma das crises da universidade, na medida que essa atitude pode ser a forma que os alunos encontram para se manifestar, uma vez que não encontram na universidade um ambiente que não só considere a diversidade de sua comunidade, mas também que se proponha a discutir essa diversidade. (VELOSO, 2001, p. 13-14)

²² “Durante las últimas décadas del siglo XX, el sistema de educación superior de la Argentina, al igual que el de muchos países de la región, debió afrontar la presión generada por el aumento de la población estudiantil y la disminución del financiamiento gubernamental. [...] En este escenario ubicamos dos discursos en disputa: uno que distintos autores coinciden en identificar las tendencias a democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre y para el bien común y por otra parte la tendencia que denominamos, junto con muchos otros autores, de la mercantilización de la educación y el conocimiento. Ambos tienen su presencia en la universidad de hoy y su convivencia da lugar a posicionamientos fuertemente antagónicos que se corresponden con posiciones encontradas acerca de dos distintos modelos universitarios.” (JUARROS & NAIDORF, 2007, p.2)

Souza (2005) analisa em seu trabalho uma das respostas das políticas governamentais à pressão da sociedade pela democratização do ensino superior, que no artigo é citado como democratização da escola superior, os cursos sequenciais. Dentre outras questões suscitadas pela autora, está a fragilidade desses cursos que, por exemplo, não possibilitam aos egressos a entrada em cursos de pós-graduação. Segundo Souza (idem), os cursos sequenciais “[...] fazem parte de um processo de diferenciação da organização escolar que reforça a sua ‘marca social’, ao fazer com que cada grupo social tenha um tipo de escola próprio, destinado a preservar seu *status quo*” (SOUZA, 2005, p. 2).

Refinando a pesquisa, a investigação passou a buscar trabalhos que apresentassem o tema “democratização da universidade pública” e, conforme já foi mencionado, a procura resultou em apenas um trabalho – dissertação de mestrado, intitulado “O campo acadêmico e a polêmica das cotas raciais: uma contribuição ao debate da democratização da universidade pública por meio das políticas de ação afirmativa” de Wellington Gil Rodrigues, publicada em 2005. Esse autor procurou analisar os argumentos dos grupos pró-cotas e anticotas, além de propor uma reflexão acerca das questões do mérito e da qualidade que a política de cotas poderia acarretar.

Passando para a última palavra-chave pesquisada, “currículo acadêmico”, destaco o vasto número de trabalhos encontrados no Portal da Capes: quarenta e um, incluindo doze dissertações e 29 teses. Nenhum desses trabalhos abordou o tema, currículo acadêmico, pelo viés do Campo do Currículo, nem tampouco, tratou do processo de democratização. A maioria dos estudos abordou a reforma curricular de cursos de ensino superior (de maneira isolada), a inclusão de disciplinas em currículos acadêmicos, a trajetória de estudantes universitários (contrapondo teoria e prática, a fim de propor mudanças no currículo acadêmico, visando o mercado de trabalho), o que pode ser observado por meio da leitura dos resumos.

Nos trabalhos apresentados na ANPEd, um pelo Gt de Políticas de Educação Superior - “Políticas Educativas, Evaluación y Curriculum en el Campo de la Enseñanza Universitaria Argentina” (ARAUJO & GARCÍA, 1996), e outro pelo Gt de Currículo, “As Propostas Curriculares Oficiais: Reinterpretações de uma Instituição Escolar” destaco, em um primeiro momento, aquele do Gt 11, que procurou analisar os efeitos das políticas governamentais na elaboração dos currículos acadêmicos, ou seja, de certa forma, esse artigo caminha na mesma direção desta pesquisa, investigar a recontextualização dos sentidos sobre democratização em uma universidade pública.

O artigo de Araujo e García (1996) retrata a reorganização do sistema de educação superior argentino que, de certa forma, estabeleceu novas relações entre o Estado e as instituições universitárias públicas, e instituiu a autoavaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de promover avaliações externas, mudanças no conteúdo curricular, carga horária²³. No tocante ao currículo acadêmico, as autoras relatam que,

Estas diretrizes governamentais, cuja origem é externa às instituições e aos campos disciplinares, provocam uma série de questões quando se referem aos currículos acadêmicos; interrogações que têm suas origens em uma perspectiva, cujo esforço é a apreensão da complexidade que caracteriza a vida universitária, assim como a abordagem empírica em torno dos processos de mudanças curriculares em uma instituição e em um contexto histórico específicos. (ARAUJO & GARCÍA, 1996, p.6, tradução nossa)²⁴

Já o trabalho localizado no Gt 12, “As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar”, de Vânia Laneuville Teixeira, apresentado na 24ª reunião da ANPEd em 2001, versa sobre a seleção de conteúdos que serão transpostos em saberes escolares feita a partir do currículo acadêmico.

O levantamento realizado nos anais do XIII Endipe (2006) revelou um artigo que tratava da questão “currículo acadêmico”, cujo título é “Dilemas do conhecimento na democratização do acesso à universidade” de Miriam Soares Leite. Esse trabalho indica uma aproximação entre os temas democratização da universidade e conhecimento, dentro de uma instituição de ensino superior, a PUC-Rio, apresentando a tensão entre esses dois campos.

Tradicionalmente identificada com o conhecimento científico, a comunidade acadêmica já convive há algum tempo com os debates “formação geral” *versus* “formação para o trabalho”; “prioridade para a pesquisa” *versus* “prioridade para o ensino” – porém, em todos os casos, o referencial privilegiado para a estruturação curricular permanece sendo o saber científico. Nesse sentido, as recentes reformas do ensino superior não têm

²³ “En Argentina el reordenamiento del ‘sistema’ de educación superior promovido desde el gobierno central en un marco legal específico para esta modalidad de la educación, legitima ‘la nueva relación’ o ‘el nuevo contrato’ entre el Estado y las instituciones universitarias públicas al que aludiéramos en la introducción de este trabajo. En efecto, no sólo constituye un deber para las instituciones la incorporación de la autoevaluación en las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión institucional – y la necesidad de complementarla con evaluaciones externas – sino que también se modifica el régimen de títulos; modificación que, en el caso de las profesiones que comprometen el interés público, significa la dirección de los contenidos, de la carga horaria y de la intensidad de la formación práctica de los planes de estudio ‘desde el centro’ y ‘desde afuera’ de los establecimientos” (ARAUJO & GARCÍA, 1996, p.6).

²⁴ “Estas directrices gubernamentales cuyo origen es externo a las instituciones y a los campos disciplinares provocan una serie de interrogantes cuando las referimos a los currículos académicos; interrogantes que tienen su origen en una perspectiva cuyo esfuerzo es la aprehensión de la complejidad que caracteriza la vida universitaria así como el abordaje empírico en torno a los procesos de cambio curricular en una institución y en un contexto histórico específicos.” (ARAUJO & GARCÍA, 1996, p.6)

fugido à regra, implementando, em linhas gerais, as seguintes alterações curriculares: flexibilidade e dinamicidade no currículo, de modo a viabilizar a permanente adequação às demandas do mercado de trabalho, com ênfase na formação geral e no desenvolvimento de competências não específicas, e também na perspectiva da educação continuada, entendendo a graduação apenas como uma etapa inicial da formação profissional (Catani et al., 2001). Ocuparam-se do currículo, evitando, contudo, questionamentos mais aprofundados de enfoque culturalista e/ou epistemológico. (LEITE, 2006, p.3).

Essa breve análise reforça a pertinência desta pesquisa de mestrado ao tentar estabelecer essa interface, para refletir acerca dos sentidos de democratização que circulam dentro de uma universidade pública, entendendo que tratar da questão da democratização da universidade implica também em abordar a questão dos saberes acadêmicos que são produzidos por essa instituição, é em conformidade com Leite (idem) propor questionamentos mais profundos, de ordem epistemológica. Dessa forma, aposto na fertilidade da interseção destes dois campos do saber, isto é, Currículo e Políticas de Educação Superior, contribuindo assim para que pistas de reflexão possam ser abertas para pensar a universidade.

A diversidade de enfoques que foram relacionadas à palavra-chave “democratização do ensino superior e currículo”, nessa varredura, pode ser um indicativo da atualidade e pertinência desse tema; no entanto, por intermédio dos resumos dos trabalhos publicados, pude perceber que a questão dos saberes ainda é pouco explorada.

Também, a partir do levantamento, foi possível constatar que o termo democratização, dentro do cenário da reforma universitária, apresenta múltiplos sentidos, podendo significar expansão do ensino superior (aumento do número de vagas, ampliação do campi universitário, gestão da universidade – maior participação da comunidade acadêmica); inclusão (cotas raciais, socioeconômicas, para deficientes físicos) ou acesso à tecnologia da informação. Ainda assim, a compreensão sobre o(s) sentido(s) do processo de democratização dos saberes universitários e como esse mecanismo está sendo reconfigurado em uma instituição de ensino superior são questões não problematizadas até o momento.

Embora, considere não ser possível abrir mão do rigor dos trabalhos acadêmicos, e reconheça as especificidades do conhecimento produzido, que circula na universidade, aposto que frente aos desafios que se colocam em nossa atualidade torna-se importante não perder de vista que o perfil do estudante universitário que está ingressando no ensino superior vem mudando, e que esses também precisam não só ter acesso, mas estabelecer relações com o saber universitário (CHARLOT, 2005), para que não seja sistematicamente afastado da universidade. A citação de Bourdieu & Champagne (1999) me auxilia a pensar na questão da universidade:

Como sempre, a Escola exclui: mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do *cursus* (entre as classes de transição e os liceus de ensino técnico não há, talvez, mais que uma diferença de grau), e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1999, p.224)

Conforme Bourdieu e Champagne (*idem*), percebo que a universidade também exclui ao proporcionar a ampliação do acesso, por meio dos cursos de “terminalidade breve” (como será possível perceber no capítulo 4), presente nas recontextualizações sobre democratização universitária dentro da UFRJ, mantendo em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (*ibidem*).

Sendo assim, entendo que ainda, quando se fala sobre democratização e/ou reforma do ensino superior, a discussão se concentra na questão do acesso e da ampliação desse grau de ensino, sem que os saberes produzidos e distribuídos por essa instituição sejam problematizados. Compreendo assim, que o tema democratização dos saberes universitários ainda não faz parte da agenda de debates do Campo do Currículo.

São pouco numerosos os estudos sobre currículos do ensino superior. Enquanto os currículos dos demais graus de ensino têm sido com frequência objetos da atenção dos pesquisadores, ainda carecemos de investigações que nos permitam melhor compreender a especificidade e a complexidade envolvidas no processo de planejar e desenvolver currículos na universidade. (MOREIRA, 2005, p.1)

Desafiada por essa afirmação de Moreira, passo em seguida a explicitar as estratégias teórico-metodológicas privilegiadas neste estudo, que me permitiram fazer a passagem do tema ao problema.

1.3 Do tema ao problema

Tendo por objetivo compreender de que maneira os discursos sobre democratização universitária ao serem reinterpretados e ressignificados possibilitam a democratização dos saberes produzidos e distribuídos pela universidade, bem como em que medida ao serem recontextualizados esses discursos transformam ou mantêm a ordem hegemônica, este estudo optou pelo recorte espacial, escolhendo a UFRJ como campo empírico.

Trata-se assim de buscar pistas acerca dos sentidos de democratização dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ, reconhecendo ser uma tarefa um tanto quanto desafiadora por dois motivos principais: um deles é a grandiosidade (física e histórica)

dessa universidade, o outro é decidir qual caminho seguir, quais as lentes que irão guiar meu olhar em direção ao meu objeto.

Como já explicitado anteriormente, pode-se compreender que o recorte aqui privilegiado é a interface entre currículo acadêmico e democratização do ensino superior, (desenvolvido no capítulo 2). Dessa forma, destaquei três espaços de embates discursivos, dentro da UFRJ, que possibilitassem a compreensão dos sentidos do processo de democratização do ensino superior que estão sendo constantemente recontextualizados (e hibridizados): atas do Conselho de Ensino e Graduação²⁵ da UFRJ, atas do CONSUNI²⁶ (Conselho Universitário da UFRJ), notícias publicadas no site da ADUFRJ-Ssind²⁷. Entendendo também que os documentos elaborados pela Universidade, ao longo desse processo de discussão acerca das políticas democratizantes, como o Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ (PRE) e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRJ (PDI), entendidos como textos, onde são produzidos sentidos de democratização. Assim, os textos produzidos nesses diferentes contextos na UFRJ foram selecionados para compor o acervo que será analisado no capítulo 4.

Com o propósito de compreender as políticas curriculares voltadas para o ensino superior dentro desse panorama de reforma universitária, concordo com Maria Isabel da Cunha (2003, apud, MOREIRA, 2005), que “[...] não é mais possível reformular currículos no ensino superior apenas retirando, diminuindo ou aumentando cargas horárias de disciplinas”.

²⁵ O Conselho de Ensino e Graduação (CEG), [...], é o órgão colegiado deliberativo em matéria didática e pedagógica, que traça as diretrizes para a orientação e normatização das atividades acadêmicas e participa da elaboração e implementação das linhas de ação que visam à melhoria da qualidade do ensino. Formado por professores, representantes dos antigos alunos, técnico-administrativos e alunos representantes da graduação e presidido pela Pró-Reitora de Graduação. [...] O Conselho de Ensino de Graduação (CEG), juntamente com o Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa (CEPG) definem as épocas para os atos da administração acadêmica. Disponível em: <www.pr1.ufrj.br>. Acesso em: 7 set. 2008.

²⁶ Conselho Universitário é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar, tendo sua composição, competências e funcionamento definidos no Estatuto e no Regimento Geral. Disponível em: <www.consuni.ufrj.br>. Acesso em 21 dez. 2008.

²⁷ “A ADUFRJ- Seção Sindical é um espaço privilegiado para a discussão e ação política de todos os professores da UFRJ, em atividade ou aposentados, sobre as condições de trabalho, ensino, pesquisa e extensão, na universidade pública brasileira. A ADUFRJ-Ssind é uma das mais de 90 seções sindicais que fazem parte do Andes Sindicato Nacional, entidade que representa, em todo o território nacional, os docentes das instituições públicas e privadas de ensino superior. Fundada em 26 de abril de 1979, a então Associação de Docentes da UFRJ foi criada em meio a um intenso esforço das organizações e movimentos sociais e sindicais pelo reestabelecimento da democracia no Brasil. A defesa da universidade pública e do caráter universalista do ensino público, em todos os níveis, faz parte das bandeiras históricas do movimento docente nacional e local. A luta pela autonomia universitária também se fez presente desde a criação da entidade representativa dos professores na UFRJ. O direito à sindicalização dos servidores públicos foi garantido, somente, na Constituição de 1988 e a ADUFRJ-Ssind passou a ser uma seção sindical do Andes-SN em 1997. Podem sindicalizar-se todos os docentes, ativos e aposentados, bem como os professores substitutos e visitantes.” Disponível em: <www.adufrj.org.br>. Acesso em 28 set. 2008.

Dessa forma Moreira (idem), ainda consoante à Cunha, destaca que algumas relações precisam ser consideradas nesse processo de reforma, tais como:

Em primeiro lugar, insiste na articulação entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos e os aspectos políticos. Em segundo lugar, ressalta os elos entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos e as relações de poder que circulam na sociedade. Em terceiro lugar, argumenta que o conceito campo científico, tal como formulado por Pierre Bourdieu, favorece o entendimento das disputas e dos interesses que caracterizavam o processo de produção do conhecimento na universidade. (MOREIRA, 2005, p.1)

Ainda nesse mesmo texto, Moreira (idem) destaca que as políticas do governo para o ensino superior têm atrelado as universidades à “esfera econômica”, segundo Cunha (apud MOREIRA, 2005).

Em um outro artigo, discorrendo acerca da escola, Moreira (2006) entende que,

[...] os conhecimentos que organizam o ensino, o currículo e a escola inscrevem certa seletividade no modo como os professores pensam, sentem e falam sobre os estudantes. Essas formas de conhecimento são produtivas, qualificando uns alunos e desqualificando outros para participarem na sociedade. Os discursos sobre currículo, o ensino e a aprendizagem configuram, então, um espaço imaginário em que o aluno é situado, podendo mesmo ser 'confinado'. (MOREIRA, 2006, p.25)

Embora a citação acima faça referência à escola, creio ser possível ampliar seu entendimento para falar sobre ensino superior, entendendo que o currículo acadêmico também é responsável por posicionar sujeitos, ao democratizar ou não o acesso a determinados saberes, “[...] escola e a universidade públicas precisam bem preparar os membros das novas gerações, principalmente, os que têm dificuldades no acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos disponíveis” (MOREIRA, 2007, p. 7).

Com o intuito de perceber as diferentes vozes dos diversos atores envolvidos no processo da reforma universitária (REUNI²⁸) bem como na democratização dos saberes na UFRJ, procurei informações no site do ADUFRJ-SSIND²⁹, por entender a associação como um espaço onde diferentes vozes dos docentes da UFRJ (e também de discentes e

²⁸ REUNI: Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. “O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007.”

²⁹ Idem à 26.

funcionários da universidade) negociam sentidos, inclusive sobre democratização dos saberes universitários.

A investigação no site da ADUFRJ-Ssind, que também contou com as mesmas palavras-chave utilizadas ao longo deste trabalho para dar uniformidade à busca, resultou em 36 reportagens. A fim de compreender esses significados, sobre o processo democratizante pelo qual a UFRJ está passando, acrescentei dois novos grupos de palavras geradoras à pesquisa: Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ (PRE) e o Plano Quinquenal de Desenvolvimento (PDI), vocábulos recorrentes nas pesquisas realizadas no CONSUNI e no CEG.

O recorte temporal privilegiado nesta fase da investigação, a partir da LDB (1996 a 2008, ano posterior à aprovação do REUNI), foi feito de acordo com intencionalidade desta pesquisa: compreender como estão sendo recontextualizados e hibridizados os discursos sobre democratização da universidade dentro da UFRJ, com ênfase na questão da democratização dos saberes produzidos por essa instituição; verificando se tais discursos corroboram para a manutenção ou não da ordem hegemônica. Assim como os demais documentos, a análise será aprofundada no capítulo quatro.³⁰

Compreender, pois, como estão sendo produzidos, recontextualizados e hibridizados, os discursos sobre democratização da universidade pública, dentro de uma universidade pública, sem perder de vista o processo de reforma pela qual esta instituição de ensino superior está passando, é buscar pistas que me levem a compreender como os discursos acerca da democratização tangenciam ou não a questão dos saberes acadêmicos.

³⁰ A busca realizada no site da ADUFRJ-SSIND teve por objetivo construir um panorama do debate acerca da Reforma Universitária dentro da UFRJ, partindo da perspectiva da associação que representa o corpo docente da UFRJ. O recorte temporal dessa pesquisa tem início em maio de 2007 e término em setembro de 2008.

CAPÍTULO II - A procura de um porto: interlocuções teóricas no e com o campo do currículo

De tudo isso deriva a ideia segundo a qual todos os entendimentos sobre o mundo (e, de novo, mundo principalmente social) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não discursivas e discursivas. Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionamos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorretas do que outra. (VEIGA-NETO, 2002, p.33-34).

Partindo da ideia de Veiga-Neto (idem), de que “[...] não há porto seguro para ancorar nossa perspectiva de análise”, este capítulo pretende fazer amarras às superfícies de algumas perspectivas teóricas, para lançar um olhar sobre o objeto de estudo desta pesquisa, sabendo que a cada porto as lentes serão ajustadas e enxergaremos o mesmo objeto de outras maneiras “[...] nem pior nem melhor do que as outras” (ibidem).

Desse modo, o diálogo, neste texto, com as contribuições teóricas do Campo do Currículo e das Teorias Sociais do Discurso, pode ser entendido como a construção de uma perspectiva de ver e entrar no debate sobre democratização dentro da UFRJ.

Organizei minhas argumentações neste capítulo em três seções. Na primeira, apresento as minhas escolhas teóricas no campo do currículo, destacando as interlocuções que me auxiliaram na construção do olhar e, conseqüentemente, na apropriação do meu objeto. Do mesmo modo, explicito na segunda seção o diálogo estabelecido com a teoria social do discurso proposta por Fairclough, que me propiciou uma ferramenta metodológica para a reflexão e apreensão dos sentidos de democratização que estão sendo ressignificados na UFRJ. Na terceira e última seção, trago à tona o meu objeto de pesquisa, resultado dessa interlocução entre os campos do currículo e o da discursividade.

2.1 Buscando amarras no campo do currículo

O diálogo com o campo do currículo, ao longo da minha trajetória acadêmica me permitiu identificar dois enfoques que me pareceram fecundos para a compreensão do currículo acadêmico e, principalmente, na interlocução deste com o processo de

democratização do ensino superior. O primeiro corresponde aos estudos que têm como objeto central de reflexão o processo de produção e legitimação do conhecimento considerado válido a ser ensinado. O segundo enfoque diz respeito às pesquisas que centram seu olhar na questão das políticas de currículo abrindo outras perspectivas de análise das relações de poder que produzem e são produzidas as instituições de formação.

Todavia antes de desenvolver esses dois enfoques, considero importante explicitar a trajetória de construção desse campo. Para tal, apoiei-me em Moreira (1998) no artigo “A crise da teoria curricular crítica”, no qual esse autor apresenta um rigoroso mapeamento do desenvolvimento do campo dos estudos curriculares nos EUA, destacando quatro fases. A primeira – da década de 1970 aos anos de 1980 – apresenta a influência de trabalhos de cunho sociológico que procuravam analisar a função exercitada pelo currículo na reprodução das desigualdades sociais, entendendo-o como uma construção social imbricada na cultura e no poder da sociedade (idem, p.21). Já na segunda fase do campo do Currículo, o autor destaca que os esforços se concentraram para ressaltar o papel dos atores sociais na manutenção ou subversão dos mecanismos de reprodução, criticando que ao final da década de 1980, “[...] a categoria 'resistência' perde sua força e os pesquisadores dirigem suas atenções para a necessidade de estratégias de intervenção pedagógica” (ibidem, p. 23).

Conforme Moreira (ibidem) e sintetizando, na terceira fase, houve um destaque ao papel do professor como intelectual transformador, um maior comprometimento com a ação docente, além da já questionada preocupação com a elaboração de estratégias de prática, cuja ausência foi criticada no fim da segunda fase. As críticas nessa fase recaem sobre “[...] a complexidade da linguagem empregada [...]”, dificultando o entendimento por parte dos professores – convidados a desempenhar seu papel transformador; o “caráter messiânico” da profissão docente e, mais uma vez, a carência de propostas para a prática efetiva dos professores em sala. (MOREIRA, 1998, p.23-24). A última fase, ainda consoante, principiou-se entre o fim dos anos de 1980 e o início dos anos de 1990.

Uma nova feição da teoria curricular crítica se delinea, com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. O controverso diálogo entre 'neos' e 'pós' domina a etapa, contribuindo para que se veja a tendência como enfrentando perigosa crise. (MOREIRA, 1998, p.24)

Esse autor salienta ainda, que os estudos realizados nesta fase auxiliaram no entendimento das imbricações entre currículo, poder e identidade social, aguçando o olhar

para os mecanismos de produção e reprodução do poder, bem como as contribuições dos trabalhos relacionados aos estudos culturais.

Em termos do campo do currículo no Brasil, apoiada na análise de autores como Moreira & Silva (1994), Moreira (1998, 2007), Lopes e Macedo (2002), observo que a incorporação das perspectivas críticas e pós-críticas não se fez em diferentes fases como ocorreu nos EUA. Ao contrário, em um espaço de tempo de pouco mais de uma década, foram incorporadas e recontextualizadas no campo do currículo tanto as perspectivas críticas como as pós-críticas, o que de certa forma explica o processo de hibridização de matrizes teóricas que caracteriza esse campo na atualidade.

Com efeito, se na década de 80, com o processo de redemocratização do Brasil e também o declínio da Guerra Fria, a hegemonia norte-americana, até então presente também no pensamento curricular brasileiro³¹ é abalada e outras correntes teóricas começam a influenciar a produção curricular no país³², foi preciso esperar até o início da década de 90 para que as teorias curriculares críticas, com foco na questão da natureza do conhecimento, começassem a se consolidar como referencial para as pesquisas da área.

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, observa-se a influência da sociologia curricular inglesa (NSE) na produção de trabalhos do campo do Currículo (MOREIRA, 1998). Consequentemente, na primeira metade da década de 1990, os estudos curriculares passaram a ter um enfoque sociológico, diferentemente da perspectiva psicológica que era dominante até aquele momento. É também nessa ocasião que a problematização do processo de produção do conhecimento passa a ocupar o centro das atenções dos pesquisadores desse campo. Como apontam (LOPES & MACEDO, 2002),

Nesse período, podemos situar como centrais as discussões sobre currículo e conhecimento. [...] foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; as relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre os conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento (LOPES &

³¹ Segundo Lopes e Macedo (2002), os estudos iniciais sobre o campo do Currículo começaram nos anos 20 e até a década de 80 utilizava-se as teorias norte-americanas para dar conta da realidade brasileira: modelos curriculares “fabricados” nos Estados Unidos serviam como modelos para a construção do currículo brasileiro.

³² O campo educacional brasileiro na década de 80, influenciado pelo marxismo, é marcado por duas correntes pedagógicas brasileiras – pedagogia do oprimido e pedagogia histórico-crítica – que lutavam pela hegemonia e legitimidade dos seus discursos. Consoante Moreira (1998)³², dentre as principais preocupações dos pesquisadores do campo educacional anos de 1980 estava a questão dos conteúdos curriculares, tanto no tocante à metodologia empregada quanto a respeito dos conteúdos que seriam ensinados: conhecimento universal objetivo (ao domínio de todos) ou conhecimento que integrasse construção dos saberes e conscientização?

MACEDO, 2002, p.15).

Quanto à segunda metade da década de 1990, os textos de Lopes e Macedo (2002), Moreira (2007), de maneira geral, apontam que houve uma grande diversificação de perspectivas teóricas que perpassaram o campo do Currículo nesse período. Foram incorporados aos estudos curriculares os aportes teóricos advindos do pensamento pós-estrutural e também da Sociologia do Currículo.

Utiliza-se o pensamento de Derrida, em processos de desconstrução de teorias curriculares, empregam-se noções de Foucault em estudos que focalizam as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar, parte-se de Deleuze e Guattari para discutir implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular. Paralelamente, continua-se a citar Giroux, Apple, Young e Forquin, renomados autores da sociologia do currículo, bem como Habermas e Bachelard, nas análises do conhecimento escolar. (MACEDO & FUNDÃO, 1996 apud MOREIRA, 1998, p.19)

Segundo Lopes e Macedo (2002), o hibridismo (traço marcante dos estudos curriculares no Brasil, na segunda metade da década de 1990) foi resultado da influência de diferentes perspectivas que foram incorporadas ao campo, conforme mencionado anteriormente. Conforme Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008), o campo do Currículo ao estabelecer diálogos com análises estruturalistas e com análises pós-estruturalistas, incorporam os discursos produzidos nesses diálogos, contribuindo assim para a superação de dicotomias.

[...] afirmamos a potencialidade das abordagens teórico-metodológicas que buscam superar as usuais dicotomias manifestas em binômios como local/global, estruturas / sujeitos, identidades / diferenças, objetividades / subjetividades, regulação / transformação e produção de verdades / construção de sentidos. Nesse sentido, interessa-nos perceber a fertilidade analítica do conceito de hibridismo (García Canclini, 1997) para pensar as articulações entre conhecimento, cultura e poder que são constantemente negociadas e que circulam em diferentes instâncias produtoras de políticas de currículo. (GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008, p. 254)

A seguir, apresento as contribuições dessas perspectivas teóricas, críticas e pós-críticas, do campo curricular para pensar a questão do conhecimento, e em especial, do conhecimento universitário.

2.1.1 Conhecimento e Currículo Acadêmico

A questão do conhecimento, embora com enfoques diferenciados, sempre esteve no cerne das teorizações curriculares críticas e pós-críticas (MOREIRA, 1998, 2007; MOREIRA & SILVA, 1994; LOPES, 1999, 2004, 2005, 2006; SILVA, 1994), e, até época recente, para alguns autores como Macedo (2006) a problematização do processo de produção dos conhecimentos válidos a serem ensinados esteve na base dos discursos que contribuíram para a politização do campo do currículo. Interessa-me nesta seção destacar alguns desses discursos sobre o conhecimento produzidos no campo do currículo que, embora tivessem como objeto de reflexão os saberes escolares, considero que possam oferecer subsídios para se pensar o conhecimento que circula nos currículos acadêmicos. Afinal, a crítica radical à naturalização do conhecimento escolar se insere em uma crítica mais ampla que atinge as bases epistemológicas do quadro de inteligibilidade do mundo, no qual até o final do século passado, era hegemônico na fixação do sentido de ciência ou conhecimento científico (GABRIEL, 2008).

Nessa perspectiva, a emergência da Nova Sociologia da Educação (NSE) pode ser vista como uma das primeiras formulações teóricas incorporadas no campo do currículo que tinha o conhecimento como objeto central de suas reflexões e investigações³³. De acordo com Moreira & Silva (1994), as reflexões propostas pela NSE em 1971 continuam sendo utilizadas como referência por estudiosos que procuram “[...] compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo” (p.20).

Ao entender currículo como saber socialmente organizado, Young (2000) destaca que “[...] aqueles que estão em posições de poder tentarão definir o que deve ser tido como saber na sociedade, quão acessível a cada grupo cada saber é e quais as relações aceitas entre diferentes áreas de saber e entre aqueles que têm acesso a elas e a tornam disponíveis” (idem, p.30). Esse mesmo autor (ibidem) aponta em seus estudos que o currículo acadêmico³⁴ é um setor

³³ Lopes e Macedo (2002) relatam que os estudos pertinentes a esses temas no Brasil tiveram início no final da década de noventa, em grande parte, os primeiros trabalhos elaborados sob essa perspectiva revelavam forte influência dos estudos da NSE, Michael Apple e Henry Giroux. (idem, p.39). No Brasil, as pesquisas relacionadas à história do campo do Currículo, foram principalmente desenvolvidas pelo NEC (Núcleo de Estudos de Currículo), sob a coordenação de Antonio Flavio Moreira, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e se desdobravam em dois estudos: o do “pensamento curricular brasileiro” e das “disciplinas escolares”.

³⁴ Em “O currículo do futuro – da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado (2000), Michael F.D. Young não deixa claro se o currículo acadêmico ao qual se refere seria equivalente ao currículo do ensino superior no Brasil. Na seção dedicada ao que ele denomina “Currículo acadêmico e a estratificação do

[...] do currículo que tem sido muito resistente à mudança e que deve, portanto, fornecer evidências de relações entre os padrões de valores dominantes, a distribuição de recompensas e o poder e a organização do conhecimento, bem como do poder explicativo do conceito de estratificação do conhecimento. (YOUNG, 2000, p.33)

Percebendo o conhecimento acadêmico como um saber estratificado, Young (idem) realça a ideia de hierarquização dos saberes, onde alguns saberes são legitimados como superiores frente a outros e ressalta que o acesso ao saber altamente estratificado será mediado pelas relações de poder existentes na sociedade, ou seja, são as disputas pelo poder que legitimam os saberes como superiores, posicionando sujeitos, e determinando, ainda que provisoriamente, aqueles que terão acesso ao saber especializado.

Esse pesquisador observa que as diferenças entre os saberes de alto e de baixo status são resultantes de um processo histórico, cujas

[...] características curriculares persistem, talvez não seja porque são as mais eficientes do ponto de vista pedagógico, mas, sim, porque são as opções culturais conscientes ou *inconscientes* que se ajustam aos valores, às crenças e aos interesses de grupos dominantes numa determinada época. É de acordo com essas opções que são definidos o sucesso e o fracasso educacionais.[...] A explicação convencional para a persistência de um currículo acadêmico com essas características é a de que ele transmite ao especialista o conhecimento necessário às principais profissões de uma sociedade moderna. (YOUNG, 2000, p.38, grifo nosso)

De modo semelhante, Bernstein (1981, apud Lopes 1999, p.161) entende que “[...] a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes escolares reflete a distribuição de poder no interior desta mesma sociedade e os mecanismos que asseguram o controle social dos comportamentos individuais”.

Ao problematizar também a questão do conhecimento no contexto escolar, Apple (2006), propõe as seguintes indagações: “de quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular?” (Apple, 2006, p.40).

saber”, Young (2000) pontua que “No restante deste capítulo, quero concentrar-me principalmente no currículo acadêmico associado às formas superiores de escolas secundárias tanto particulares quanto estatais [...]” (idem, p.33). Ainda assim, aproprio-me das questões levantadas por Young para refletir sobre a construção do conhecimento acadêmico, entendendo que, ao falar de currículo acadêmico, o autor se referia a um saber especializado, ao alcance de poucos, o que, de certa forma, aproxima-se da realidade do ensino superior brasileiro.

Na perspectiva curricular crítica a discussão do conhecimento mobiliza assim, basicamente três eixos de problematização: ideologia, cultura e poder. Em relação à interface entre ideologia e currículo/conhecimento os trabalhos de Moreira e Silva (1994) ao dialogarem com Althusser no ensaio “A ideologia e os aparelhos Ideológicos de Estado”³⁵ apontam que na literatura educacional é difícil desvincular a noção de ideologia dos termos poder e interesse. Para eles, a ideologia estaria imbricada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que mantém esse organismo funcionando. Portanto, seria preciso, na perspectiva desses autores, saber a quem essa ideologia está servindo (quais seriam os interesses em jogo?).

Refletindo acerca do conceito “ideologia”, observa-se que ao relacioná-lo às questões de poder e interesse, questiona-se, por conseguinte, a “[...] noção de conhecimento como representação da realidade implícita na perspectiva ‘epistemológica’ de ideologia.” (MOREIRA & SILVA, 1994, p.24). Depreende-se então que o conhecimento não é mais a representação fidedigna da realidade e, aguçando um pouco mais o olhar, percebe-se que a linguagem também não é um meio transparente de representação dessa realidade.

No que diz respeito à intersecção currículo e cultura, para a Teoria Crítica

A educação e o currículo [...] são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. (MOREIRA & SILVA, 1994, p.27)

Ainda nessa perspectiva, a cultura tende a ser significada como o conjunto de características de um grupo social, incluindo a sua visão de mundo, reafirmando os discursos produzidos no campo da Antropologia que defendem um relativismo cultural. Essa perspectiva, ao defender uma equidade entre as culturas, denuncia a hierarquização socialmente estabelecida entre as mesmas como sendo uma estratégia política de reafirmação do *status quo*.

Já em relação ao poder, terceiro eixo trabalhado por Moreira e Silva (1994), o currículo passa a ser compreendido como expressão das relações sociais de poder, pois o conhecimento que o corporifica é resultado dessas relações e expressa os interesses de

³⁵ Nesse ensaio, para Althusser a educação seria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias (sua ideologia) sobre o mundo social, legitimando assim o seu poder. Além disso, Althusser pontuava que a transmissão desse conhecimento se dava de forma diferenciada para aqueles que iriam ser os dominadores e os que seriam os dominados. (MOREIRA & SILVA, 1994)

diversos grupos e classes que o detêm. Entretanto, observa-se mesmo assim que o currículo pode ser contestado, e por muitas vezes é, demonstrando que nem sempre o poder se realiza conforme intencionava.

Por fim, Moreira e Silva (*idem*), já na primeira metade dos anos 90, destacam a relevância das críticas pós-modernas e pós-estruturalistas, em particular, do movimento conhecido como “virada linguística” na reflexão tanto sobre o processo de seleção de conteúdos quanto a respeito da organização do currículo. Com essa “virada” a análise das relações de poder se tornaram mais complexas, visto que com a compreensão de que a linguagem constitui e é constituída pela realidade, ela também constitui o sujeito, posicionando-o de acordo com os interesses do projeto de sociedade em vigor; possibilitando a subversão e/ ou manutenção da hegemonia. A partir de então, abre-se uma perspectiva de análise pela qual tanto a realidade quanto as posições de sujeito são construções discursivas, ou seja, são construções provisórias, são enunciados que estão em permanente disputa pela hegemonia.

Se os primeiros trabalhos na década de 1990 buscavam compreender a relação entre seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, e a produção da sociedade capitalista (MOREIRA, 1998, p.18), as pesquisas realizadas posteriormente apontavam para um debate entre as teorias críticas e as pós-críticas, destacando as aproximações e rupturas entre essas duas vertentes teóricas. Quanto às aproximações entre teorias críticas e pós-críticas, os trabalhos apresentam o cuidado em unir a análise à ação política, além de problematizar o que se compreende como conhecimento e como conhecimento escolar (LOPES & MACEDO, 2002, p. 22).

No tocante à perspectiva pós-estruturalista, conforme Lopes e Macedo (2002), os estudos do Currículo, elaborados por um grupo de pesquisadores (da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) liderados por Tomaz Tadeu da Silva, a partir de 1990, foram precursores desse diálogo no campo. Esses estudiosos procuraram, em um primeiro momento, incorporar as perspectivas das teorias histórico-críticas e, gradativamente, o pensamento pós-estrutural – sob a influência de Foucault, e também dos estudos culturais (MOREIRA, 1998, p.18).

Ao estabelecer diálogos com as perspectivas pós-críticas, o campo do Currículo desloca o foco da discussão para conceitos como identidade, cultura e linguagem. De acordo com Pinar (2002, apud MACEDO, 2006, p. 285) a aproximação e a interlocução estabelecidas com os estudos culturais “[...] não significa o abandono do interesse político que caracterizou os estudos sobre currículo, mas uma continuação desses interesses em um modelo que articula economia, política e cultura” (*idem*).

Julgo pertinente destacar que me aproprio, nesta pesquisa, do conceito de cultura cunhado por Hall (1997), entendendo-a como “uma condição constitutiva da vida social” influenciando diretamente na mudança de paradigmas nas ciências tradicionais, o que segundo esse mesmo autor foi denominada “virada cultural”. Hall (idem) salienta também que com a virada cultural teve início uma nova percepção do papel da linguagem: se antes cabia à linguagem a descrição dos fatos, agora se observa que ela também constitui os mesmos. Dessa maneira, o autor compreende cultura como “[...] a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p.55).

Nessa mesma perspectiva, Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008) percebem que ao incorporarem as discussões dos estudos culturais, o campo do currículo destaca o papel central da cultura (HALL, 1997) e

[...] explicitam inúmeras possibilidades de ênfases e de articulações entre cultura, identidade e diferença, bem como de diálogos com os conceitos que têm sido historicamente utilizados para pensar a emancipação social. Nesse debate, apostamos na fertilidade dos estudos que, ao mesmo tempo em que reconhecem a centralidade que a cultura vem sócio-historicamente assumindo na leitura do mundo contemporâneo, reafirmam a importância de reinventarmos formas de combates às desigualdades. Entendemos que esse é um caminho original e fecundo para entrar no debate sobre a democratização da universidade pública brasileira via o enfrentamento da ‘crise da legitimidade’ da qual nos fala Boaventura de Sousa Santos (2000). (GABRIEL; FERREIRA & MONTEIRO, 2008)

Dessa maneira, ao travar diálogos com perspectivas críticas e pós-críticas, o campo dos estudos curriculares problematiza novas questões, como por exemplo, a discussão sobre a centralidade da cultura, da linguagem e questões de identidade sem deixar de problematizar a epistemologia do conhecimento, bem como as relações de poder que nele estão imbricadas. Assim, na próxima seção faço uma análise mais detalhada das contribuições dos estudos culturais para o campo do Currículo, que possibilitaram a compreensão de políticas de currículo como políticas culturais.

2.1.2. Políticas de currículo como política cultural

Além das contribuições dos estudos do campo do currículo que abrem pistas para o entendimento da interface currículo-conhecimento e poder, destaco aqui as contribuições oriundas de trabalhos como os de Lopes (2004, 2005, 2006), Ball & Bowe (1992), Ball (1994)

cujas análises acerca das relações de poder via a dinâmica das políticas públicas de currículo ajudam-me na reflexão a que me proponho neste texto. Com efeito, esses estudos me permitem perceber a centralidade do currículo acadêmico e o papel que este desempenha dentro de um contexto de reformas educacionais em um mundo globalizado, uma vez que conforme Lopes (2004, p. 110) “pelos mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando a sua legitimação”.

Entendo currículo como “[...] fruto de uma seleção da cultura e [...] um campo conflituoso de produção de cultura, de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e constituir o mundo” (idem, p.111). Lopes, ao observar como as orientações curriculares provenientes das reformas educacionais são ressignificadas pela escola, afirma que “[...] toda política curricular é uma política cultural” (ibidem).

Reconhecendo ser o campo do currículo um campo conflituoso, Lopes (ibidem) aposta na fecundidade dos embates para a reinterpretação das orientações curriculares oficiais, ou seja, se antes se entendia que a produção curricular era um processo pertencente às instâncias governamentais, a nova caracterização do campo curricular vislumbra que as práticas e propostas, elaboradas e desenvolvidas nas escolas, também produzem sentidos para as políticas curriculares, sem desconsiderar “[...] o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas” (ibidem).

A interlocução com Lopes (2004) conduziu-me ao diálogo com Stephen J. Ball (BALL & BOWE, 1992; BALL, 1994), com o objetivo de compreender o que o autor entende por política e, também visualizar a caracterização desse processo. Para esse autor, política é entendida como texto e como discurso, e também como processos e resultados (1994, p.15). Segundo ele, política como texto apresenta a assinatura, vestígios de outros textos e reflete os esforços dos seus autores no tocante à manutenção do sentido desse texto. Assim, Ball (idem) afirma que

Nós não falamos um discurso, ele nos enuncia. Nós *somos* as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que o discurso constrói e permite. Nós não ‘sabemos’ o que dizemos, nós ‘somos’ o que dizemos e fazemos. Dessa forma, nós somos enunciados pelas políticas e ocupamos as posições construídas pelas políticas. (BALL, 1994, p.22, tradução nossa)³⁶

³⁶ “We do not speak a discourse, it speaks us. We *are* the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not ‘know’ what we say, we ‘are’ what we say and do. In these terms we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies. (BALL, 1994, p.22, tradução nossa).

Ao entender política como texto e discurso, Ball traz contribuições importantes para pensar as relações de poder imbricadas nas políticas, especialmente políticas curriculares. Ball (idem) destaca que os textos curriculares são produtos de outros textos, nem sempre claros e/ou com sentido fechado, e que só incorporam algumas vozes e reivindicações em sua tessitura³⁷. Além disso, Ball (ibidem) salienta que as mudanças nas políticas (como textos) ocorrem em diferentes arenas políticas a partir da mudança nas representações, dos intérpretes ou tradutores, e até nos atores principais, levando conseqüentemente às mudanças no significado de política.

Embora perceba as possibilidades de recontextualização³⁸, em diferentes arenas políticas (logo, cenário de disputas por poder), Ball (ibidem) destaca a coerção das políticas que “[...] normalmente não dizem o que você deve fazer, mas criam circunstâncias nas quais as opções disponíveis sobre o que fazer são limitadas ou modificadas, e as metas ou resultados já estão definidos” (BALL, 1994, p.19).

Esse autor coloca em relevo o papel desempenhado pelas políticas, ao entender que, “geralmente as políticas reestruturam, redistribuem e rompem as relações de poder, e, com isso, posicionam os sujeitos e determinam suas ações [...]” (ibidem, p.20)³⁹. A interlocução com Ball se apresenta assim instigante, neste estudo, para conhecer o papel desempenhado pelas políticas, em especial políticas curriculares dentro do contexto de debates sobre democratização na instituição universitária.

Sendo assim, entendo que é necessário investigar as políticas curriculares voltadas para o ensino superior, percebendo de que maneira (ou quais maneiras) elas reestruturam, redistribuem e rompem as relações de poder ao serem recontextualizadas em diferentes arenas políticas.

Tendo por intuito introduzir a noção de circularidade das políticas educacionais, Ball e Bowe (1992) procuraram caracterizar as instâncias primárias onde ocorrem os processos

³⁷ “[...] policy authors do make concerted efforts [...] to achieve a ‘correct’ reading.” (BALL, 1994, p.16, tradução nossa)

³⁸ O conceito de recontextualização empregado neste trabalho tem como “matriz” a formulação proposta por Bernstein (1996, 1998 apud LOPES, 2005, p.54): “[...] interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de texto capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.” Conquanto perceba que essa formulação ainda possui um enfoque estruturalista, concordo com Lopes (2005) que ressalta a importância desse conceito para “[...] marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis.” (idem, p.55)

³⁹ “Policies typically posit a restructuring, redistribution and disruption of power relations [...]” (BALL, 1994, p.20, tradução nossa)

políticos, indicando três contextos: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto de prática.

Por contexto de influência, Ball e Bowe (idem) entendem o contexto onde a política pública começa, no qual os discursos políticos são construídos e, que, portanto, desperta o interesse de forças políticas que disputam o poder de decidir o que se entende por educação e seus objetivos sociais, resumidamente, o que significa ser educado. “Neste contexto, os conceitos políticos são estabelecidos [...], adquirem prestígio e crédito, elaborando um discurso e léxico próprios para atuar.” (BALL & BOWE, 1992, p. 20, tradução nossa)

Quanto ao “contexto de produção dos textos das definições políticas” (LOPES, 2004, p.112), os autores Ball e Bowe (1992) percebem sua relação intrínseca com o contexto de influência, observam que esses textos representam a política e que, normalmente, são embasados nas demandas da sociedade e em razões políticas. Interessante salientar que esses interlocutores vislumbram que, por serem representações, esses textos podem ser apresentados em diferentes molduras: textos oficiais, comentários formais ou informais acerca desses textos (neste ponto, eles destacam o papel da mídia na realização dessa tarefa), a fala de políticos e autoridades, que legitimam tais textos.

Neste caso, políticas são intervenções textuais que trazem consigo restrições e possibilidades. As respostas para esses textos têm consequências reais e são experienciadas por meio do terceiro contexto, o contexto da prática, a arena de prática a qual a política se refere e é direcionada. (BALL & BOWE, 1992, p.21, tradução nossa)⁴⁰

Com isso, consoante a citação acima, compreendo por contexto da prática, o espaço “[...] onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas” (idem, p.112). Sendo assim, os autores desmistificam a ideia de que o contexto de prática só recebe e implementa políticas produzidas em outras arenas, e potencializam as possibilidades de reinterpretação das políticas implementadas nesse contexto.

Ball (1998, 2001 apud LOPES, 2005, p.56) se apropria igualmente do conceito de hibridismo a fim de ampliar seu entendimento sobre a questão da recontextualização, e dessa forma, como aponta Lopes (2005), ele se apropria

[...] das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais. Passa, então,

⁴⁰“Policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have ‘real’ consequences. These consequences are experienced within the third main context, the *context of practice*, the arena of practice to which policy refers, to which it is addressed.” (BALL & BOWE, 1992, p.21)

a defender que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos. [...] Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. (BALL, 1998, 2001, apud LOPES, 2005, p.56)

Destaco que tal compreensão acarreta mudanças no entendimento das políticas de currículo, agora percebidas como políticas culturais

[...] que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada. (CANCLINI, 2001 apud LOPES, 2005)

Interessante sublinhar que, nessa perspectiva, o hibridismo pode ser interpretado como a compreensão da ambivalência presente nos textos, isto é, os sentidos que circulam não são excludentes, eles coexistem e, por isso, possibilitam reinterpretações. Sendo assim, Lopes percebe nos híbridos vestígios das suas marcas “originais” e também características da mescla, sem que tais características apresentem aspectos excludentes, “[...] a ambivalência, [...] possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria” (idem, p.58). Assim, os sentidos do híbrido são “imprevisíveis”.

Também como Lopes, aposto na fecundidade dos híbridos na criação de zonas de escape, pois, por terem sentidos imprevisíveis e não sendo categorizados de forma rígida, permitem ressignificações, incorporando novos significados, evitando assim o caráter homogeneizador dos discursos globalizantes. Assim,

[...] nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. [...] Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado [...]. (LOPES, 2005, p. 61)

E ainda, consoante Lopes em “Discursos nas Políticas de Currículo” (2006), aposto neste estudo, que

A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. Os textos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas (BALL & BOWE, 1992). Por exemplo, para entender a permanência de determinados projetos em diferentes países não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais, mas é preciso interpretar como as produções e

reinterpretações da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais. (LOPES, 2006, p.39)

Passo, assim, a investigar as reinterpretações dos sentidos de democratização universitária, por meio do diálogo com a Teoria Social do Discurso, na próxima seção.

2.2 Teoria Social do Discurso e Sentidos de Democratização

Como procurei salientar, a interlocução com Ball (1992, 1994), que entende políticas como texto e como discurso, possibilitou a problematização dos conhecimentos na arena política,

Assim, ao pensar as políticas como discursos, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, **meio acadêmico**, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. (LOPES, 2006, p.38, grifo nosso)

Do mesmo modo, o diálogo com Silva (1994) e Macedo (2006) possibilitou a ampliação da compreensão acerca das críticas pós-modernas e/ou pós-estruturais, em particular no que essas críticas incidem sobre a questão da linguagem, isto é, entendidas aqui,

[...] como um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo. (SILVA, 1994, p.247)

Tendo por objetivo ressaltar a centralidade da linguagem na crise paradigmática, trago uma outra citação de Silva (ibidem), que nos indica que após a virada linguística

[...] a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada. (p.249)

Com isso, posso entender que o novo olhar sobre a linguagem possibilitou uma nova compreensão acerca da questão cultural e desta na constituição das práticas sociais, ou seja, problematizar a questão da cultura é procurar vestígios das relações de poder que se destacam por meio da dimensão cultural que constitui as práticas sociais.

Ainda nesta perspectiva, a partir do diálogo com autores do campo dos estudos curriculares – que entendem políticas de currículo como política cultural, foi possível compreender a centralidade da cultura nas lutas pela legitimidade do conhecimento. Segundo Hall (1997) “a ‘virada cultural’ está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (idem, p.55).

Ao compreender que os saberes são resultado de “jogos de linguagem e dos sistemas de classificação” (HALL, 1997), entendo que as políticas curriculares são construções discursivas, híbridos resultantes de constantes embates discursivos, recontextualizados em diferentes contextos, como assinalado por Ball (BALL & BOWE, 1992; BALL, 1994) e, com isso, possibilitam a manutenção ou a subversão da ordem hegemônica. Assim, ao serem reinterpretadas dentro desse panorama de democratização universitária, as políticas curriculares se hibridizam com os textos produzidos em outras instâncias, contribuindo ou não com o processo mais amplo de democratização da universidade.

É dentro desse quadro de análise que se justifica, nesta pesquisa, o estreitamento do diálogo com os estudos de Fairclough (2001), para compreender o papel da linguagem na construção das políticas curriculares. Esse autor, a partir da Análise do Discurso Textualmente Orientada e o diálogo com alguns autores que procuraram estabelecer uma interlocução entre os estudos linguísticos e a teoria social (dentre eles destaca-se o diálogo com Foucault), propôs uma nova abordagem, a Análise Crítica⁴¹ do Discurso Textualmente Orientada (ACDТО), pela qual

[...] tanto os objetos quanto os sujeitos sociais sejam moldados pelas práticas discursivas, [...] essas práticas são constrangidas pelo fato de que são inevitavelmente localizadas dentro de uma realidade material, constituída com objetos e sujeitos sociais pré-constituídos. Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade

⁴¹ De acordo com Fairclough (2001), “Tipicamente, as relações entre a mudança discursiva, social e cultural não são tão transparentes para as pessoas envolvidas. [...] ‘Crítico’ implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem.” (idem, p. 28).

pré-constituída. (FAIRCLOUGH, 2001, p.87)

Para Fairclough (idem), o discurso passa a ser compreendido como uma forma de prática social, e

[...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (idem, p.90-91)

Desse modo, não cabe mais na agenda política pensar em verdades universais, nem tampouco entender a linguagem como representante da realidade, mas como parte constitutiva dessa realidade.

Fairclough (ibidem) aponta também que o discurso contribui para a construção das identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Reconhecendo que a prática social pode apresentar múltiplas interpretações, esse autor destaca duas orientações: a ideológica e a política. Por discurso como prática política, Fairclough entende que, dessa maneira, o discurso “[...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existem relações de poder” (ibidem, p.94). Já por prática ideológica, esse interlocutor entende que essa “[...] constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (ibidem).

Julgo ainda pertinente ressaltar o seguinte extrato:

[...] diferentes tipos de discurso em diferentes domínios ou ambientes institucionais podem vir a ser ‘investidos’ política e ideologicamente (FROW, 1985) de formas particulares. Isso significa que os tipos de discurso podem também ser envolvidos de diferentes maneiras – podem ser ‘reinvestidos’ [...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p.95)

O diálogo com as perspectivas curriculares que compreendem políticas curriculares como políticas culturais, somado ao destaque concedido à centralidade da cultura e, por conseguinte, da linguagem, possibilitou, pois, a aproximação desta pesquisa à abordagem proposta por Fairclough (2001). Assim, compreendo que a ACDTO de Fairclough (idem) pode contribuir para a problematização do currículo, na medida em que oferece categorias de análise que permitem trabalhar com a empiria a partir de um quadro de significação no qual currículo é percebido como resultado de embates discursivos em diversos contextos, ou,

conforme Macedo (2006), “[...] como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas” (idem, p.288).

Essas interações, pontuadas por Macedo (idem), podem ser interpretadas como discursos que se hibridizam em diferentes contextos (influência, produção de textos e prática, consoante Ball, 1994) – que, por sua vez, moldam e restringem os discursos – dando relevo a determinados discursos em consonância com os interesses daqueles que detêm o poder, ainda que provisoriamente. A análise de discurso proposta por Fairclough (idem) possibilita o entendimento das relações de poder imbricadas nas políticas curriculares, permitindo percebê-las como “[...] os processos por meio dos quais os complexos ideológicos são estruturados e reestruturados, articulados e rearticulados [...]” (ibidem, p.123), e como resultados das lutas hegemônicas.

Assim, ao investigar de que maneira os discursos sobre democratização são “reinvestidos”, procuro salientar a questão da democratização dos saberes universitários na UFRJ, compreendendo que os discursos são moldados e restringidos pela prática social dessa instituição. Dessa maneira, busco no quarto capítulo compreender as reinterpretações dos sentidos de democratização universitária, por meio da análise dos textos de diferentes gêneros discursivos, entendendo que cada espaço de produção textual é o local de recontextualização que será realizada em acordo com o domínio de prática.

2.3 Emergência do meu objeto de pesquisa

Continuamente intimada a contribuir com soluções que resolvam os problemas da sociedade, inserida no panorama das três crises pontuadas por Santos (2004), a universidade pública brasileira se vê obrigada a repensar o seu papel na sociedade, e o currículo acadêmico, por sua centralidade nesse processo, “[...] define-se no cruzamento dessas questões: suas funções, seu público e a origem do seu financiamento determinam o conhecimento que será considerado válido para estudo e pesquisa.” (LEITE, 2006, p.5)

Como apontou o levantamento bibliográfico apresentado no capítulo anterior, os estudos do campo do currículo voltados para o ensino superior, ainda são escassos. Pode se inferir assim, que não há ainda muito questionamento acerca da legitimidade do conhecimento produzido pela universidade, bem como sobre o acesso a esse conhecimento e as relações de poder que subjazem tanto a produção quanto a distribuição dos saberes acadêmicos.

Todavia, como bem aponta Leite (2006) na citação anterior, inserida em um momento de reforma universitária, interpelada por três crises (institucional, de hegemonia e de legitimidade) que a desafiam, a universidade, conforme assinalou Santos (2004)⁴², é intimada a dar sua contribuição para resolver os problemas que atingem a sociedade, e tal debate abrange a questão dos saberes acadêmicos, do conhecimento. Consoante Moreira (2007), “Em momento em que a escola e a universidade públicas são acusadas de não ensinar, de não preparar devidamente seus estudantes, é fundamental ressaltar a importância do conhecimento no processo pedagógico [...]” (idem, p.7). As contribuições dos estudos de currículo sobre o processo de construção do saber ajudaram a qualificar meu olhar para a compreensão e a problematização da questão do conhecimento/ saber universitário/ acadêmico, tendo como foco os discursos produzidos sobre democratização em diferentes textos que circulam no âmbito da universidade.

Ao limitar o acesso ao conhecimento universitário, os grupos dominantes impedem de certa forma a elaboração de novos conhecimentos, bem como a legitimidade destes. Por isso, compreender o processo de democratização da universidade é mergulhar nas questões de distribuição e produção de saber, questionando tal processo. Concordando com Young (2000),

[...] como assumimos que algum padrão de relações sociais está associado a qualquer currículo, essas mudanças encontrarão resistências na medida em que forem percebidas como algo que solape os valores, o poder relativo e o privilégio dos grupos dominantes envolvidos. (YOUNG, 2000, p.33)

Ao evidenciar como historicamente os saberes/ conhecimento foram sendo classificados em “alto” e “baixo” status, as reflexões de Young (2000) me oferecem elementos para pensar sobre os processos de recontextualização dessas hierarquias no âmbito das práticas acadêmicas universitárias. Em relação às características do saber de alto status, entendidas como “princípios organizativos” dos currículos acadêmicos, Young (idem) sustenta que esses saberes procuram enfatizar a escrita, o “individualismo” – presente na avaliação dos indivíduos e não do grupo, a especialização dos saberes – “[...] a abstração do saber e sua estruturação e compartimentalização independentes do saber do aluno.” (idem, p.37), e a distância entre o conhecimento estruturado nesse currículo e o cotidiano. Young (ibidem) acrescenta que em contrapartida ao currículo de alto status existe o de baixo status, que apresentaria as seguintes particularidades: ênfase na oralidade, avaliações em grupo, saber

⁴²Retomarei essa questão no próximo capítulo, visto que o ponto relevante para essa discussão aqui é salientar o papel da universidade no tocante à produção e distribuição de conhecimento.

mais concreto – em oposição à abstração do saber acadêmico – e, maior relação entre esse saber e o conhecimento do cotidiano.

Ainda que a preocupação dos autores apontados na seção anterior tendam a focalizar principalmente os saberes escolares, vislumbro que tais contribuições podem também colaborar na compreensão dos saberes acadêmicos, uma vez reconhecida as especificidades da universidade. Partindo das contribuições desses autores, Apple (2006), Young (2000) e Bernstein (1981, apud LOPES, 1999), compreendo que o conhecimento acadêmico é resultado de disputas pelo poder dentro de uma sociedade, e que, portanto, esse tipo de saber específico está imbricado, comprometido com o projeto de sociedade daqueles que “venceram” um dos rounds da constante luta pela hegemonia. Assim, retomo a pergunta de Apple (idem), e amplio sua potencialidade para pensar a temática universitária, propondo a seguinte questão para reflexão: a quais grupos o acesso aos saberes universitários é possibilitado por meio da democratização da universidade?

Essa questão se torna ainda mais pertinente se considerarmos que, nesse contexto de reforma e democratização universitária, é preciso considerar quais são as implicações do acesso ao saber universitário por outros perfis de estudantes na produção e na legitimidade desses saberes.

Gabriel e Moehlecke (2006) pontuam que

Há que se considerar as contribuições que esse novo sujeito social pode trazer para a universidade em termos de um outro olhar sobre a instituição, de uma re-significação do seu papel na sociedade. [...] Para além da ampliação do acesso das classes populares à universidade e de sua permanência nessa instituição, há que se buscar estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam que esses novos atores sociais sejam também protagonistas, produtores de saberes socialmente legitimados, leitores e escritores de suas próprias práticas sociais. (idem, p.5)

Leite (2006), em seu artigo “Dilemas do conhecimento na democratização do acesso à universidade”, ao procurar estabelecer relações entre o processo de democratização da universidade e de produção dos saberes universitários, me oferece pistas interessantes que vão ao encontro das reflexões desenvolvidas neste estudo. Em um primeiro momento, essa autora destacou que, para alguns estudiosos, há um impasse entre a democratização dessa instituição e a sua vocação científica. Tal reflexão foi feita a partir dos estudos realizados pelo GECEC⁴³, resumido na fala de Chauí (2001, p.123 apud LEITE, 2006, p.6):

⁴³Pesquisa intitulada *Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores*, concluída em 2003. Este estudo foi realizado pelo “[...] Gecec – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) –, coordenado

A ampliação social da universidade, no entanto, pode não corresponder às condições de formação e da pesquisa científica. A equação perversa que parece estabelecer-se, portanto, é de que a boa realização da vocação científica afasta uma vocação democrática da universidade e reforça uma política de desigualdades culturais, fundada nas desigualdades sociais e econômicas. (CHAUI, 2001, p. 123 apud LEITE, 2006, p.6)

A citação de Chauí, de certa forma, corrobora a fala de Young (2000) já mencionada, quando este relata que o currículo está imbricado em relações de poder que constituem a sociedade, e que, portanto, qualquer mudança curricular será contestada. Leite (idem), ao dialogar com Lopes e Macedo (2002), destaca ainda a centralidade da questão curricular em reformas educativas ressaltando a importância desses processos dentro da universidade, pois questionam a identidade dessa instituição.

Leite (ibidem) também ressalta a relação intrínseca entre a universidade e o conhecimento científico e, por conseguinte os embates vividos pela instituição em tempo de crise, conforme pontuou Santos (2004), foram eles: “[...] formação geral” versus “formação para o trabalho”; “prioridade para a pesquisa” versus “prioridade para o ensino” – porém, em todos os casos, o referencial privilegiado para a estruturação curricular permanece sendo o saber científico.” (LEITE, 2006, p.3). Acrescento ainda que, da mesma forma como pontuarei no capítulo 4 deste trabalho, Leite (idem) indica que ao tratar das reformas da educação superior, as mudanças se restringem a “flexibilização e dinamicidade” do currículo, não se problematizando as questões epistemológicas.

Conforme pude depreender do diálogo com Young (2000), o saber acadêmico é percebido como um conhecimento de alto status, logo, altamente estratificado. De maneira semelhante, Leite (idem) em interlocução com Santos, ressalta que a universidade a partir do século XIX é “[...] reconhecida como o centro privilegiado de produção da ‘alta cultura’, sendo que esta última, já naquele momento, estava em vias de se identificar mais proximamente com o conhecimento científico do que com a tradição clássica humanista” (ibidem, p. 6). Esse reconhecimento se mantém até aproximadamente a década de 1960 (ibidem). A partir de então, com o advento da “cultura de massas” a legitimidade da universidade é abalada, uma vez que

A cultura de massas tem uma lógica de produção, de distribuição e de

consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária e os seus produtos vão apertando o cerco à alta cultura universitária, quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes. Incapaz de transformar esta nova forma cultural numa cultura-objecto, a universidade deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e nessa medida perde centralidade (SANTOS, 2001, p. 193 apud LEITE, 2006, p.6).

Com isso, a disputa entre esses saberes se move para o interior daquela instituição, resultando na diferenciação entre as universidades que detinham a produção do saber altamente especializado e “[...] as universidades de massas, destinadas apenas à distribuição dessa produção” (ibidem). Tal diferenciação gerou protestos na década de 1970 que resultaram no questionamento da produção de saberes pela universidade e também na forma como o processo de democratização estava ocorrendo (LEITE, 2006, p. 6). Acrescenta-se a esse fato, a crise paradigmática que teve início nos anos de 1970, que questionou a ciência ao problematizar os regimes de verdade.

De acordo com Santos (2004a),

[...] a ciência em geral e não apenas as ciências sociais se pautavam por um paradigma epistemológico e um modelo de racionalidade que davam sinais de exaustão, sinais tão evidentes que poderíamos falar de uma crise paradigmática. [...] o paradigma dominante reflectia cada vez menos a prática científica dos cientistas. Esta inadequação se, por um lado, dava a credibilidade à crítica das consequências sociais negativas da ciência moderna, por outro permitia vislumbrar alternativas epistemológicas, um paradigma emergente que então designei por ciência pós-moderna. (SANTOS, 2004a, p.2)

Leite (idem) relata ainda que na década posterior, o advento das ideias neoliberais fomentou o “[...] movimento de reafirmação do elitismo da “alta cultura” e a reivindicação de medidas de recuperação desse *status* para a universidade” (idem, p.7), assim a universidade passou a ser caracterizada como não democrática.

Dentro desse quadro, as questões levantadas por Moreira (2005, p.9-11) me parecem centrais para pensar a relação entre produção e distribuição dos saberes universitários: “Que visão de universidade – instituição ou organização social – tem sido privilegiada em recentes reformas do ensino superior (realizadas ou ainda em gestação)? [...] Como têm sido lidos, interpretados e aceitos ou subvertidos pelos diferentes agentes do campo acadêmico? Como têm sido lidos e interpretados e aceitos ou subvertidos nos distintos cursos universitários? [...] Como superar o frequente isolamento da universidade, muitas vezes insensível aos problemas

da sociedade contemporânea, sem se cair na instrumentalidade e sem abandonar a preocupação com a produção da ciência? [...]”.

Entendo que tais questionamentos permitem pensar o currículo do ensino superior neste processo de democratização dos saberes, (GABRIEL, FERREIRA, & MONTEIRO, 2008; GABRIEL & MOEHLECKE, 2006; PENIN, 2006), sem deixar de contextualizar essa reflexão no momento de crise, especificamente a de legitimidade (SANTOS, 2004).

Afinal, na medida em que a busca pelo ensino superior no país e, particularmente, pela universidade pública, deixa de ser o desejo somente da excelência, nossas instituições tendem a se desestabilizar, entrando em crise e abrindo espaços para que seja questionada a hierarquização excludente dos conhecimentos que vimos privilegiando em nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (GABRIEL, FERREIRA, MONTEIRO, 2008)

Dito de outra maneira, a entrada de novos sujeitos sociais nas universidades redimensiona as disputas internas a essa instituição pela hegemonia entendida como:

[...] um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/ subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, p.122)

Localizando as lutas hegemônicas dentro de instituições sociais, Fairclough me auxilia a compreender que as políticas curriculares voltadas para o ensino superior, também são resultados desses embates, como havia pontuado anteriormente.

Nessa direção, a contribuição teórica de Fairclough (ibidem) instigou esta pesquisa a investigar as lutas hegemônicas dentro de uma instituição universitária, em particular a UFRJ, buscando observar de que maneira os embates discursivos sobre democratização universitária refletiam os discursos hegemônicos ou os transformavam. Mais especificamente, procurei pistas que focalizassem o currículo dentro dos discursos democratizantes, com o intuito de investigar em que medida os discursos sobre democratização universitária, ao serem reinterpretados e ressignificados dentro da UFRJ, consideravam a democratização dos saberes acadêmicos produzidos e distribuídos pela instituição.

Para tanto, apropriei-me do entendimento de Fairclough sobre discurso, percebendo-o como prática social, e compreendendo “texto” como uma das dimensões dessa prática. Assim, procurei analisar, primeiramente a questão da produção, distribuição e consumo dos textos

que abordavam a democratização universitária dentro da UFRJ. Com isso, a pesquisa se voltou para a procura de textos produzidos dentro da universidade sobre democratização.

Dessa forma, selecionei o Plano de Reestruturação e Expansão da UFRJ (PRE), atas de órgãos deliberativos da UFRJ como CEG e CONSUNI, e as notícias veiculadas no site da ADUFRJ-Ssind⁴⁴, percebidos como contextos de prática e, portanto de recontextualização dos textos das políticas oficiais sobre democratização direcionadas para Ensino Superior.

Com as contribuições teóricas já mencionadas, tanto do Campo do Currículo quanto da Teoria Social do Discurso, vislumbro uma nova interpretação do contexto de prática que possibilita não só a visualização de relações de poder mais oblíquas, menos hierárquicas, e também a transformação dessas relações.

Se antes, o contexto de prática era percebido como o espaço de implementação das políticas curriculares produzidas em outra esfera (relações de poder mais verticais), cujas alternativas das instituições e dos atores envolvidos nesse processo eram duas: a rejeição ou a adoção das propostas; a partir dessa perspectiva, observa-se que por intermédio da recontextualização, o contexto de prática também produz políticas curriculares (LOPES, 2005, 2006).

Nessa perspectiva, o desafio nesta pesquisa está em investigar os sentidos de democratização universitária que estão sendo constantemente negociados, e quais sentidos estão sendo privilegiados, por meio dos textos produzidos sobre essa temática. Procurarei também identificar se os discursos democratizantes tocam a questão dos saberes universitários.

No próximo capítulo, apresento um sucinto panorama das reformas universitárias no Brasil, tendo por objetivo contextualizar a discussão sobre a democratização dos saberes universitários dentro do cenário de democratização do ensino superior.

⁴⁴ Ver capítulo 4.

CAPÍTULO III – O debate acadêmico sobre democratização da Universidade: uma leitura

O tema democratização do acesso ao ensino superior foi analisado sob diferentes perspectivas ao longo dos últimos quarenta anos: abrangeu a preocupação com a expansão das vagas e do sistema de ensino; a equiparação dos candidatos, seja pela eliminação de barreiras formais como distintos cursos de nível médio, seja pela expansão da educação básica; a flexibilização dos mecanismos de seleção; a explicitação das desigualdades sociais, de gênero e raciais nas oportunidades; a existência de instituições e cursos de distinta qualidade, assim como formas desiguais de aproveitamento dentro dos cursos. Contudo, a democratização das oportunidades de acesso à educação não foi um processo homogêneo; antes, operou por disputas políticas que acompanharam e impulsionaram os debates na área educacional e sua dinâmica na sociedade. O próprio termo democratização traz forte conotação política marcada por um posicionamento diante das tensões entre projetos distintos de transformações ocorridas nas últimas quatro décadas. (MOEHLECKE, 2004, p.50)

Como aponta Moehlecke (2004) na citação que serve de epígrafe para este capítulo, o entendimento do termo democratização precisa ser contextualizado historicamente, a fim de possibilitar a compreensão dos seus significados dentro do contexto de reforma universitária e também no panorama das três crises (SANTOS, 2004) que interpelam a universidade na atualidade.

Inicialmente pensada para atender às elites, fato que pode ser confirmado por sua trajetória⁴⁵, a universidade brasileira chega ao século XXI enfrentando crises e tentando responder a questionamentos que antes não faziam parte da sua agenda. Se antes a universidade era responsável tanto pela produção de conhecimento científico, resultado de pesquisas que não atendiam necessariamente às necessidades da realidade que a cercava, quanto pela distribuição desse saber a um público restrito, atualmente, a universidade é interpelada a contribuir, por intermédio do saber que produz, com soluções para os diversos problemas que afligem a sociedade da qual essa instituição faz parte. Consoante Fávero (2006), a universidade

[...] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções deveria se constituir em espaço de investigação científica e de

⁴⁵ Ver Cunha (2003), Mendonça (2000) e Fávero (2006).

produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas [...]. (FÁVERO, 2006, p.19)

Outrossim, é preciso pontuar que além das pressões externas, a universidade passa por um período de reestruturação e reformas que abalam o “tripé” sobre o qual a mesma se sustenta – pesquisa, ensino e extensão. É dentro desse panorama de crise, expansão e reforma é que se desenvolvem os debates acerca de democratização da universidade, “elemento central”⁴⁶ do ensino superior. Ao pretender neste estudo, problematizar a questão da democratização da universidade pública, articulando com a questão da estratificação e distribuição do conhecimento produzido e legitimado por essa instituição, compreendo que para isso é preciso ir além das questões que focalizavam somente o acesso e enfrentar esse debate também na perspectiva da permanência.

Essa afirmação se apóia em duas ordens de consideração. A primeira diz respeito à reflexão acerca do “conhecimento universitário” que, segundo Santos (2004), foi visto durante o século XX como um saber distinto dos demais saberes, hierarquizado e distante dos problemas enfrentados pela sociedade. Por ser uma instituição social (CHAUÍ, 2003), a universidade passa a ser convocada, principalmente a partir dos anos 90, para auxiliar nas resoluções dos problemas da sociedade. Consoante Santos (idem, p.42), “A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”. O saber universitário passa a ser contextualizado, dialoga com outros saberes, hibridizando-se, o que resulta na desestabilização das hierarquias organizacionais de produção (e de transmissão) de conhecimento.

Uma outra ordem de consideração diz respeito à entrada de um novo perfil de estudante na universidade, o que, de certa forma, impulsiona os confrontos entre saberes acadêmicos e outros conhecimentos. A desestabilização suscitada pelo embate entre esses saberes foi caracterizada por Santos (ibidem) como a passagem do “conhecimento universitário” para o “pluriversitário”⁴⁷. Esse último “tipo” de conhecimento, para Santos (2004), possibilitaria uma redução na hierarquização dos saberes e, com isso, uma maior democratização. Afinal, como afirma Santos (idem),

⁴⁶ De acordo com Mendonça (2000, p.132), entendo a universidade como “[...] o elemento central do ensino superior [...] as demais instituições não universitárias posicionam-se sempre, em certa medida, com relação a ela e podem, portanto, ser estudadas tomando-a como referência” e, por isso, o foco deste texto será a universidade, particularmente, a universidade pública.

⁴⁷ Para Santos (2004), conhecimento pluriversitário é: “[...] um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e [...] de organização menos rígida e hierárquica”. (SANTOS, 2004, p.41)

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. (p. 43)

Sendo assim, é possível apostar que a relação com o saber é uma questão central, quando se discute democratização da universidade. E para melhor compreender o debate sobre a democratização da universidade, é fértil visualizar o contexto em que essa instituição social está inserida, os desafios e as tensões que a perpassam. Colaborando com essa “contextualização temporal”, Santos (2004) identifica três crises que abalam a universidade, já mencionadas anteriormente, são elas: crise de hegemonia, crise institucional e crise de legitimidade.

Segundo Santos (idem), a crise de hegemonia seria caracterizada pelo confronto entre as funções tradicionais da universidade – produção de conhecimento científico para atender às elites –, e as novas atribuições delegadas a ela durante o século XX – formação de mão-de-obra para atender às exigências do capitalismo. Por não conseguir dar conta dessas funções tão conflitantes, a universidade perde a hegemonia sobre o ensino superior que passa a ser oferecido também por outras instituições.

No tocante à crise institucional, Santos (ibidem) a define como resultado da contradição entre a autonomia reivindicada pela universidade (seus objetivos e valores) e o atendimento às demandas tanto empresariais quanto às da sociedade.

Quanto à crise de legitimidade, que me auxiliará a problematizar o foco deste estudo, Santos (ibidem) assim a caracteriza:

[...] a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e **as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro.** (SANTOS, 2004, p. 9, grifo nosso)

Ao pensar sobre essas três crises apontadas por Boaventura de Sousa Santos (2004), posso observar que a universidade, em especial a pública, tem enfrentado tensões que põem

em xeque a sua relevância para o ensino superior. Conforme a citação de Santos (idem), percebe-se a ligação intrínseca entre saber universitário e democratização da universidade.

Organizei, assim, este capítulo em três seções. Na primeira seção, abordo a questão do histórico das reformas que interpelaram a universidade brasileira, em especial a UFRJ⁴⁸, dialogando com alguns interlocutores como Cunha (2003), Moehlecke (2004), Mendonça (2000), Fávero (2006) entre outros, sublinhando a relação dessas reformas com a questão da democratização nessas propostas, incluindo nessa análise o Reuni⁴⁹, entendendo-o como a mais recente reforma voltada para esse grau de ensino a enfrentar a questão do acesso e permanência no ensino superior que se acirraram a partir da década de 90.

Na segunda seção, focalizo o debate em torno da democratização cuja ênfase foi dada à questão do acesso nos debates sobre ensino superior dos anos 90 (MOEHLECKE, 2004), realçando a entrada de um novo perfil de estudante universitário e os debates impulsionados por essa entrada.

Destaco na terceira e última seção o debate sobre a democratização pelo viés da permanência, preocupação crescente a partir do final da década de 90, ressaltando algumas políticas governamentais que enfatizam essa questão. Ainda nesta seção apresento brevemente as contribuições dos estudos de Bernard Charlot (2005) acerca da questão da “relação com o saber”, pois considero como mais uma pista de reflexão para pensar a democratização articulada com a questão da permanência e que de acordo com a literatura revisada não é muito problematizada nesse debate.

3.1 Contextualização histórica do debate

Embora, estudos indiquem que as reformas universitárias começaram na década de 30⁵⁰, os primeiros discursos sobre democratização no âmbito universitário e em escala

⁴⁸ “A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. A Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que a reorganizou, mudou sua denominação para Universidade do Brasil. A atual identidade lhe foi conferida pela Lei nº 4.831, de 5 de novembro de 1965. Sua criação [...], nos anos 20, no entanto, não era a decorrência do amadurecimento de um projeto, capaz de realizar o ideal universitário de união entre espírito (*Universitas*) e corpo (*Campus*). Ao contrário, tratava-se quase de um simples ato burocrático de justaposição de instituições de ensino superior previamente existentes. Esse fato viria a moldar a estrutura da nova Universidade e levar à formação de uma cultura que demarcara sua trajetória posterior e que até hoje ainda se constituem em obstáculos ao desenvolvimento da UFRJ. Em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro constituiu-se pela Reunião da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Faculdade de Direito, sendo esta o resultado da união das duas faculdades livres que existiam.” (UFRJ, PDI, 2006, p.16)

⁴⁹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

⁵⁰ Apoiada nas contribuições do trabalho de Fávero (2006, p.19) que, em seu artigo “A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968”, fez um levantamento da trajetória da universidade no Brasil,

nacional, começaram a se fazer presentes nos debates a partir da década de 50. Com a industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil em ritmo acelerado, aumentaram as pressões por melhores escolas na década de 50, e impulsionaram o debate também para a esfera do ensino superior, conforme aponta Moehlecke (2004),

[...] internamente ao sistema educacional, a principal causa desse crescimento foi o fim dos exames de admissão realizados na passagem do ensino primário ao médio. [...] Com o fim da dualidade do ensino médio, abriu-se a possibilidade a todos os concluintes dos cursos médios profissionais de se candidatarem ao ensino superior, oportunidades antes restrita àqueles que frequentaram o ensino secundário. Os graduados em nível médio mais do que dobraram de 1955 a 1964 (Gouveia, 1967), o que consequentemente aumentou a pressão por vagas no ensino superior. (p.31)

Leite (2006), por sua vez, afirma que as demandas por reformas de cunho democratizante têm início na década de 1960, materializando-se no Brasil com a Reforma de 1968. De maneira geral, havia uma pressão da população por maior participação da universidade nas questões sociais de um lado e, de outro, o setor econômico demandava maior investimento em pesquisas. É, segundo essa autora, neste cenário que emerge a extensão “[...] como função básica da universidade”, transformando em um dos tripés da instituição ao lado da pesquisa e do ensino (LEITE, 2006).

Um dos resultados da pressão pela modernização do ensino superior no Brasil é a criação da Universidade de Brasília (UnB), trazendo novas concepções de universidade, com mais autonomia diante do Estado.

A Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, definiu o formato institucional da mais moderna universidade brasileira, que iniciou suas atividades em abril de 1962. Ao contrário das demais universidades federais, organizadas sob regime autárquico, no momento já enrijecido por numerosos regulamentos e normas padronizadoras, a Universidade de Brasília foi criada no regime fundacional. Como fundação de direito público, esperava-se que instituição pudesse libertar-se das amarras do serviço público federal sem perder a característica de entidade pública. (CUNHA, 2003, p.5)

vislumbre que a primeira reforma, englobando esse nível de ensino, ocorreu em 1931 (idem, p. 23), embora tivesse ainda como foco a formação das elites para gerenciar o país. Segundo ainda essa mesma autora, nesse período, o governo brasileiro produziu seu projeto universitário que teve como um dos objetivos a modernização do país por meio das pesquisas, ou seja, da produção do saber científico, mas sem obter êxito na associação entre ensino e pesquisa como funções básicas da universidade, nem tampouco promover uma integração entre os diferentes institutos universitários. A história da criação da universidade no Brasil aponta para uma questão que faz parte da atual agenda de debates sobre o Ensino Superior: a discussão sobre autonomia universitária. Fávoro (2006, p.27) destaca que um decreto (Decreto-Lei nº 8.393, em 17/12/1945) sancionado pelo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, em 1945, outorgava autonomia às universidades, embora na prática as dependências econômica, didática, disciplinar e administrativa permanecessem as mesmas.

Tendo como pano de fundo a criação da UnB em 1961, observa-se uma crescente pressão do movimento estudantil⁵¹ por reformas com o objetivo de modernizar as universidades e democratizar o acesso (FÁVERO, 2006, p.29). Tal mobilização obteve como resultado a Lei 5.540/68, que se tornou conhecida como a lei da Reforma Universitária (CUNHA, 2003, p.8).

De acordo com Fávero (2006), a Reforma Universitária de 1968, com o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, propusera as seguintes mudanças: implantação do “sistema de créditos”; “sistema departamental”; “vestibular unificado”; “ciclo básico”; “matrícula por disciplina”; “carreira no magistério” e a “pós-graduação”.

Macedo et al (2005, p.129) pontua que a Reforma de 1968 consolidou a universidade como um instituto de ensino superior, que possuía entre as suas principais atribuições a produção do saber científico por meio de pesquisas. Dessa maneira, caberia à extensão a construção da ponte entre a comunidade acadêmica (e o conhecimento universitário) e a sociedade, por meio do repasse dos resultados das pesquisas e, também, da participação dos universitários em projetos que tivessem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população.

Segundo Cunha (1977, p.12 apud MOEHLECKE, 2004, p.32), “[...] juntamente com a implantação da Reforma e expansão do ensino superior vieram as críticas à qualidade e ao ‘abastardamento’ da educação superior cujas novas políticas, na ânsia pela ampliação de vagas, teriam descuidado do controle do nível dos cursos oferecidos.”

Moehlecke (2004) ao caracterizar esse período afirma que a expansão do ensino superior, nos anos de 1960 e 1970, apresentou como características o “[...] aparecimento de um novo tipo de escolas, as instituições superiores voltadas para o lucro e por um significativo crescimento das matrículas no ensino superior, ainda que não tenham acompanhado o crescimento do número de candidatos a uma vaga” (idem, p.33). Essa mesma autora destaca ainda as mudanças ocorridas nos exames vestibulares⁵² na década de 1960, que foram “avaliadas de forma positiva”, como por exemplo, a implantação do sistema

⁵¹ Segundo Cunha (2003) e Mendonça (2000), no início dos anos 60 houve uma crescente mobilização pela reforma da universidade liderada, principalmente, pelo movimento estudantil. Resultante dessa pressão por reformas está a Carta da Bahia, redigida em 1961, que resumia as reivindicações do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, que, conforme Mendonça (idem, p.145), pontuava: “[...] a democratização da educação em todos os níveis: a abertura da universidade ao povo [...] a colocação da universidade a serviço *das classes desvalidas*”. (MENDONÇA, 2000).

⁵² Segundo Moehlecke (2004), o “[...] vestibular, instituído em 1911 pela Reforma Rivadávia Correia e caracterizado como um exame de saída do ensino secundário chamado “preparatório” foi transformado em 1925 em exame de ingresso, com o propósito de verificar a capacidade do candidato em acompanhar um curso superior” (p.32).

classificatório substituindo o sistema eliminatório e a “[...] unificação regional e por conteúdos dos exames foram vistos como benéficos aos estudantes por evitarem despesas com inscrição, estudo e transporte” (ibidem, p.35). Contudo, consoante Moehlecke essas alterações não conseguiram democratizar o acesso da universidade aos estudantes de “[...] níveis sócio-econômico mais desfavorecidos” (ibidem).

Nesta perspectiva, Castro e Ribeiro (1979, p.13 apud MOEHLECKE, 2004, p.36) destacaram a existência de um processo de seleção que antecedia a “[...] realização do vestibular, onde os estudantes com fraca formação escolar e de baixa renda tenderam a procurar cursos menos concorridos e prestigiados, enquanto que aqueles de melhor renda e desempenho eram atraídos por carreiras de alto prestígio e maior retorno financeiro”.

Prates (2007), em seu artigo intitulado “Universidades vs. terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso do Brasil” aponta que a ampliação ao acesso do Ensino Superior a partir da década de 60 foi um processo que não ficou restrito à realidade brasileira, mas também ocorreu em países europeus e nos Estados Unidos. O autor, apoiado nos estudos de Jarush (1983, apud PRATES, p.102), aponta quatro fatores que contribuíram para esse boom da expansão universitária, são eles: econômico, social, político e cultural.

No tocante ao aspecto econômico, Prates (2007) afirma que o processo acelerado de industrialização contribuiu para a pressão do mercado por mão-de-obra qualificada, isto é, mais especializada, exigindo maior nível de escolarização. Além disso, esse autor também pontua a posse de um diploma como um facilitador da mobilidade social, “[...] tornando a educação um bem de consumo para alguns setores da população.” (p.103). Esse mesmo autor acrescenta que o desenvolvimento da indústria também exige avanços tecnológicos, que podem ser obtidos por intermédio das pesquisas realizadas pelas universidades, como já foi dito anteriormente.

Com relação ao aspecto social, Prates (idem) propõe que

O enfoque sociológico direciona seu olhar, de um lado, para o surgimento da nova classe média, buscando na educação os degraus universalistas de mobilidade, e de outro, para a pressão dos membros da plutocracia que, sofrendo o esvaziamento dos critérios adscritos de status, são empurrados ladeira abaixo para a velha classe média e buscam, portanto, assegurar sua posição de status via credenciais educacionais. (PRATES, 2007, p.103)

Na perspectiva política, Prates (2007) destaca as políticas governamentais que procuram integrar as camadas que sempre estiveram à margem da sociedade, acrescentando

que essas propostas passam pela questão da educação. Já o cultural, seria o enfoque que engloba a busca do homem pela educação, pelo aprimoramento da sua bagagem cultural (PRATES, 2007, 103).

Ao citar esses quatro enfoques que propulsaram a expansão do ensino superior, Prates (idem) corrobora com autores como Santos (2004) e Penin (2006), que dentre outras razões, apontam a possibilidade de mobilidade social como uma das razões para a centralidade da questão sobre a ampliação do acesso no ensino superior nos debates sobre a universidade.

Um ponto relevante que Prates (ibidem) também ressalta é sobre a maneira como se processou a expansão do ensino superior: por meio da transformação de institutos de formação técnica em universidades – “diversificação funcional” e, “[...] de um modelo de ‘elite’ para um modelo ‘de massa’” (PRATES, 2007, p.104).

Segundo Macedo et al (2005, p.129), durante a década de 70,

Sem instrumentos próprios e, sobretudo, sem uma clara concepção a respeito da natureza e modalidades de articulação com a sociedade da qual faz parte, nesse primeiro período a universidade brasileira limitou sua atividade nessa área ou a responder a demandas pontuais do setor produtivo ou a implementar projetos de prestação de serviços no setor da saúde ou na formação e aperfeiçoamento de professores, aproveitando o estoque de recursos e de competências de que já dispunha nessas áreas. (MACEDO et al. , 2005, p.129)

A respeito da década de 80, Macedo et al (2005, p.130) aponta que houve um crescimento do ensino superior, liderado pela criação de instituições não universitárias, em sua grande maioria, privadas, visto que a indissociabilidade da pesquisa e do ensino aumentava os custos com a expansão do ensino superior público. Por outro lado, Moehlecke (2004) relata que houve um pequeno aumento no número de vagas, e que, de certa forma, “o quadro geral foi de estagnação na década de 80” (p.40).

No Brasil a questão da democratização, entendida como acesso ao ensino superior está perpassada pela tensão público/ privado, se configurando para alguns autores como uma estratégia política de incluir para excluir. Estudos têm mostrado que a expansão do terceiro grau de ensino, no Brasil, foi conduzida e promovida em sua maior parte pelo setor privado, atendendo à demanda de estudantes universitários que não conseguiram vagas no setor público. Assim, observa-se uma maior concentração de estudantes de classes desfavorecidas nesse setor, que de acordo com Prates (idem, p. 116) possui instituições de pior qualidade,

conforme aponta o *Resumo Técnico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – 2005*⁵³:

Verifica-se que os estudantes das IES públicas – e, em especial, os das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) – têm um desempenho médio ligeiramente superior ao dos estudantes dos demais tipos de instituições. A diferença de desempenho entre os estudantes das instituições públicas e privadas, na média geral, é de cerca de dois (2) pontos. (RESUMO TÉCNICO/ENADE 2005, p.42-43)

Para melhor compreender os resultados da expansão do Ensino Superior no Brasil e, especificamente, o caso das instituições particulares, observe a tabela 1:

Tabela 01⁵⁴ - Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior)

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Instituições		
	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	2.270	811	1.459
Pública	248	82	166
Federal	105	55	50
Estadual	83	27	56
Municipal	60	-	60
Privada	2.022	729	1.293
Particular	1.583	577	1.006
Comun/Confes/Filant	439	152	287

Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>

A análise dessa tabela confirma que a expansão do Ensino Superior se deve em grande parte a rede privada, que embora tenda a apresentar um ensino de baixa qualidade é a que oferece maior número de vagas, além da flexibilidade do quadro de horário dos cursos oferecidos, conforme se observa na tabela 02.

⁵³ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/avaliacao_cred_recred.htm>. Acesso em 26 maio 2008.

⁵⁴ A tabela 01 apresenta dados referentes ao “Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior)” parte do relatório *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2006*. Entende-se por Instituições de Educação Superior: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, escolas e institutos; CET/Fat.

Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em 30 Maio 2008.

Nessa mesma linha de argumentação, encontram-se os estudos de Leher e Sader (2006). No artigo intitulado “Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária”, esses autores indicam que a expansão do ensino superior privado se deve às influências das ideias neoliberais sobre as propostas de reforma desse grau de ensino, em particular, da universidade pública brasileira. De acordo com esses autores, no governo do presidente Lula da Silva as ações voltadas para o processo de reforma da universidade⁵⁵ pública, em sua grande parte, promovem a ampliação do setor privado em prejuízo do setor público; retirando das universidades públicas as verbas necessárias para sua expansão e seu desenvolvimento. Leher e Sader pontuam ainda que,

[...] como desdobramento direto da competição, as públicas terão de rebaixar o seu padrão para serem competitivas, posto que o mercado capitalista dependente não exige uma formação rigorosa. (LEHER; SADER, 2006, p.1)

Leher e Sader (idem) procuraram compreender de que maneira o alargamento da esfera privada, impulsionada pelas ideias neoliberais, incide na universidade pública brasileira, sob o rótulo de reforma universitária. Ainda consoante Leher e Sader (ibidem) novos valores difundidos pelos projetos neoliberais foram incorporados à educação, tais como competição e competência. Eles também apontam uma outra ideia difundida pelas ideias neoliberais que caracterizam o setor público como ineficiente e, portanto, incapaz de manter e/ou ampliar vagas no ensino superior, mesmo que tenha recursos para tal. Dessa forma, as instituições públicas acabam tendo que disputar recursos com as instituições privadas, e se adequar às necessidades do setor produtivo, “[...] fornecendo os insumos que este necessita” (ibidem, 2006, p.8).

Para outros autores, a década de 90, apresenta também elementos favoráveis para uma democratização do ensino superior no Brasil em outras bases. Afinal como afirma Moehlecke (2004)

Ao final dos 90, depois de uma quase universalização da educação fundamental e da significativa expansão do ensino médio, estaríamos vivenciando, pelo que os dados indicam, outro desses momentos, onde a pressão pela expansão de vagas na educação superior configura um contexto favorável à ‘democratização’ desse nível, quiçá até em termos de um direito

⁵⁵ A centralidade dos debates sobre expansão do ensino superior no Brasil pode ser comprovada pelo número de programas e projetos implantados pelo governo federal, a partir do século XXI, dezesseis (16), excetuando-se desse quantitativo o Projeto Rondon, criado em 1967 (em atividade até 1989, reativado em 2003), dois que não apresentam a data da implantação – MARCA (como foi elaborado após o MERCOSUL, provavelmente teve início na década de 1990) e RECONHECER; os demais programas foram implantados a partir do século XXI, corroborando Moehlecke (2004).

ao ensino superior. A ampliação dos níveis anteriores acabou por trazer à cena nova exigência por vagas, agora no ensino superior, e especialmente nas instituições públicas. A demanda parte de um novo estrato social, que cursou majoritariamente a escola pública e que em geral não teria as mesmas facilidades da classe média em financiar seus estudos superiores.

(MOEHLECKE, 2004, p. 42)

Para finalizar esse breve panorama das reformas universitárias que incidem diretamente na questão da democratização dessa instituição, apresento a seguir, com mais detalhes a proposta do REUNI, na medida em que ele, para fins dessa pesquisa, foi percebido como “contexto de produção de políticas” (BALL, 1994 apud LOPES, 2004), que foram recontextualizadas nas diferentes instituições universitárias.

3.1.1 Reuni – como um contexto de produção de políticas

O *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni* foi instituído por meio do decreto 6.096/2007, assinado pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em 26 de abril de 2007. O Reuni representa uma das ações desdobradas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, por sua vez, está inserido em uma política nacional voltada para a expansão do ensino superior público⁵⁶.

Consoante esse decreto, artigo 4º, parágrafo único, “O plano de Reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição” (BRASIL, MEC, 2007, p. 2). No entanto, o artigo 3º desse mesmo documento, informa que o MEC (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, [...]” (idem, p. 1).

Assim, ainda que necessitasse da aprovação dos órgãos superiores de cada instituição universitária, a aprovação do Reuni seria indispensável para o recebimento das verbas públicas destinadas pelo governo federal para as instituições de ensino superior. Além disso, ao efetuar a leitura do documento, pude observar que os objetivos gerais do Reuni já estão “traçados”, e caberia às instituições a tarefa de elaborar as estratégias necessárias à implantação da reforma proposta pelo governo.

⁵⁶ “Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.”

O Reuni apresenta como meta global a ser alcançada ao final de cinco anos a “taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais e relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais” (ibidem, p.12) Dentre as suas diretrizes, presentes no Decreto 6.096/07, que deveriam ser seguidas pelas universidades que desejassem aderir ao programa, enumero

[...] 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 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. (idem, grifo nosso)

Ao observar o extrato acima, percebo que o REUNI também apresenta preocupação com relação à ampliação do acesso e a redução de vagas ociosas, assim como já foi pontuado em outras reformas voltadas para o ensino superior. Além disso, destaca a reestruturação acadêmico-curricular (propondo novas modalidades de graduação, mas destaca também a preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos); procura articular a educação superior com outros níveis de ensino; apresenta políticas voltadas para a questão da permanência (como por exemplo, políticas de assistência estudantil) e também propõe a articulação entre graduação e pós-graduação com o objetivo de proporcionar a “renovação pedagógica da educação superior” (ibidem).

Apresentado dessa forma, com suas diretrizes e metas definidas, o Reuni foi percebido como mais um documento prescritivo do governo para a universidade que de acordo com o referencial teórico desta pesquisa pode ser compreendido como um documento de política curricular oficial (BALL, 1994; LOPES, 2004), que, ao ser compreendido desse modo, abre possibilidades para transformações por meio dos debates e enfrentamentos que ocorreram – desde o decreto nº 6.096/2007 e que ainda não cessaram dentro das instituições de ensino superior mesmo após a sua aprovação, como no caso da UFRJ.

Assim, entendo que é necessário dar relevo aos principais objetivos do Reuni, para que se possam destacar as possibilidades de mudanças da ordem hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001), especialmente no tocante à reforma curricular. Como pude observar na parte, destacada

no extrato acima, o Reuni prevê uma maior mobilidade durante a trajetória acadêmica do estudante por meio do intercâmbio estudantil entre instituições de ensino superior, e para tanto, mudanças curriculares serão necessárias para possibilitar o aproveitamento de créditos das disciplinas. Focalizando também um outro trecho das diretrizes do Reuni que abrange a questão da reorganização curricular e da diversificação das modalidades de graduação também pressupõe alterações no currículo, ainda que não problematize a questão do conhecimento.

Segundo o texto do Reuni, as universidades precisam se adequar ao mundo contemporâneo, que exige profissionais “[...] com formação ampla e sólida” (BRASIL, REUNI, 2007, p. 5), e isso poderá ser alcançado pela adesão das instituições de ensino superior ao Reuni. Essa adesão, segundo o documento que apresenta as diretrizes para o Reuni, promoverá a ampliação do acesso ao ensino superior, melhor aproveitamento do espaço físico das instituições e aumento do número de profissionais nesse grau de ensino.

Interessante destacar que, ainda conforme esse documento,

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente *redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação [...]*. (BRASIL, REUNI, 2007, p. 5)

Para promover uma maior igualdade de oportunidades para os estudantes – contribuindo não só para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas também de cidadãos críticos – o programa discorre acerca da necessidade do intercâmbio de conhecimento entre as universidades e também sobre as questões conflitantes da inclusão, democratização do acesso e permanência daqueles estudantes que apresentam condições socioeconômicas desfavoráveis. Estas duas últimas questões, acesso e permanência, serão aprofundadas nas seções seguintes.

3.2 Anos 90: a ênfase no acesso

Em sua tese de doutoramento, intitulada “Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial”, Sabrina Moehlecke (2004) apresenta um panorama dos processos de reforma, pelos quais a universidade brasileira passou desde a década de 60, salientando que a democratização do acesso ao ensino superior possibilitou diversas interpretações quanto ao

que poderia ser compreendido como acesso democrático, bem como, forneceu pistas para a reflexão acerca da questão da permanência em um curso de ensino superior.

Conforme pôde ser observado na seção anterior, Moehlecke (idem) destacou as mudanças ocorridas no Brasil, no período compreendido entre o final da década de 70 e início da década de 90, tais como: “[...] o processo de redemocratização do Brasil, pela Lei de Anistia de 1979, a reorganização da sociedade civil, o movimento pelas Diretas em 1988, o processo constituinte, a elaboração da Constituição de 1988” (p.38). A autora ainda ressaltou as seguintes mudanças que estavam intimamente ligadas ao ensino superior, são elas “[...] constituição da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior em 1985, que implantou o programa ‘Nova Universidade’ e em 1986 a instituição do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior [...]” (p.39), além do fim do modelo de vestibular único.

Ainda de acordo com essa autora (idem), nessa década intensificaram-se os debates acerca do acesso, de novos modelos de avaliação, da questão das cotas para alunos ditos “carentes”, e até mesmo da extinção do vestibular.

Embora Moehlecke (ibidem) tivesse como recorte a questão da desigualdade racial e social relacionando tal temática ao acesso e permanência no ensino superior, o retrato das reformas educacionais nesse grau de ensino presente nesse trabalho, é de grande valia nesta minha pesquisa cuja preocupação é identificar e problematizar as ressignificações dos sentidos de democratização que estão circulando na UFRJ, desde a implementação da LDB de 1996. Tanto o mapeamento das reformas universitárias quanto o destaque concedido às mudanças que tangenciam a universidade nos anos 90, realizado por Moehlecke (ibidem), permitiram a ampliação do meu entendimento sobre as diversas recontextualizações do termo democratização.

No final da década de 90, Moehlecke (ibidem) pontua as seguintes mudanças ocorridas, principalmente, durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso,

A expansão do ensino superior pela diversificação e privatização do sistema orientou as decisões do MEC e do recém-criado Conselho Nacional de Educação e consolidou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB aprovada em 1996 e no Plano Nacional de Educação – PNE 2001. **Em termos de acesso ao nível superior, a LDB permitiu a existência de outros sistemas de ingresso que não os exames vestibulares; estabeleceu novos modelos de instituições e cursos superiores, como os Centros Universitários, que não necessitam dedicar-se à pesquisa e dispensam a autorização prévia para a criação de novos cursos, e os chamados ‘cursos sequenciais por campo do saber’, de menor duração que os tradicionais.** (MOEHLECKE, 2004 p.39-40, grifo nosso)

Dessa forma, observa-se que o foco da LDB no tocante ao ensino superior estava em ampliar o acesso, possibilitando a implantação de outros sistemas de ingresso, tentando dar conta da grande demanda por esse grau de ensino, o que de certa forma correspondia a um avanço, considerando a trajetória do ensino superior no nosso país. Esse ensino historicamente não estava ao acesso de todos os setores/ camadas da sociedade, sendo essa instituição, como apontam Gabriel & Moehlecke (2006), pensada para atender às elites,

Pode-se dizer que, em termos do acesso ao ensino superior, de uma ‘seleção entre muito poucos’, predominante no ensino superior brasileiro até meados do século XX, e da ‘seleção entre poucos’, alcançada com as mudanças ocorridas a partir dos anos 60, chega-se, ao final dos anos 90, a uma ‘seleção entre muitos’. (GABRIEL & MOEHLECKE, 2006)

Essa “seleção entre muitos”, ao ampliar o acesso à universidade, favoreceu a entrada de um novo perfil de aluno, o estudante universitário de origem popular (EUOP)⁵⁷. A entrada desse novo perfil de estudante universitário faz com que a universidade reflita sobre a sua “vocação primária”, atendimento às elites, e sobre como lidar com as pressões da sociedade frente a novas questões que interpelam essa instituição de ensino.

Essa reflexão sobre as funções conflitantes da universidade, bem como da entrada do novo perfil de estudante na graduação, foi compreendida por alguns autores, como Jailson Souza e Silva (apud Dauster, 2002, p.2), como “[...] uma revolução silenciosa [...] que se concretiza através de movimentos populares, politicamente orientadores de ações educacionais que têm como objetivo a mediação entre os setores populares e a universidade”.⁵⁸

Nesse debate em torno da questão do acesso, outra temática que se destaca e tem gerado bastante polêmica diz respeito às políticas de ação afirmativa, entre elas as de cota racial. Moehlecke (2002) em seu estudo, já citado anteriormente, destaca algumas propostas de políticas de ações afirmativas⁵⁹, compreendidas como políticas de acesso, em um primeiro

⁵⁷ Utilizo nessa pesquisa a categoria definida pelo Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares, com base nas definições presentes no *RELATÓRIO DE PESQUISA PERFIL SOCIAL BÁSICO DOS ESTUDANTES DA UFRJ (2005)*, onde foram considerados os critérios de Escolaridade dos Pais até o Ensino Fundamental Completo e Local de moradia: periferia/ subúrbio, favela/ morro/ comunidade, para definir a categoria EUOP.

⁵⁸ Dauster (2002) aponta que os pré-vestibulares comunitários “[...] têm como uma de suas propostas gerar situações propiciadoras de mediações [...] uma vez que alunos dos setores populares, tanto atuam no sentido de mudanças no interior da universidade, quanto intervêm nos seus contextos de origem como multiplicadores, lá modificando atitudes e valores (p.2-3)”.

⁵⁹ Moehlecke (2002) destaca que “até o final dos anos de 1990, nenhum dos projetos de lei citados tinha sido

momento, mas também de permanência, no ensino superior em projetos que de maneira geral, previam

[...] concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos. Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/ étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. (idem, p.208)

Em relação ao Reuni, importa observar que, ao enfrentar a questão do acesso de estudantes de outros estratos sociais, aponta para mudanças no processo de seleção, deixando entrever assim vestígios da incorporação de discursos que denunciam a “discriminação” desse novo perfil de estudante universitário, o que pode ser observado a seguir:

A oferta de uma formação para a cidadania exige diversidade nos quadros acadêmicos. São, por conseguinte, desejáveis processos seletivos que evitem a busca de conhecimento memorizado. ***Eles deverão ser estruturados de forma a não discriminar estudantes das camadas menos favorecidas da população ou egressos de escolas públicas.*** Caso necessário, mecanismos efetivos de ação afirmativa poderão ser utilizados para garantir o acesso equânime da população. (BRASIL, REUNI, 2007, p.22, grifo nosso)

De maneira geral, ao comentar sobre a questão do acesso, o Reuni ressalta a ampliação do ensino superior por meio do aumento do número de vagas oferecidas, diversificação das modalidades de ensino superior, melhor aproveitamento do espaço físico das instituições desse grau de ensino, bem como o “[...] aumento do qualificado contingente de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, REUNI, 2007, p. 5)

aprovado ou implementado. Somente a partir de 2001 foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra por decisão do Poder Público, seguindo a mesma linha dos projetos anteriores e tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade.” (idem, p. 209)

3.3 A questão da permanência

[...] a gratuidade dos cursos superiores foi pensada como condição facilitadora do acesso a alunos de classes desfavorecidas, pois eliminava a barreira mais elementar ao ensino superior, a capacidade de custear os estudos. Já presente na Reforma Rocha Vaz, de 1925, possibilitou aos alunos cursarem sem ônus uma faculdade ao estipular que cada escola superior devia ter cinco alunos matriculados gratuitamente por série. [...] **A Constituição de 1934, no seu artigo 157, estabeleceu um auxílio governamental aos alunos carentes, oferecendo além de uma bolsa de estudos, material escolar, assistência à saúde e ajuda de custos.** Nos anos 50, institui-se a gratuidade em instituições de ensino superior públicas estaduais, como previa, por exemplo, a Constituição Paulista de 1947. Mas, nacionalmente, só foi garantida na Constituição Federal de 1988. (idem, p. 44, grifo nosso)

Conforme a citação acima, se a questão da permanência no ensino superior foi objeto de debates em escala estadual e em algumas instituições de forma pontual, foi preciso esperar até o final dos anos 80, com a nova Constituição, para que essa temática fosse assumida legalmente em nível nacional.

Importa observar que ainda hoje, os discursos acerca da permanência nesse grau de ensino, em sua maioria, tangenciam a questão econômica dos alunos, utilizando-a como justificativa para a evasão dos universitários oriundos de classes economicamente desfavorecidas, entendendo que esses precisam trabalhar para o seu próprio sustento e não conseguem conciliar a vida acadêmica com o trabalho.

Essa discussão emerge, por exemplo, ao se destacar que a questão da ampliação do ensino superior, que majoritariamente foi feita pelo setor privado, acarreta a impossibilidade dos alunos de classes populares em permanecer nesse grau de ensino. Mesmo sendo esse setor que oferece o maior número de vagas no turno da noite, facilitando de certa forma o acesso dos alunos trabalhadores a seus cursos, ele não garante necessariamente, a permanência em decorrência do custo das mensalidades. A tabela abaixo ao mostrar a concentração dos estudantes de ensino superior nos cursos noturnos da rede privada não só reforça o que já foi discutido anteriormente sobre a modalidade de expansão do ensino superior no Brasil, como oferece elementos para se pensar também como central a questão permanência com qualidade dos estudantes trabalhadores, oriundos das classes populares.

Tabela 02 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, em 30/6, por Organização Acadêmica e Turno, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2006

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais		
	Total Geral		
	Total	Diurno	Noturno
Brasil	4.676.646	1.828.976	2.847.670
Pública	1.209.304	761.758	447.546
Federal	589.821	440.419	149.402
Estadual	481.756	283.141	198.615
Municipal	137.727	38.198	99.529
Privada	3.467.342	1.067.218	2.400.124
Particular	1.924.166	505.584	1.418.582
Comun/Confes/Filant	1.543.176	561.634	981.542

Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>

Em primeiro lugar a grande concentração de alunos na rede privada de ensino superior, em especial no turno da noite, contrastando com a realidade apresentada pela IES (Instituições de Ensino Superior) do sistema público, onde há maior concentração no turno diurno, pode ser visto como uma barreira para a entrada de um novo perfil social de estudantes nas universidades públicas. Em seguida incita o questionamento sobre as estratégias tanto por parte dos estudantes quanto das instituições para garantir a permanência desses estudantes que conseguiram romper essa barreira.

Prates (2007) destaca que há um enorme índice de evasão na rede privada, e que uma das principais causas é a impossibilidade dos alunos em pagar as mensalidades dos cursos. Tal fato reforça a ideia de que, ao se falar em expansão do ensino superior, pensa-se somente em acesso, não em permanência dos alunos nesse grau de ensino. Nesse sentido, uma das possíveis condições para a permanência dos alunos de classes desfavorecidas no ensino superior seria a oferta de bolsas que suprissem suas dificuldades econômicas, ou da oferta de cursos no turno da noite, a fim de possibilitar o aluno a conciliação entre trabalho e estudo.

Essa preocupação está presente no Reuni quando diagnostica a ausência de recursos por parte dos universitários para continuar arcando com as despesas dos seus estudos na rede privada, fazendo com que a taxa de evasão aumente.

Embora a maior oferta de vagas na graduação ocorra hoje no setor privado de ensino superior, a expansão desse setor apresenta sinais de esgotamento, principalmente pela saturação de mercado em várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o alto custo da educação superior. Desta forma, a ampliação das vagas na educação superior pública torna-se imperativa para o atendimento da grande demanda de acesso à educação superior. (BRASIL, REUNI, 2007, p.7)

Também refletindo acerca da permanência, Villas Boas (2001, apud MOEHLECKE, 2004, p.49) destaca outra questão, que geralmente fica à margem quando se fala sobre esse tema. Moehlecke (idem) diz que a autora mencionada

Percebe existir um processo de ‘reelitização’ do ensino, não mais através das restrições do acesso nem da hierarquização social das carreiras, mas daquele desencadeado no interior de cada curso. **São diferenciações que operam através de distintas possibilidades de vivência institucional e aproveitamento do curso, como no caso do envolvimento em pesquisas de iniciação científica e atividades extracurriculares.** (idem, grifo nosso)

O trecho destacado coloca em evidência a necessidade de investigar essa questão por um outro viés, como por exemplo a questão do acesso ao conhecimento possibilitado pelo “envolvimento em pesquisas de iniciação científica e atividades extracurriculares” (ibidem), inserida no panorama de reforma do ensino superior, destacando os discursos que constituem esse processo, a fim de perceber quais são os objetivos da reforma, a quem se destina a reforma desse grau de ensino, a qual projeto de sociedade tal reforma está vinculada e, ainda, problematizar a questão da democratização do ensino superior, dando relevo à questão da distribuição dos saberes acadêmicos.

Dessa forma, fica claro que a expansão do ensino superior não garante, por si só, a democratização do acesso, nem tampouco a permanência dos alunos, particularmente aqueles que não fazem parte da elite brasileira, nesse grau de ensino. Então a pergunta que se coloca é como falar em democratização da universidade pública sem falar na democratização do saber universitário (SANTOS, 2004)?

É nessa perspectiva que as contribuições de Charlot (2000 e 2005) se tornam fecundas quando se fala sobre permanência, abordando essa questão pelo viés do conhecimento e não só econômico, permitindo um novo olhar sobre a questão da “reelitização” mencionada por Villas Boas (2001, apud MOEHLECKE, 2004).

Charlot (2005) procura analisar a questão da relação com o saber a partir dos conceitos definidos pela psicanálise e pela sociologia, apontando que essa discussão não é recente e que foi abordada por diversos autores das áreas já mencionadas, bem como pela didática. Segundo

a visão psicanalítica, trazida por esse autor (idem, p.37), deve haver desejo para se estabelecer uma relação com o saber e essas relações podem ser categorizadas como “defensiva, de júbilo, explícita, oculta, submissa, [...]”. Com isso, tendo a compreender que a transformação social ou a manutenção/ reprodução das desigualdades sociais ocorre também em consonância com as relações que os alunos estabelecem com o saber; para Charlot (2005, p.41), pesquisar “[...] sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”.

Charlot (2005) ao falar sobre a relação com o saber sob o ponto de vista da sociologia e da didática, aponta que:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também a relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relações consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p.45)

Compreender de que maneira os estudantes estabelecem relações com os saberes universitários, dentro de um panorama de expansão e reestruturação da universidade, que em sua organização já traz questões de ordem política, pode permitir a apreensão das estruturas de manutenção e ou subversão das relações de poder que estão em jogo quando se trata da democratização dos saberes, sem perder de vista o contexto no qual o processo está inserido: as crises de legitimidade, institucionalidade e de hegemonia que desafiam a universidade, em especial, a universidade pública.

Ainda consoante Charlot (idem), é possível perceber que a relação que o aluno estabelece com o saber é responsável pelo posicionamento dos sujeitos. Assim, entendo que ao não estabelecer relação com o saber acadêmico, o aluno acaba por sair dos cursos de ensino superior, desta maneira corroborando o que foi salientado por Villas Boas (2001, apud MOEHLECKE, 2004) sobre o processo de reelitização dentro da universidade, que, se por um lado facilitou o acesso de um novo perfil de estudante pertencente a um outro estrato social, por outro lado criou outros mecanismos de exclusão interna. Assim, mesmo com acesso garantido à universidade, a taxa de evasão continua aumentando; portanto, julgo necessária a

entrada no debate sobre permanência, relacionando-a tanto a questão do conhecimento universitário quanto a relação que o estudante dialoga com o saber.

Dessa forma, procurarei destacar as recontextualizações e hibridizações dos sentidos de democratização da UFRJ, dentro deste contexto de reforma universitária (Reuni), procurando salientar quais significados estão em disputa quando se fala sobre democratização da universidade: acesso e/ ou permanência e de que maneira esses discursos se articulam com a questão do conhecimento. Nessa perspectiva, passo para o capítulo quatro deste trabalho.

CAPÍTULO IV - Discursos sobre democratização da universidade pública em disputa na UFRJ

A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um [...] Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente são contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos [...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

A fala de Fairclough (idem) que abre o quarto capítulo se faz pertinente neste texto, à medida que tenho por objetivo analisar as recontextualizações e hibridizações dos discursos sobre democratização dentro da UFRJ, utilizando a Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDТО) proposta por esse autor como ferramenta metodológica. Para tal, organizei minhas argumentações em duas seções.

Na primeira seção, analiso as condições de produção e de consumo dos textos que compuseram o meu “arquivo”⁶⁰ (FAIRCLOUGH, 2001), configurando-se como a empiria da análise a que aqui me proponho. Em um primeiro momento, apoiada na ideia de “ciclos de políticas” de Ball (BALL & BOWE, 1992; 1994), explico como constituí esse arquivo tanto com textos elaborados em um “contexto de produção dos textos das definições políticas” como com aqueles pertencentes ao “[...] contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas” (BALL & BOWE, 1992 apud LOPES, 2004, p. 112), ou seja, onde os discursos sobre democratização universitária são ressignificados na UFRJ. Desse modo, para fins desta pesquisa, foram considerados tanto o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶¹, o Plano Quinquenal de Desenvolvimento para a UFRJ (PDI), o documento referente ao Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ 2008-2012 (PRE), as atas do Conselho Universitário (CONSUNI) e do Conselho de Ensino e Graduação (CEG), e as notícias publicadas no site da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ (ADUFRJ-Ssind).

⁶⁰ De acordo com Fairclough (2001, p.277), o termo “[...] ‘arquivo’ [...] é usado de uma maneira que vai além do seu uso histórico, para referir-se à totalidade da prática discursiva, seja registro de prática passada ou de prática em andamento, que se inclui dentro do projeto da pesquisa [...]”.

⁶¹ REUNI, já apresentado no capítulo 3. Por isso, a ênfase aqui será concedida à apresentação do PDI.

Em seguida, e ainda nesta primeira seção, focalizo a questão da produção, distribuição e consumo desses textos, destacando não só os produtores, mas também os destinatários, compreendendo consoante Fairclough (2001) que “[...] há dimensões ‘sociocognitivas’ específicas de produção e interpretação textual, que se centralizam na inter-relação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizados e trazem consigo para o processamento textual, e o próprio texto” (p.109).

Na segunda seção, apoiada na concepção tridimensional do discurso defendido por Fairclough (idem), percebo a recontextualização dos discursos produzidos no REUNI E PDI nos textos do Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ 2008-2012 (PRE), das atas do Conselho Universitário (CONSUNI)⁶² e do Conselho de Ensino e Graduação (CEG)⁶³, e das notícias publicadas no site da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ (ADUFRJ-Ssind)⁶⁴, que, como já mencionado compõem o *corpus* ou “arquivo” (FAIRCLOUGH, 2001) desta pesquisa.

Com a contribuição da ACDTO proponho a análise da reinterpretação desses discursos dentro do contexto de prática na UFRJ, procurando observar quais são os sentidos atribuídos à palavra democratização, utilizando a categoria analítica “vocabulário” proposta por Fairclough (2001), dando ênfase à questão do “significado das palavras”, compreendida como um “tópico analítico” da categoria já mencionada.

Voltando a observação da epígrafe que abre este capítulo, depreende-se que, consoante Fairclough (idem) “a relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de

⁶² Conselho Universitário é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar, tendo sua composição, competências e funcionamento definidos no Estatuto e no Regimento Geral. Disponível em: <www.consuni.ufrj.br>. Acesso em 21 dez. 2008.

⁶³ O Conselho de Ensino e Graduação (CEG), [...], é o órgão colegiado deliberativo em matéria didática e pedagógica, que traça as diretrizes para a orientação e normatização das atividades acadêmicas e participa da elaboração e implementação das linhas de ação que visam à melhoria da qualidade do ensino. Formado por professores, representantes dos antigos alunos, técnico-administrativos e alunos representantes da graduação e presidido pela Pró-Reitora de Graduação. [...] O Conselho de Ensino de Graduação (CEG), juntamente com o Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa (CEPG) definem as épocas para os atos da administração acadêmica. Disponível em: <www.pr1.ufrj.br>. Acesso em 7 set. 2008.

⁶⁴ “A ADUFRJ-Seção Sindical é um espaço privilegiado para a discussão e ação política de todos os professores da UFRJ, em atividade ou aposentados, sobre as condições de trabalho, ensino, pesquisa e extensão, na universidade pública brasileira. A ADUFRJ-Ssind é uma das mais de 90 seções sindicais que fazem parte do Andes Sindicato Nacional, entidade que representa, em todo o território nacional, os docentes das instituições públicas e privadas de ensino superior. Fundada em 26 de abril de 1979, a então Associação de Docentes da UFRJ foi criada em meio a um intenso esforço das organizações e movimentos sociais e sindicais pelo reestabelecimento da democracia no Brasil. A defesa da universidade pública e do caráter universalista do ensino público, em todos os níveis, faz parte das bandeiras históricas do movimento docente nacional e local. A luta pela autonomia universitária também se fez presente desde a criação da entidade representativa dos professores na UFRJ. O direito à sindicalização dos servidores públicos foi garantido, somente, na Constituição de 1988 e a ADUFRJ-Ssind passou a ser uma seção sindical do Andes-SN em 1997. Podem sindicalizar-se todos os docentes, ativos e aposentados, bem como os professores substitutos e visitantes”. Disponível em: <www.adufrj.org.br>. Acesso em 28 Set. 2008

um-para-um [...]”, assim, entendo que os sentidos atribuídos aos vocábulos não são arbitrários, mas fruto de incessantes disputas discursivas “no interior do significado potencial da palavra⁶⁵ em torno do tipo de relação, se de complementaridade ou se, ao contrário, hierárquica, e, nesse caso, em torno de relações específicas de dominação e subordinação entre significados” (ibidem, p.231).

4.1 As condições de produção dos discursos sobre democratização na UFRJ

Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles se recorre. (FAIRCLOUGH, 2001, p.109)

Nesse sentido, entendo que tanto os textos que são considerados neste trabalho como “pertencentes” ao contexto de produção dos textos das definições políticas (LOPES, 2004) – Reuni e PDI, quanto aqueles que são resultados da reinterpretção dos textos produzidos em outras esferas (PRE, atas do CEG e CONSUNI, notícias do site da ADUFRJ-Ssind) “pertencentes” ainda que momentaneamente ao contexto da prática – estão imbricados em processos sociais e “[...] exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99)

Penso ser pertinente neste trabalho salientar que compreendo “texto” como a manifestação da prática discursiva em forma linguística (idem, p.99), “[...] usando texto no sentido amplo de Halliday, linguagem falada e escrita” (HALLIDAY, 1978 apud FAIRCLOUGH, 2001, p.99). Do mesmo modo, importa sublinhar que a prática discursiva representa uma forma particular de prática social (idem).

Dessa maneira, nas próximas linhas apresento o PDI, entendido como contexto de produção de políticas de currículo onde as lutas de hegemonias, em torno da questão da democratização da UFRJ, se configuram em uma forma particular de prática social.

A construção coletiva do PDI é assim, mais que uma oportunidade de **atualização institucional**; ela é condição essencial para que a universidade possa elaborar e levar adiante um modelo inovador, capaz de recriar seu

⁶⁵ Fairclough (2001) entende por significado-potencial, “[...] a gama de significados convencionalmente associados com a palavra, que um dicionário tentará representar” (p.230).

projeto acadêmico, atualizar suas formas e meios de planejamento, gestão e governo; **é o requisito para superar seus problemas de hoje, preservando os níveis de excelência que caracterizam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão**, explicitando seus compromissos com a sociedade, pensando criticamente a realidade do país e envolvendo-se no debate e na formulação de políticas públicas e de Estado. (UFRJ, PDI, 2006, p.9, grifo nosso)

De acordo com o documento, disponibilizado no site da UFRJ, o PDI “[...] foi produzido pelo setor de Mídia Imprensa Institucional da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em março de 2006” (UFRJ, 2006, p.3) e tinha por objetivo “[...] subsidiar o debate interno de professores, alunos e funcionários – nos colegiados e em comunidade [...]” (idem). Em outras palavras, esse documento seria um “disparador” utilizado para fomentar debates em torno do papel da universidade.

O trecho destacado na citação anterior, sugere que a UFRJ não está imune às tensões que geram as de crises pontuadas por Santos (2004)⁶⁶. Ao propor uma “atualização institucional”, percebe-se claramente que ela está atrelada às questões de hegemonia e legitimidade do conhecimento produzido e distribuído por ela.

Logo na introdução, o texto do PDI apresenta um histórico da UFRJ, destacando as reformas vividas pela instituição; em seguida, faz um mapeamento das diversas unidades que compõem a universidade, apresenta os problemas e os desafios da UFRJ, aponta as metas ou os objetivos a serem alcançados; por fim, delinea as diretrizes e as linhas de desenvolvimento para implantação do PDI.

Com relação aos problemas e desafios, apontados na seção “Diagnóstico” do PDI, a serem enfrentados pela UFRJ, resalto pontos que julgo relevantes para a análise dos discursos sobre democratização, tais como “a estruturação inadequada dos currícula”, “o caráter ‘elitista’ dos mecanismos de ingresso” e “as limitações à efetiva gratuidade do ensino”. Entendo esses desafios explicitados neste documento como vestígios de discursos que reafirmam uma preocupação com a questão da democratização referente tanto ao acesso (“caráter elitista dos mecanismos de ingresso”) quanto à permanência (“estruturação inadequada dos currícula”), corroborando assim com o que foi discutido no terceiro capítulo, a propósito dos dois enfoques presente nos debates atuais sobre democratização da universidade (UFRJ, PDI, 2006, p. 7-8). Além disso, é possível destacar a presença de traços que articulam esses enfoques com a questão do currículo, embora, como veremos ao longo

⁶⁶ São elas: crise institucional, crise de legitimidade e crise de hegemonia, já abordadas no capítulo 3.

deste capítulo, sem ter como foco a democratização dos saberes acadêmicos, como tendem a apontar os poucos estudos sobre essa temática (LEITE, 2006).

Assim, uma primeira constatação importante a partir da leitura desse documento consiste em afirmar que a questão da democratização no âmbito da UFRJ está posta, traduzindo os “ares de nosso tempo” como nos ajuda pensar Moehlecke, (2004). Com efeito, os discursos que reafirmam a necessidade de pensar mecanismos de democratização no âmbito universitário estão presentes, como é possível observar no trecho abaixo.

Uma delas defende uma profunda democratização interna, que não se esgote nos momentos de escolha participativa de seus dirigentes, mas que exige a fundação e consolidação de um **ethos democrático**, que embase e permeie o exercício cotidiano de suas atividades e relações. Outra orienta-se pelo entendimento de que a universidade brasileira carece de um projeto de longo prazo, **democraticamente pactuado**, que transponha seus limites academicamente intrínsecos; e que, portanto, precisa incorporar diretrizes social e nacionalmente referenciadas. [...] Enfatizam que não basta à **universidade conceber-se democraticamente**, para realizar ciência, produzir e transmitir conhecimentos, sem envolver-se ativamente – observada sua natureza de instituição acadêmica – com necessidades e expectativas da sociedade, especialmente as de seus setores subalternizados. Assim, para eles, é necessário que a universidade participe dos grandes debates e do processo de disputas que definem, o *continuum* histórico, os rumos da sociedade de que faz parte. (UFRJ, PDI, 2006, p.33)

Ainda com o olhar voltado para a apresentação do PDI, destaco alguns traços discursivos presentes nas metas dessa proposta, que ao reatualizarem discursos que tentam, de alguma forma, responder às demandas atuais de alguns setores da universidade, deixam entrever os interesses que estão em jogo. Assim, por exemplo, a meta “consolidar sua posição no campo do ensino de graduação” (UFRJ, PDI, 2006, p.52) – que carrega uma possível resposta à crise de hegemonia pontuada por Santos (idem), assim como “democratizar o acesso, eliminando o vestibular como principal forma de ingresso na Universidade, substituindo-o por mecanismos de avaliação continuada dos estudantes de nível básico” – investe em uma forma possível de pensar a questão da democratização do acesso (UFRJ, PDI, 2006, p. 52 – 53).

Considerando esse documento como prática discursiva, torna-se importante para análise, consoante Fairclough (2001) identificar quem são os autores e destinatários, as condições de produção, de distribuição e de consumo do PDI. Documento institucional, o PDI traz a assinatura da administração central da UFRJ, assumindo a autoria, e tem como destinatários, a comunidade acadêmica, de uma maneira geral. Elaborado em um momento de

debates iniciais sobre o processo de democratização da universidade, no ano de 2006, portanto, ano anterior à aprovação do REUNI, diferentemente do que ocorreu com o “Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ 2008-2012”, também de autoria da administração central, compreendido como uma recontextualização dos discursos sobre democratização, englobando tanto vestígios de ressignificação do PDI quanto do REUNI.

Além disso, é importante compreender que embora os textos do PDI e PRE sejam de autoria da administração central, a posição de “produtor textual” foi ocupada por diferentes grupos de pessoas, diferentes comissões trazendo para eles traços de outros discursos (idem, p.107), restringindo-os e moldando-os.

[...] argumentaria que, ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e ‘membros’). (idem, p.100)

No que se refere à distribuição e consumo de destinatários de textos como o REUNI e o PDI na UFRJ formulados no contexto de produção de textos (BALL & BOWE 1992; BALL, 1994), é possível perceber uma antecipação dos receptores, ouvintes e destinatários do texto. Segundo Fairclough (2001),

[...] Produtores em organizações sofisticadas, como departamentos do governo, produzem textos de forma a antecipar sua distribuição, transformação e consumo, e neles constroem leitores múltiplos. Podem antecipar não apenas os ‘receptores’ (aqueles a quem o texto se dirige diretamente), mas também os ‘ouvintes’ (aqueles a quem o texto não se dirige diretamente, mas são incluídos entre os leitores) e ‘destinatários’ (aqueles que não constituem parte dos leitores ‘oficiais’, mas são conhecidos como consumidores de fato (por exemplo, os oficiais soviéticos são destinatários em comunicação entre os governos da Organização do Tratado do Atlântico Norte/ OTAN). (FAIRCLOUGH, 2001, p. 108-109)

Assim, identifico que, dentro da UFRJ, os receptores podem ser, em um primeiro momento, a Reitoria e, em um segundo momento, os órgãos deliberativos como o Conselho Universitário; os ouvintes e destinatários como a comunidade acadêmica (corpo discente, corpo docente, servidores etc.), e também a sociedade. Acrescento a esse fato que a distribuição e consumo de textos, como REUNI e PDI, propiciam inúmeras recontextualizações a partir do momento em que eles são consumidos pela instituição universitária. No caso da UFRJ, podemos observar isso por meio do PRE e também das atas – CEG e CONSUNI, e notícias – ADUFRJ-Ssind, como apresentarei mais adiante.

Os receptores do PRE são, pois, os membros dos fóruns consultivos e deliberativos dessa instituição, como o CONSUNI e o CEG, onde os discursos que serão produzidos são reinterpretações dos discursos desse documento, resultando na produção de um outro texto, pertencente a um diferente gênero textual, que é a ata. Em termos da recepção pela comunidade acadêmica em geral, outro espaço de recontextualização, também ocorre a produção de novos textos, resultantes dos embates discursivos, fomentados pela questão da democratização e que podem ser textualizados ou não em forma de documentos institucionais.

Ao entender que os textos “[...] são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos” (idem, p. 134) e relacionar a teoria da hegemonia com o conceito de intertextualidade⁶⁷, Fairclough (íbidem) potencializa o enfoque sobre a intertextualidade dentro da análise do discurso, sem deixar de ressaltar que essa prática é restringida e limitada socialmente, de acordo com as relações de poder. Tal percepção me auxilia a analisar o processo de ressignificação dos textos no contexto de prática, observando as estruturas e práticas sociais que moldam essa recontextualização, buscando destacar não somente as recontextualizações que reproduzem a ordem hegemônica, mas também aquelas que potencializam os processos de subversão dessa ordem, muitas vezes possibilitados pela heterogeneidade e, por conseguinte, ambivalência dos textos, como destacado no quadro teórico privilegiado nesta pesquisa e explicitado na fala de Fairclough (2001),

Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, **mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo.** (p. 135, grifo nosso)

Desse modo, inserido em um projeto muito mais amplo, ou seja, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶⁸, o “Programa de Reestruturação e Expansão⁶⁹ da UFRJ 2008-2012: Um projeto para o Rio de Janeiro e para o Brasil” é percebido nesta pesquisa como um texto produzido no contexto de prática e resultado da recontextualização dos textos das políticas oficiais sobre democratização no âmbito universitário: PDI e REUNI. Acrescento ainda que o PRE da UFRJ – bem como os textos das atas do CEG e CONSUNI, e as notícias do site da ADUFRJ-Ssind – pode ser compreendido também como a face textual

⁶⁷ “O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

⁶⁸ Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi lançado pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, no dia 24 de abril de 2007.

⁶⁹ PRE.

de uma prática social mais ampla, que são os embates entre discursos sobre democratização da universidade.

A elaboração do PRE teve início na seção do dia 26 de abril de 2007, quando o CONSUNI aprovou a formação de uma comissão que tinha por objetivo avaliar o PDE, elaborando um relatório sobre o mesmo, além de um programa de reestruturação e expansão da UFRJ, conforme a ata (desse conselho) do dia 19 de julho de 2007. O relatório, bem como os trabalhos apresentados pelas unidades que compõem a UFRJ, e incluindo também o PDI, originaram o anteprojeto, denominado PRE, elaborado pela reitoria e apresentado no final de julho à comunidade acadêmica com o propósito de fomentar um amplo debate sobre a UFRJ dentro de um cenário mais amplo, a discussão acerca da adesão ou não ao REUNI (UFRJ, PRE, 2007, p.1), conforme Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, MEC, 2007).

[...] trata-se, de fato, de elaborar um programa capaz de unir a Universidade Federal do Rio de Janeiro e levá-la às transformações que a realidade objetiva e nossa consciência acadêmica exigem, renovando e fortalecendo os vínculos que nos ligam à sociedade brasileira. (UFRJ, PRE, 2007, p.1)

Dessa forma, o PRE se apresenta como uma maneira da universidade repensar o seu papel na sociedade e, com isso, o texto introdutório do anteprojeto apresenta dois eixos de problemas a serem enfrentados pela universidade: um deles destaca que a universidade precisa se reestruturar para dar conta do avanço científico e tecnológico; e o outro aponta para a expansão do acesso ao ensino superior, que “[...] tornando-se um direito universal, a que todos podem ter acesso, a Universidade já não pode pensar-se como um mecanismo de produção ou reprodução das elites” (idem, p. 9). Reconhecendo seu caráter elitista, a UFRJ a partir desse anteprojeto mostra indícios da sua percepção sobre a entrada de um novo perfil de estudante, e se vê diante de um novo desafio.

O texto do anteprojeto ainda propõe “eixos irradiadores”, por meio dos quais o PRE será desenvolvido, são eles: a “expansão e reestruturação” da universidade; redefinição tanto “dos mecanismos de acesso” quanto da “[...] estrutura de organização e de administração acadêmica” e o “reordenamento espacial das unidades acadêmicas” (idem).

O PRE traz um diagnóstico dos problemas vividos pela universidade, alguns deles já abordados no PDI. Destaco aqui, aqueles que estão diretamente ligados à questão da democratização, tanto na perspectiva do acesso quanto da permanência, tais como:

[...] o caráter instrumental e profissionalizante do ensino, destinado a outorgar diplomas para o exercício de profissões, sem que as ciências básicas

possam cumprir seu papel essencial **na formação dos jovens estudantes**; a **estruturação inadequada dos currícula**, que obriga o estudante a escolher uma carreira antes mesmo de ingressar na Universidade; a limitada variedade de carreiras **oferecidas à juventude**, sem levar em conta as demandas da sociedade, que exige maior diferenciação de profissionais de nível superior; o caráter ‘elitista’ dos mecanismos de ingresso, em virtude das restrições às oportunidades de ingresso e da escassez de cursos noturnos; as limitações à efetiva gratuidade do ensino, pela inexistência de instrumentos que garantam **a estudantes capazes, porém desprovidos de recursos, condições para dedicar-se exclusivamente aos estudos**; [...]. (UFRJ, PRE, 2007, p. 12, grifo nosso)

Interessante observar, nesse extrato, que o discurso sobre democratização ao ser recontextualizado neste documento se hibridiza com um sentido ambivalente de juventude, aparecendo tanto como uma categoria universal (“jovens estudantes”; oferecidas “a juventude”) como uma característica específica de uma determinada classe social (“os desprovidos de recursos”). Entendo essa ambivalência, que perpassa o documento, como uma estratégia discursiva em que os diferentes sentidos mobilizados são investidos e hibridizados com outros discursos em função dos interesses que estão em jogo.

A questão da ambivalência também está presente nos discursos sobre os conhecimentos produzidos nesse anteprojeto. De acordo com os princípios da UFRJ, o PDI afirma a necessidade de se respeitar “[...] os padrões internacionais de produção, acumulação e disseminação do saber” (UFRJ, PRE, 2007) e que a instituição universitária precisa buscar soluções para os problemas da sociedade. Do mesmo modo, ao propor metas para o ensino, a pesquisa e a extensão, em particular no eixo de desenvolvimento “reestruturação e expansão”, mobiliza vestígios de discursos sobre o conhecimento acadêmico por meio de expressões como “flexibilização curricular” (redução de carga horária em sala de aula; implantação de ciclos básicos comuns, terminalidade breve) (idem, p.19) e “atualização dos currículos” (idem, p.20).

[...] Flexibilização curricular, com redução de carga horária em sala de aula, de modo a permitir maior participação dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão, bem como liberdade de escolha de disciplinas eletivas de modo a enriquecer sua formação. [...] Definição de estruturas curriculares adequadas aos cursos de terminalidade breve, baseadas em: Ampliação e aprofundamento da base de conhecimentos e da capacidade de aprender e estudar por si só; Integração da pesquisa e da extensão aos currícula, com concessão de crédito às atividades dos bolsistas de iniciação científica e artístico-cultural, que passariam assim a integrar seus currícula; Flexibilização curricular e integração acadêmica de modo a garantir ao estudante a escolha de percursos alternativos de formação. (idem, p.25)

Neste caso também, esses significantes podem ser investidos de sentidos diferenciados em função das disputas sobre o próprio sentido de democratização. Ao propor a ampliação do número de vagas nos três turnos, inclusive noturno e criação de novos cursos noturnos; promoção do ensino à distância, estudos sobre a evasão e implementação de políticas de assistência estudantil, bem como implantação de novos mecanismos de acesso a universidade (acréscimo ao número de vagas destinadas a estudantes oriundos de escola pública, formas de avaliação diferenciada, culminando com o fim do vestibular) (UFRJ, PRE, 2007, p.26) é possível perceber que a defesa da excelência acadêmica como mencionado anteriormente está dividindo espaço nesse documento com as vozes que defendem a implementação de mecanismos considerados mais democráticos de entrada e permanência nessa instituição. Nessa perspectiva cabe questionar quais sentidos de conhecimento são hibridizados em um ou outro desses discursos. Ou ainda, como flexibilizar e/ou atualizar os currículos de forma a simultaneamente garantir a excelência acadêmica e a entrada e permanência, com qualidade, de novos sujeitos sociais, historicamente excluídos desses espaço.

Dando continuidade a apresentação dos contextos de prática onde os discursos sobre democratização são recontextualizados na UFRJ, destaco três espaços de embates discursivos, dentro da UFRJ, que a meu ver possibilitavam a compreensão dos sentidos do processo de democratização do ensino superior que estão sendo constantemente recontextualizados (e hibridizados): as atas do Conselho de Ensino e Graduação da UFRJ, as atas do CONSUNI (Conselho Universitário da UFRJ) e as notícias publicadas no site da ADUFRJ-Ssind.

Julgo importante evidenciar que ao entender a circularidade das políticas curriculares, percebo que o PRE além de ser um contexto de prática de políticas voltadas para a UFRJ, também se configura como um contexto de produção dos textos das definições políticas (LOPES, 2004), que vem sendo recontextualizado em outros contextos de prática como as atas do CEG e CONSUNI, e também as notícias do site da ADUFRJ-Ssind (BALL, 1992, 1994).

Do mesmo modo, importa sublinhar um outro aspecto da ACDTO proposta por Fairclough (2001) que julgo pertinente para compreender as recontextualizações dos discursos sobre democratização na UFRJ, que diz respeito às “cadeias intertextuais” – que estão relacionadas a práticas particulares e por meio de instituições – e que podem ser consideradas como “[...] séries de tipos de textos que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível.” (p.166). Ao serem limitadas pelas práticas sociais em que estão

inseridas e que, por sua vez, restringem e moldam as transformações dos textos, mas ainda assim possibilitam reinterpretações, as cadeias intertextuais “[...] frequentemente se tornam linhas de tensão e mudança, os canais pelos quais os tipos de texto são colonizados e investidos, e ao longo dos quais as relações entre os tipos de texto são contestadas.” (ibidem, p.169)

Assim, em um primeiro momento, tendo como intuito seguir os traços discursivos desse processo de reforma da UFRJ, comecei o levantamento nas atas do CONSUNI. O CONSUNI é o órgão deliberativo máximo da UFRJ; todos os demais órgãos, que compõem a universidade, estão submetidos às decisões desse Conselho. Dentre as atribuições do CONSUNI, estão: a elaboração e as alterações do Estatuto da Universidade; exame e aprovação das propostas relativas à instituição, desmembramento, fusão ou extinção de órgãos Suplementares; além da avaliação e aprovação de propostas relativas à criação de cursos de Graduação e de Pós-Graduação. Percebo, assim, que começar a investigação desse processo via CONSUNI é desvendar como ocorre a recontextualização das políticas democratizantes do ensino superior na maior instância deliberativa da UFRJ.

Da mesma forma, investigo as atas do Conselho de Ensino e Graduação da UFRJ, disponibilizadas no site dessa instituição. O CEG é responsável por definir a política acadêmica dos cursos, fixar as normas de ensino dos cursos de graduação e das formas de ingresso na UFRJ – estando assim imbricado no processo de reforma universitária, mas visualizando o processo por meio de uma ótica que está diretamente relacionada ao ensino, entendido por mim como uma possibilidade de democratização dos saberes universitários.

Também, transito pelo site da ADUFRJ-Ssind, buscando outras pistas acerca do debate acerca da democratização no campo da discursividade na UFRJ. Com esse propósito, analiso igualmente as notícias (entrevistas, editoriais, opiniões, reportagens) publicadas pelo site desta associação.

É pertinente salientar que a escolha de gêneros discursivos diversos para a construção do corpus desta pesquisa tem por objetivo avaliar de que maneira esses diferentes textos sobre sentidos de democratização estão sendo produzidos, distribuídos e consumidos.

Ao todo foram pesquisadas cento e quarenta e nove atas no site do CONSUNI, no período de outubro de 2002 a 29 de maio de 2008 – pois somente as atas referentes a esse período foram disponibilizadas pelo Conselho Universitário. Desse total, selecionei vinte e sete⁷⁰ atas que abordavam o tema desta pesquisa de mestrado, e, visando uma maior

⁷⁰ Algumas atas apresentavam mais do que uma das palavras-chave utilizadas na busca.

uniformidade na investigação, procurei utilizar as cinco palavras-chave – as mesmas que me guiaram durante a revisão da literatura (seção 1.2): “democratização do ensino superior” (8 atas); “democratização da universidade pública” (9 atas); “democratização da universidade pública e currículo acadêmico” (nenhuma ata selecionada); “reforma curricular do ensino superior” (12 atas) e “currículo acadêmico” (12 atas).

Interessante ressaltar que, nas atas pesquisadas no CONSUNI, a discussão sobre democratização – (tanto do ensino superior quanto da universidade pública) teve início em 2004 quando começaram os debates sobre esse processo dentro da UFRJ, e a instituição foi chamada a se posicionar diante dessa questão, como será possível verificar mais adiante na citação que apresenta a opinião do Conselho de Ensino e Graduação da UFRJ. Todavia, as buscas com as palavras-chave que mencionavam questões relacionadas ao currículo (reforma curricular do ensino superior e currículo acadêmico) estão presentes em cinco atas lavradas em 2003. Neste sentido, é possível notar que a temática curricular já era tópico de discussão antes da questão da democratização voltar a ser foco dos debates na universidade, especialmente após o decreto que instituiu o Reuni em abril de 2007.

Os documentos selecionados no ano de 2004 apresentam as primeiras reflexões e debates sobre acesso ao ensino superior, em uma perspectiva democratizante desse grau de ensino. Tais discussões ainda versavam sobre as políticas governamentais de reserva de vagas (políticas de ações afirmativas, PROUNI⁷¹), e discursos pró e contra tais medidas.

No que diz respeito ao ano de 2007, foram localizadas duas atas; dessas, saliento a ata lavrada em 25 de outubro daquele ano, quando foi instituído o Programa de Reestruturação na UFRJ (Resolução nº 09/2007), em outras palavras, a aprovação do REUNI pela UFRJ, o PRE:

[...] **RESOLUÇÃO Nº 09/2007.** Institui o programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ. O Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reunido em sessões de 18 e 25 de outubro de 2007, tendo em vista o processo de discussão ocorrido na Universidade e as inúmeras críticas, emendas e sugestões encaminhadas por unidades, centros e

⁷¹ PROUNI: “[...] Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O ProUni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. [...]” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prouni/>> Acesso em: 06 set. 2008.

entidades de representação do corpo social, a partir da divulgação pela Reitoria do Anteprojeto de Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ, e considerando a necessidade de: (i) Reestruturação e Expansão da UFRJ, mediante a democratização e a ampliação das vagas oferecidas em seus processos seletivos de ingresso e a ocupação das vagas ociosas; (ii) Criação de novos mecanismos de acesso à Universidade; (iii) Redução dos índices de evasão e garantia da permanência dos estudantes da Universidade, através de investimentos e políticas ativas de assistência e de promoção da cidadania acadêmica para os estudantes, possibilitando-lhes um enriquecimento científico e cultural; [...]. (UFRJ, CONSUNI, 2007)

De maneira geral, a busca motivada pelas palavras geradoras “democratização da universidade pública” obteve como resultado extratos de textos que abordavam a questão do acesso e/ ou permanência, com ênfase na questão do acesso, como desenvolverei na segunda seção.

Com as palavras “Reforma Curricular do Ensino Superior” e também “Currículo Acadêmico”, os trabalhos tangenciavam somente reformas curriculares pontuais, sem estarem inseridas no debate mais atual sobre democratização, exceto a ata de 25 de outubro de 2007, que traz a reforma curricular como uma das medidas do PRE da UFRJ, sem problematizar epistemologicamente os saberes acadêmicos.

A pesquisa no CEG foi de certa forma motivada pelo acesso a um documento aprovado na Sessão Ordinária do CEG de 22 de setembro de 2004, no qual o Conselho de Ensino e Graduação da UFRJ se posiciona sobre a questão da democratização do acesso ao ensino superior. O documento, que tem como título “Democratização de acesso às universidades públicas: posicionamentos do Conselho de Ensino para Graduação (CEG)/UFRJ”, sintetiza a opinião do CEG sobre a temática:

O Conselho de Ensino de Graduação (CEG), em Sessão Ordinária de 15 de setembro de 2004, declara seu total apoio à ampliação da Democratização de Acesso aos Cursos Superiores, a ser desenvolvida basicamente por medidas voltadas para o aumento de vagas e a garantia de permanência dos estudantes, mas se posiciona contrariamente à adoção de qualquer tipo de reserva de vagas ou o estabelecimento de cotas nos cursos de graduação das instituições de ensino superior públicas. (UFRJ, CEG, 2004, p.4)⁷²

Em relação às atas selecionadas no CEG, observei que somente uma indicava a relevância da discussão da reforma curricular, “[...] repensar nas amarras curriculares estabelecidas na década de 70 [...]”⁷³, todavia tal trecho estava relacionado a uma determinada

⁷² Dados obtidos no site da Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ. Disponível em: <www.pr1.ufrj.br/pr1/ceg/democratizacaoacesso.doc>. Acesso em 02 Abril 2007.

⁷³ Trecho da Ata do CEG, referente à reunião de 07 de janeiro de 2004.

faculdade. Essa fala estava diretamente conectada à discussão sobre amarras curriculares da Faculdade de Letras que poderiam prejudicar o processo de formação dos universitários.

De modo geral, pude depreender, a partir da leitura desses textos, que o debate sobre o REUNI se tornou mais intenso em 2007, ou seja, depois do decreto que instituiu esse programa de apoio como confirmado pela busca por notícias no site da ADUFRJ-Ssind.

Grande parte das notícias sobre o REUNI, veiculadas neste site, relacionadas à UFRJ faziam um retrato das disputas dos atores pró e contra a reforma (docentes, discentes, servidores, reitoria, conselhos), e, de certa forma, procuravam evidenciar a ação vertical das políticas elaboradas em outras instâncias do poder sobre a universidade, assim como as resistências, por muitas vezes representadas pelos graduandos, membros do corpo docente e servidores.

[...] As implicações do Plano de Reestruturação e Expansão (PRE) e do decreto governamental do Reuni também não passaram em branco. Defensor dos princípios básicos do documento elaborado pela reitoria, o decano do Centro de Tecnologia [...], logo de início fez questão de frisar que não está em discussão no Conselho Universitário o Plano Diretor propriamente dito, mas suas diretrizes. A partir das diretrizes, formariam-se comitês técnicos para elaborar o Plano que ainda será submetido ao Consuni. Integrante da Comissão de Desenvolvimento daquele colegiado, o professor fez um breve histórico das motivações de se fazer um novo Plano (o anterior data da década de 70). Segundo ele, como a universidade nunca teve recursos para expansão, o dinheiro era utilizado para melhoria do campus descontínuo da UFRJ (Fundão, Praia Vermelha e unidades ditas 'isoladas'). [...] Com o decreto nº 6.096, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em abril de 2007, e a suposta possibilidade de recursos para a UFRJ se expandir, houve uma alteração desse quadro histórico e ganhou força a ideia de transferência de todos os cursos para a ilha do Fundão. [...] Para ele, com o Reuni, existe a perspectiva de mais recursos públicos para melhorar o ensino. Dinheiro que estaria supostamente garantido pela legislação editada pelo governo Lula. Mas com prazo de validade dentro do atual mandato, ou seja, até 2010. Citou que já existem R\$ 17 milhões para aplicação em 2008 à disposição da UFRJ e que devem chegar mais R\$ 11 milhões ao longo do ano. 'São recursos para investimento. Nos últimos anos, não recebíamos recursos para isso, apenas para custeio', defendeu. O decano não evitou as críticas às metas estabelecidas no decreto governamental, como o índice de aprovação de 90% e a relação mínima de 18 alunos por professor. (fala de um professor da UFRJ – ADUFRJ-SSind, 20/05/2008)

[...] Professor [...] também disse estar cético quanto à vinda dos recursos pelo programa do Reuni. No entanto, para ele, a UFRJ deve apresentar seu projeto para o que considera ser mais um fundo público de verbas. Afirmou ser radicalmente contrário à política universitária e tecnológica do governo Lula: 'Devemos dizer não ao Reuni, não ao Prouni, não à Lei de Inovação

Tecnológica e não à Lei de Patentes. Porque isso tudo é um pacote que de fato expressa a política do Banco Mundial que define o lugar de países periféricos’, ressaltou [...]

(fala de um professor da UFRJ – ADUFRJ-SSind, 11/09/2007)

[...] integrante do Centro Acadêmico da Escola de Serviço Social e do comitê UFRJ da Frente de Luta contra a Reforma Universitária, mandou um recado claro ao reitor: ‘Sou inteiramente contrário ao Reuni. Ele é apresentado por um decreto (nº 6.096), o que já está errado por atacar a autonomia universitária’, disse. Criticou a proposta de demolir prédios recentemente reformados no campus da Praia Vermelha e o ensino a distância: ‘A gente não vai deixar a UFRJ se transformar em escolão de 3º grau. O reitor falou que deseja pouco ruído nesse debate; vai ser muito pior: vai ter barulho, vai ter ocupação, o que for preciso para não deixar a UFRJ aderir ao Reuni’, completou. [...]

(fala de um aluno da UFRJ – ADUFRJ-SSind, 11/09/2007)

Além do debate em torno da implementação do REUNI, nas demais notícias veiculadas no site da ADUFRJ-SSind é possível notar que há múltiplas interpretações dos sentidos sobre democratização, REUNI, PRE e PDI que resultam na produção de textos em diversos gêneros discursivos, tais como reportagens, entrevistas, opinião, editoriais, relatando o posicionamento dos membros ora de forma explícita, como no editorial ou opinião, ou como uma só voz, a do jornal on-line e/ou impresso (FAIRCLOUGH, 2001).

Interessante destacar que’ diferentemente do PDI, PRE (documentos originalmente elaborados para promover debates na UFRJ) e as atas (registros dos debates em duas diferentes instâncias da UFRJ), os textos veiculados no site da ADUFRJ-SSind também são impressos e distribuídos em diversas unidades da UFRJ, e apresentam portanto uma linguagem diferente dos outros textos, visto que estão inseridos em outros contextos discursivos. Os textos das atas – aqueles que foram disponibilizados –, bem como o PDI, PRE e o próprio REUNI são textos disponíveis primordialmente em meio eletrônico, possuem objetivos diferentes daqueles que são apresentados no jornal, ou seja, possuem uma outra “estrutura textual”, consoante Fairclough (2001)

‘Estrutura textual’ também diz respeito à ‘arquitetura’ dos textos e especificamente a aspectos superiores de planejamento de diferentes tipos de texto: por exemplo, as maneiras e a ordem em que os elementos ou os episódios são combinados para constituir uma reportagem policial no jornal, ou uma entrevista para emprego. Tais convenções de estruturação podem ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de texto. (idem, p.106)

Fairclough (ibidem) pontua também, em *Discurso e mudança social*, que “as mudanças na prática social são manifestadas não só no plano da linguagem, nas mudanças dos sistemas de gêneros, mas também provocadas por tais mudanças” (p.162). Assim, entendo ainda conforme esse autor, gênero como “tipo de atividade particular” (ibidem). Sendo que este tipo de atividade “[...] pode ser especificado em termos de uma sequência estruturada de ações das quais ele é composto, e em termos dos participantes envolvidos na atividade [...]” (ibidem).

Esse interlocutor propõe também uma outra classificação para os gêneros, os estilos que variam de acordo com o tenor (participantes no evento discursivo), modo (textos escritos e/ou falados) e modo retórico (argumentativo, descritivo, e expositivo). Os textos do PDI e PRE poderiam ser classificados quanto ao tenor como formais, oficiais; quanto ao modo, escrito; e com relação ao modo retórico como expositivo. Em relação às atas, penso que essas podem ser classificadas como formais, oficiais (a partir do momento em que são aprovadas e publicadas, logo distribuídas), acadêmicas, “escrito-como-se-falado” e descritivas.

De maneira geral, as notícias selecionadas no site da Seção Sindical da Associação dos Docentes da UFRJ apresentavam uma mescla dos vários estilos já mencionados com relação ao tenor, contudo em relação ao modo, podem ser classificadas como jornalísticas e argumentativas. Destaco que Fairclough (2001) compreende por reportagem, o que nesta pesquisa denominei notícias, como um estilo complexo, como posso depreender por intermédio da citação abaixo:

Começamos com o modo retórico, que é dar informação. Mais precisamente, o (a) fornecedor de notícias é aqui construído(a) como a fonte de conhecimento e informação, o (a) leitor(a) como um(a) recipiente passivo(a) da mesma, e a reportagem consiste em asserções categóricas autoritárias que os jornais tipicamente fazem sobre **os eventos, apesar do fato de que tais eventos são usualmente de um caráter incerto e aberto a várias interpretações.** (FAIRCLOUGH, 2001, p.165)

O trecho, destacado na citação anterior, corrobora o pensamento que venho tentando construir ao longo desse texto, compreendendo, consoante Ball (1992, 1994) a fertilidade do contexto de prática na recontextualização e reinterpretação dos textos produzidos em outras esferas.

Ainda no decorrer do ano de 2007, houve inúmeros protestos contra o PRE, visto que para muitos o decreto que instituía o REUNI ia de encontro ao princípio de autonomia da universidade. O discurso recorrente nesses textos compreendia que a universidade se sentia

refém, isto é, nas mãos do governo federal, visto que se não aderisse ao Plano de Reestruturação, poderia não receber verbas para o orçamento de 2008.

Foi possível notar que a partir da aprovação do decreto que implementou o REUNI houve um acirramento dos debates sobre democratização. Atores contrários à adoção do REUNI na UFRJ passaram a exigir audiências públicas com o reitor nos campi da universidade para problematizar o decreto do governo.

Tendo como prazo final para a aprovação do programa de reestruturação da UFRJ, adequado às diretrizes do REUNI, o dia 25 de outubro de 2007, o CONSUNI aprovou o anteprojeto em uma sessão conturbada, em 18 de outubro de 2007, com a presença de manifestantes contrários ao REUNI; e, de acordo com as notícias da ADUFRJ-Ssind, sem os debates necessários ao entendimento, bem como a adequação da “realidade” enfrentada pela UFRJ as diretrizes do REUNI, posto que sem a adoção do plano não haveria recursos suficientes para gerir a UFRJ.

De acordo com um dos atuais vice-presidentes da ADUFRJ, Roberto Leher, o

Decreto 6096/07 (REUNI) não deixa margem a dúvidas: é um contrato de gestão entre as IFES e o MEC objetivando a ‘reestruturação’ das universidades federais como condição para a sua ‘expansão’. Em função de seu alcance e profundidade, ao ser examinado pelo Conselho Universitário, em sessão de 26 de abril do corrente ano, o Conselho deliberou a Discussão sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação. (ADUFRJ-Ssind, 2007)

A partir das notícias desse site, percebe-se a presença nesse debate em torno do PRE da UFRJ de discursos que tendem a focalizar mais as questões macro político-estruturais do que questões de ordem político e epistemológica específicas da UFRJ. Dentro deste cenário, é importante salientar algumas vozes presentes nesse debate como, por exemplo, a que enuncia o posicionamento da Associação de Pós-graduandos (APG), dos estudantes, do corpo docente e da reitoria – as disputas discursivas travadas por esses atores ao longo do processo de debate sobre a adesão ou não ao REUNI e os desdobramentos desse debate serão foco da segunda seção deste capítulo.

Em texto disponibilizado no site da ADUFRJ, publicado no dia 14 de agosto de 2007, a APG se posiciona contrária ao REUNI. Com relação ao posicionamento dos estudantes, esse pode ser compreendido com o resultado das eleições para o Diretório Central dos Estudantes Mário Prata, visto que a chapa vencedora se posicionava de maneira contrária à adoção do REUNI. Além disso, consoante à notícia publicada em 12 de novembro de 2007 no portal da

ADUFRJ-Ssind, as chapas que eram contrárias ao PRE da UFRJ receberam maior número de votos.

Após essa sintética exposição dos diferentes espaços discursivos selecionados por esta pesquisa, em um esforço teórico-metodológico para tentar identificar os sentidos de democratização que estão sendo negociados e ressignificados na UFRJ, passo para a última seção deste capítulo, na qual opero com a ferramenta metodológica Vocabulário, mais especificamente “significado de palavras”, proposta por Fairclough (2001, p. 230-236) com o propósito de entender/ identificar os sentidos que estão sendo atribuídos ao vocábulo “democratização” dentro do cenário de reforma universitária, no qual a UFRJ está inserida.

4.2 Os sentidos de democratização nas recontextualizações

Buscando compreender as ressignificações dos sentidos de democratização dentro da UFRJ, procurei identificar a partir do mesmo campo semântico que construí no primeiro capítulo para realizar a revisão de literatura, ou seja, as palavras-chave “democratização do ensino superior”, “democratização da universidade pública”, “democratização da universidade pública e currículo acadêmico”, “reforma curricular do ensino superior”, “currículo acadêmico” e também os significantes “PRE” e “PDI”. Esses dois últimos foram incluídos nessa fase da análise visto que percebo esses textos como reinterpretações dos textos sobre democratização universitária.

Interessa-me aqui, identificar se os discursos sobre democratização que circulam e estão sendo ressignificados na UFRJ abrangem a questão da democratização do conhecimento universitário e de que maneira isso ocorre. Para tanto procurei identificar nos textos as palavras-chave mencionadas, entendidas nesta etapa como vestígios do processo de democratização, buscando assim os sentidos desse vocábulo.

É válido ressaltar que não pretendo elaborar uma análise exaustiva, mas sim apontar nos textos mencionados, traços de discursos que investem em determinados sentidos de democratização, e que foram elaborados em diferentes contextos discursivos e, portanto com a participação de diferentes atores sociais, bem como formatado em gêneros discursivos diferenciados.

Primeiramente, busquei a identificação dos sentidos de democratização dentro dos textos PDI e PRE, por pertencerem ao mesmo gênero textual, terem o mesmo produtor (Reitoria) e propósitos semelhantes: fomentar o debate acerca do papel da universidade na

sociedade e propor mudanças que levassem em consideração as crises pelas quais a instituição passa.

Tanto no PDI quanto no PRE, ao buscar pela palavra democratização obtive poucas ocorrências como resposta. No PDI encontrei o vocábulo duas vezes, em uma delas “democratização” era associada à questão da democratização do acesso à universidade; já em uma outra ocorrência, “democratização” possuía o sentido de maior participação da comunidade acadêmica nas decisões da universidade. No PRE, há somente uma incidência desse vocábulo e está relacionada à questão da democratização da extensão universitária por meio da participação de diferentes grupos sociais.

Nas atas do CONSUNI, foram encontradas 12 atas que continham o vocábulo democratização (4 atas do ano de 2004, 1 ata de 2005, 2 atas de 2006, 3 atas de 2007 e 2 atas de 2008)⁷⁴. Dentre essas, 11 estavam relacionadas à questão do acesso como podemos ver em alguns exemplos de eventos discursivos abaixo,

*O Conselheiro JOEL TEODÓSIO argumentou que a **democratização** do acesso passa pela expansão de vagas do ensino público, particularmente, no ensino noturno porque a população pobre que tem trabalhar só pode cursar a universidade no período da noite e, também, pelo aumento de verba para a educação. Comentou que esse projeto de lei Universidade para todos é um absurdo. Disse que esse projeto de lei das cotas é muito enganoso uma vez que existem cursos na UFRJ onde já há 50% de alunos oriundos de escolas públicas e cursos que não têm. Falou que o decreto, ao estabelecer esse percentual de vagas, não diz que são 50 % de cada curso e, como está escrito, é do total de vagas da Universidade [...]*
(UFRJ, CONSUNI, 12-02-2004, grifo nosso).

*O Conselheiro CLÁUDIO TAVARES GRESS deixou clara a posição do SINTUFRJ, por ampla maioria, favorável ao processo, e defendemos que o REUNI é um processo de **democratização**, ampliação e universalização dessa universidade. Disse que querem que este Conselho não desanime no que vem a posteriori dessa decisão e que muitas medidas terão que ser tomadas para dar conta do processo que se seguirá.*
(UFRJ, CONSUNI, 25-10-2007, grifo nosso).

*Encaminhamento de propostas e soluções para questões como acesso, segurança, acessibilidade, densificação no Campus da Ilha da Cidade Universitária, usos universitários e usos urbanos de seus espaços e edificações, integração social, **democratização** do acesso com incorporação mais expressiva de estudantes de camadas populares; [...].*
(UFRJ, CONSUNI, 01-09-2008, grifo nosso)

Entendo que as datas das atas de onde foram “retirados” os exemplos acima devem ser ressaltadas, visto que o primeiro exemplo foi produzido no ano de 2004 ainda sob o olhar do

⁷⁴ Ver anexos.

debate sobre o acesso à universidade pelo viés da política de cotas, conforme salientado por Moehlecke (2004). O terceiro extrato já incorpora vestígios do discurso do REUNI (aprovado em abril de 2007) e o quarto, a partir de uma das diretrizes da elaboração do novo Plano Diretor da UFRJ estabelecidas na reunião do CONSUNI, dia 01 de setembro de 2008, traz o sentido de democratização ampliado para o acesso de estudantes oriundos de camadas populares. Ainda assim, percebo que o sentido atribuído ao vocábulo “democratização” implica tão somente a questão do acesso.

Dentre as 29 atas disponibilizadas no site do CEG (julho de 2002 a agosto de 2004), observei 16 (dezesseis) ocorrências do vocábulo “democratização”: 14 (catorze) mencionavam a questão da democratização do acesso à universidade (dentre essas, uma também se preocupava com a questão da permanência), 1 (uma) tratava da democratização da permanência e a última compreendia que o processo de democratização não poderia ser entendido como uma simples resposta às propostas do governo federal para o ensino superior. Todas as ocorrências do vocábulo “democratização” estavam presentes em atas que foram elaboradas em 2004, reforçando a ideia de que o debate sobre democratização já estava posto, antes mesmo da aprovação do REUNI.

Também foi possível observar que dentre as atas selecionadas que entendiam democratização como acesso, 3 (três) versavam sobre o estudo elaborado pela Pró-reitoria de Graduação, intitulado “Democratização de acesso aos cursos de graduação – um estudo da Pró-reitoria”; 1 (uma) tratava sobre um evento promovido na UFRJ a fim de debater esse tema cujo título era “Democratização do acesso à universidade pública: a UFRJ discute experiências”; 1 (uma) debatia o posicionamento do CEG acerca desse processo democratizante; 1 (uma) a questão da política de cotas; 2 (duas) o aumento do número de vagas; 1(uma) o aumento do número de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas; 1(uma) a alteração no modelo de provas do vestibular; 2 (duas) tangenciavam a questão da permanência – uma no tocante às bolsas disponibilizadas aos estudantes e outra no resgate da autoestima dos alunos, e as demais ocorrências estavam associadas a pareceres sobre o processo de democratização.⁷⁵

Destaco adiante alguns extratos das atas, onde foi possível depreender os sentidos acima referenciados.

Com a presença do Professor Joel Teodoro, Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento, foi distribuída em Conselho uma proposta de concessão de bolsa aos alunos da Graduação para o ano de 2004, com base na

⁷⁵ Ver anexos.

*campanha de **democratização** do acesso e da permanência do aluno, quando da candidatura do Professor Aluisio, atual Reitor.*
(UFRJ, CEG, 14-01-2004, grifo nosso)

*Com a palavra, o Prof. José Roberto disse que gostaria que o acesso na universidade fosse irrestrito; que as instituições universitárias privadas terminassem; que se pensasse na **democratização** da permanência; e que a autoestima dos alunos fosse resgatada na Universidade. A Prof^a Ana Borralho disse que a questão é muito polêmica e que, caso não haja uma profunda reflexão sobre o assunto, a evasão poderá ser muito maior.*
(UFRJ, CEG, 07-04-04, grifo nosso)

Nos extratos anteriores foi possível perceber que, ao ser associada à questão da permanência, o vocábulo democratização apresentou dois sentidos: um relacionado à manutenção do aluno sem recursos financeiros na universidade por meio de bolsas de auxílio, e outro ligado à questão do resgate da autoestima do aluno, buscando dessa forma, evitar a evasão.

Ainda em relação à democratização do acesso, focalizo outros dois trechos que tratam da questão do aumento do número de vagas (e reserva de 20% das vagas já existentes para alunos oriundos de escolas públicas), ampliação dos cursos noturnos e alteração no modelo de prova do vestibular.

*O Prof. José Roberto esclareceu que a UFRJ ainda não tem uma proposta definida a respeito e que essa proposta está sendo construída e montada na UFRJ. Acrescentou que o Prof. Maurício Luz, Assessor da Pró-Reitoria de Graduação e professor do Cap, está desenvolvendo um estudo direcionado, não para uma reserva de vagas, mas sim para um acréscimo de 20% dentro das vagas existentes para alunos oriundos de Escolas Públicas. Lembrou que, além de se garantir uma política de inclusão, dever-se-ia, também, implementar uma política de permanência desses estudantes. Falou que, na **democratização** de acesso, o aumento absoluto de vagas nas instituições públicas e a ampliação de cursos noturnos devem ser também considerados.*
(UFRJ, CEG, 12-05-04, grifo nosso).

*Segundo ponto extrapauta: a Proposta de Alteração do Modelo de Provas do Vestibular. O Prof. Luís Otávio, Coordenador Acadêmico da Comissão de Vestibular, relatou a proposta apresentando o principal objetivo: a simplificação e **democratização** do acesso. Os conselheiros fizeram suas considerações. A Prof^a Maria Lúcia Patitucci disse que a Comissão de Vestibular do CEG ainda está analisando a referida proposta e que, portanto, não se deve ainda discuti-la em plenária.*
(UFRJ, CEG, 23-06-04, grifo nosso).

No que diz respeito aos textos das notícias publicadas no site da ADUFRJ-Ssind, foram selecionadas ao todo 36 notícias⁷⁶. Nesse quantitativo, encontrei 10 ocorrências do vocábulo, dentre essas 5 versavam sobre a ampliação do acesso, 2 estavam relacionadas à questão da democratização do acesso à universidade por meio do pré-vestibular comunitário, 1 apontava preocupação com a qualidade além da ampliação do acesso, 1 entendia que o combate à evasão também era necessário e, por fim, 1 falava sobre a “efetiva democratização”, possivelmente remetendo ao sentido dicionarizado. Como exemplos do sentido de democratização como acesso à universidade, destaco primeiramente um artigo de opinião (extrato 1) e, em seguida, uma reportagem (extrato 2):

*1) [...] na tese de Maculan, a sobrevivência do ensino superior de alta qualidade, no contexto de instituições superlotadas de alunos, em meio a turmas dramaticamente massificadas. Pode-se especular em contrapartida que nesses caóticos ambientes universitários, ainda assim, alguma aprendizagem significativa talvez sobreviva, não obstante o arremesso de conteúdos acadêmicos contra os estudantes, em sua maioria, destituídos das necessárias condições materiais para persistirem com seus estudos. Nesse caso, entretanto, os poucos alunos que lograssem êxito seriam os sobreviventes de um sistema, no mínimo claramente equivocado, autêntico simulacro da **democratização** do ensino superior de qualidade. Outrossim, a assertiva de que o Brasil seja muito bom para formar poucos e muito ruim para formar muitos, não parece ser das mais felizes.[...]*
(ADUFRJ-SSind, 15-05-2007, grifo nosso)

*2) Com um índice de aprovação de 45% – percentual acima da média de cursos privados –, o CPV-Maré cumpre seu papel na luta pela **democratização** do acesso à universidade pública. Vale lembrar que, os alunos convivem diariamente com a sedução dos lucros fáceis das mais variadas formas de contravenção. Mas a ideia de preparar estudantes de baixa renda para a disputa por vagas no ensino superior vai além de ampliar o acesso a esta juventude periférica.*
(ADUFRJ-SSind, 15-05-2007, grifo nosso).

No primeiro extrato, retirado de uma opinião publicada no Jornal da ADUFRJ- Ssind, assinado por um professor da Escola de Educação Física e Desportos (EEDF) da UFRJ, é possível interpretar que há uma crítica à expansão e à ampliação do acesso sem a preocupação com a permanência desses estudantes, que sem condições materiais podem não concluir o curso superior. Por meio dessa citação, entendo também que somente a ampliação do acesso não possibilita a democratização dos saberes, da relação que os alunos poderão estabelecer ou não com o conhecimento acadêmico (CHARLOT, 2005), percebida no texto do professor da EEDF-UFRJ: “[...] pode-se especular em contrapartida que nesses caóticos ambientes

⁷⁶ Este quantitativo não levou em consideração os subtítulos das notícias, mas sim os textos disponibilizados para a impressão do jornal.

universitários, ainda assim, alguma aprendizagem significativa talvez sobreviva, não obstante o arremesso de conteúdos acadêmicos contra os estudantes [...]”. Enquanto o extrato aponta preocupação com relação ao deficit financeiro, entendo consoante Bourdieu e Champagne (1999) que a falta do capital cultural também dificulta a democratização dos saberes universitários dentro da universidade.

Já o sentido de democratização, presente no segundo extrato, sinaliza que a questão da democratização ainda está muito associada ao acesso de estudantes ao ensino superior, especialmente aqueles de origem popular, possibilitada pelos cursos preparatórios para vestibular “gratuitos”, o pré-vestibular comunitário, conforme pode ser observado no capítulo anterior), sem demonstrar preocupação com o acesso ao saber universitário, porém possibilitando a reflexão da universidade acerca do novo perfil de estudante universitário e também do conhecimento trazido por esse ator social.

Um trecho extraído de uma reportagem acerca do debate promovido pelos estudantes sobre o novo Plano Diretor da UFRJ indica uma preocupação com a qualidade do ensino universitário nesse momento de ampliação do acesso, no tocante à aprovação dos bacharelados interdisciplinares que, conforme já foi comentado, faz parte de uma das metas do PRE-UFRJ.

*Os representantes do DCE, Jorge Badauí e Carol Barreto, reafirmaram as bandeiras defendidas do movimento estudantil, como a expansão e **democratização** da universidade pública, mas alertaram sobre a possibilidade de perda de qualidade do ensino caso os bacharelados interdisciplinares venham a ser aprovados nesta universidade.*
(ADUFRJ-SSind, 19-04-2008, grifo nosso)

Assim como a investigação acerca dos motivos da evasão na universidade foi apontado como um dos problemas/ desafios a ser enfrentados pela UFRJ, o trecho abaixo mostra a associação do vocábulo democratização à questão do acesso, e também à evasão, no entanto é válido perceber que o extrato é uma releitura do REUNI que elenca a redução das taxas de evasão como prioridade no processo de reestruturação e expansão da universidade.

*Sob a argumentação da **democratização** e ampliação do acesso e da redução das taxas de evasão, o Decreto 6096/07, que institui o REUNI, abre espaço para profundas alterações nas universidades federais brasileiras. O projeto apresentado pela reitoria para adequar a UFRJ ao REUNI – ‘A Universidade Necessária – Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ’ – argumentando que as universidades públicas possuem uma estrutura organizativa arcaica e desajustada à moderna sociedade vigente, preenche o espaço aberto pelo decreto propondo incorporar a flexibilização curricular, os ciclos básicos, os cursos de terminalidade breve e o*

crescimento da oferta de ensino a distância e semipresencial.
(ADUFRJ-SSind, 28-08-2007, grifo nosso)

No extrato acima, também percebo uma crítica à democratização da universidade que segundo o PRE-UFRJ seria possibilitada por mudanças no currículo acadêmico, como a “flexibilização curricular, os ciclos básicos, os cursos de terminalidade breve e o ensino à distância”. Observa-se que quando o vocábulo democratização tangencia o currículo o faz sem uma discussão epistemológica acerca dos saberes (LEITE, 2006).

Fairclough (2001) ao tratar do tópico analítico “significação das palavras” entende que os vocábulos são polissêmicos, mas moldados e restringidos, e também estão a serviço da prática social onde estão inseridos, portanto os sentidos atribuídos aos vocábulos são resultado de constantes embates discursivos, onde a “[...] relação palavra-significado pode mudar rapidamente, e assim muitos significados potenciais são instáveis, e isso pode envolver disputa entre atribuições conflitantes de significados e significados potenciais das palavras.” (p.231).

O autor destaca também o significado dicionarizado das palavras, que ele denomina “significado-potencial”, compreendido como a “[...] gama de significados convencionalmente associados com a palavra, que um dicionário tentará representar” (idem). Esse interlocutor entende que os significados das palavras no dicionário são dispostos da seguinte forma:

Os dicionários comumente estabelecem verbetes para as palavras de tal forma que implicam a seguinte concepção de significado: (i) o significado potencial é estável; (ii) o significado potencial é universal, no sentido de ser comum a todos os membros de uma comunidade de fala; (iii) os significados no interior do significado potencial de uma palavra são descontínuos, isto é, claramente demarcamos entre si; e (iv) os significados no interior do significado potencial de uma palavra estão numa relação de complementaridade (ou, ou um com o outro), e são mutuamente exclusivos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 231).

Percebo igualmente a presença de discursos sobre democratização nas notícias selecionadas que investem no sentido dicionarizado desse vocábulo. O extrato a seguir é parte de um artigo de opinião, assinado por um professor e conselheiro do jornal já citado,

*Não por outro motivo, decretos são instrumentos políticos primordiais para os ditadores de todas as épocas e latitudes. Com efeito, não obstante a sua menoridade política enquanto decreto, o inacreditável REUNI é uma medida sectária por seu caráter impositivo sobre um dos segmentos do ensino superior, no caso o das universidades federais, enquanto todo o subsistema da educação universitária ainda se ressentia da elaboração de uma substantiva política para a sua efetiva **democratização**, sistematicamente obstada pela expansão mercantilista do ensino superior privado, que já em*

1980 detinha 64,26% do total de 1.377.286 matrículas, contra 35,74% das matrículas nas instituições públicas.
(ADUFRJ-SSind, 16-10-2007, grifo nosso).

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2001), o vocábulo democratização (substantivo feminino) significa “ação ou efeito de democratizar(-se)”. Dessa forma, busquei o sentido do verbo democratizar e obtive as seguintes definições: “conduzir (algo, alguém ou a si mesmo) à democracia; tornar (-se) democrata” ou “tornar(-se) popular; colocar(-se) ao alcance do povo, da maioria da população”.

Compreendo assim que, no exemplo acima, ao utilizar o adjetivo “efetiva” para qualificar o substantivo “democratização”, o autor do texto compreende democratização como o processo pelo qual a universidade se coloca ao alcance do povo ou da maior parte da população; e que, ao menos por enquanto, tal processo ainda não havia ocorrido, visto que a expansão do ensino superior se deu em grande parte por meio das vagas oferecidas pelo sistema privado, não estando assim ao alcance de todos.

Desse modo, percebo que a discussão sobre democratização na universidade começou em momento anterior ao decreto que instituiu o REUNI, isto é, em 2004. Também é possível observar que os sentidos de discursos sobre democratização vêm sendo constantemente reinterpretados e ressignificados, mas, ainda assim, observa-se dois eixos principais: de um lado, a questão do acesso, e do outro, a da permanência.

No que toca o acesso à universidade, posso apontar, por exemplo, as questões das políticas de cotas, ampliação do número de vagas, ampliação dos cursos noturnos e alteração do modelo de provas de vestibular. Com relação à permanência, destaco as políticas de assistência estudantil como as bolsas e o combate à evasão, corroborando mais uma vez com o que pode ser percebido no capítulo três.

Ao ser associada à questão curricular, o sentido de democratização fica restrito às mudanças estruturais, assim conforme tão bem pontuou Leite (2006), ou seja, tanto nas propostas do PDI, REUNI e nas reinterpretações PRE, atas do CEG e CONSUNI, notícias do jornal da ADUFRJ-Ssind não há indícios da problematização da democratização dos saberes acadêmicos, deixando à margem a questão da relação com o saber (CHARLOT, 2005), podendo, dessa forma, contribuir com a manutenção dos mecanismos de reprodução e não de subversão da ordem hegemônica.

Dessa maneira, reafirmo que enfrentar a discussão sobre a reforma universitária, entrando por uma outra porta no debate – via campo do currículo, pode apontar novos

caminhos, ainda pouco explorados, para problematizar a questão da democratização da universidade.

Considerações Finais

A trajetória investigativa trilhada ao longo desta pesquisa, iniciada a partir da minha inserção no GECCEH em 2006 e concluída, temporariamente, com o término deste trabalho permitiram algumas reflexões acerca da questão dos saberes universitários e sua problematização no âmbito do debate em torno da democratização do ensino superior.

Com a revisão da literatura e o diálogo com o quadro teórico que instigaram esta caminhada – que faz agora uma pequena pausa, para quem sabe, mais adiante trilhar novos caminhos investigativos – foi possível perceber que a temática da democratização da universidade pública, de uma maneira geral, tem mobilizado diferentes discursos em torno de dos significantes: “acesso” e “permanência”. Dependendo dos sentidos atribuídos a esses termos e dos discursos nos quais eles sejam recontextualizados e hibridizados, o sentido de democratização assume conotações e implicações diferenciadas para a reflexão sobre a cultura universitária.

No caso da recontextualização desse debate na UFRJ, foi possível identificar, por meio da análise dos contextos de produção de políticas, diferentes discursos em disputa em torno do sentido de democratização dessa instituição. Com efeito, os discursos sobre acesso e permanência aparecem recontextualizados e hibridizados nos textos analisados com outros discursos híbridos sobre “juventude”, “universidade” e, “ações afirmativas”, e até mesmo currículo, produzindo novos híbridos sobre democratização.

Desse modo, os discursos sobre democratização pelo viés do acesso tendem na UFRJ a se articularem discursivamente com os discursos sobre ampliação e expansão de vagas de base universalista. Vestígios desse discurso podem ser evidenciados quando se discute a criação de novas modalidades de acesso ao ensino superior, como por exemplo, a substituição dos exames de vestibular por “mecanismos de avaliação continuada dos estudantes de nível básico”, conforme texto presente no PDI da UFRJ, que, por sua vez, também menciona o processo gradativo de extinção do vestibular.

Apoiada no quadro teórico que considera o campo da discursividade como um campo de disputas no qual a ambivalência é uma arma de luta poderosa, é possível, no entanto, identificar vestígios de outras vozes presentes nesse embate. Com efeito, esses mesmos discursos universalistas tendem a dar ênfase ao aumento de vagas no turno da noite, abrindo a possibilidade de se jogar discursivamente com a ambivalência contida nesse discurso, ainda hegemônico nessa instituição.

No que diz respeito ao discurso da permanência, foi possível identificar a presença do discurso de viés econômico dando o tom. As soluções apontadas para evitar a evasão dos cursos de ensino superior, ou seja, a manutenção dos alunos na universidade seria, por exemplo, a implantação de políticas de assistência estudantil. A permanência articulada à questão da formação universitária acadêmica não aparece de forma hegemônica na disputa discursiva.

Nos textos das atas, tanto do CEG quanto do CONSUNI, pude notar que a preocupação com os discursos de permanência, estava fortemente imbricada no viés econômico, deixando a problematização dos saberes à margem da discussão sobre democratização. Essa situação se mantinha a despeito do gênero discursivo onde os discursos foram produzidos. Assim, nas notícias selecionadas no site da ADUFRJ-Ssind, que apresentaram uma expressiva diversidade de gêneros discursivos (reportagens, editoriais, opiniões, entrevistas etc.) os discursos que falavam sobre a democratização o faziam na perspectiva do acesso e da permanência, sem considerar, assim como nos outros textos que compuseram o arquivo (FAIRCLOUGH, 2001) desta pesquisa, a questão dos saberes.

De uma maneira geral, é possível afirmar que os discursos sobre democratização recontextualizados na UFRJ não contemplaram a questão da problematização da natureza do conhecimento acadêmico (SANTOS, 2004), nem tampouco da relação que o aluno estabelece ou não com esses saberes (CHARLOT, 2000, 2005), temas que, portanto, já começam a emergir no campo educacional na discussão sobre evasão do ensino superior, abrindo pistas interessantes para se pensar a permanência com qualidade. De acordo com Charlot (2000, p. 85) “[...] a relação com o saber é uma relação *social* com o saber [...]” Além disso, [...] é a relação com a linguagem, com a cultura, com o saber que estabelece vínculo entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe [...]. Em outras palavras: se se quer compreender a desigualdade social perante a escola, é preciso se interessar por essa relação [...]” (CHARLOT, 2005, p.38). Embora voltada para a educação básica, esse tipo de reflexão pode contribuir para trazer para os embates em torno da questão da democratização da universidade pública outros sentidos de permanência, que como venho procurando defender, merecem ser melhor explorados.

Assim, ao ampliar essa percepção para a relação que o estudante universitário estabelece com o saber produzido e distribuído pela universidade, entendo que essa relação também posiciona sujeitos, ao permitir ou não o acesso desses sujeitos ao saber universitário. Com a entrada de um novo perfil de estudante universitário (SANTOS, 2004; MOEHLECKE,

2004), possibilitada tanto pela democratização do acesso quanto da permanência, novos saberes entram na universidade, dialogando ou não com os saberes universitários.

Ainda em relação à questão da articulação entre os discursos de democratização e os discursos sobre o conhecimento científico, foco central desse meu estudo, foi possível encontrar, contudo, alguns traços discursivos nos discursos produzidos na UFRJ, que considero potencialmente férteis dependendo da forma como são hibridizados com outros discursos para pensar essa articulação em uma perspectiva mais subversiva. Ao defender a flexibilização curricular “[...] com redução de carga horária em sala de aula, de modo a permitir maior participação dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão [...]” (p.19), o PRE da UFRJ abre uma brecha para se pensar novas hibridizações.

Com efeito, em função de como a flexibilização curricular for significada, ela tanto pode reforçar as relações de desigualdade de acesso ao conhecimento científico como pode contribuir para subverter as relações hierárquicas historicamente construídas entre os diferentes saberes. Desse modo, por exemplo, uma interpretação possível consiste em enfatizar o sentido da implantação de ciclos básicos comuns permitindo uma escolha tardia da carreira universitária a ser seguida pelo jovem estudante universitário, como presente no PRE. Dependendo do discurso sobre jovem e juventude, esses ciclos básicos podem contribuir, ao contrário do que está enunciado neste documento, para uma maior elitização da universidade.

Nessa mesma linha de argumentação, quando, conforme este documento, a divulgação do conhecimento universitário fica a cargo da extensão com a “divulgação ampla e sistemática de todas as formas de conhecimento geradas pela universidade” (idem, p.21), é possível pensar possibilidades de escape e novos híbridos com potencial transformador.

Considerando que a extensão universitária tende a ser vista pela própria comunidade acadêmica como um lugar menos legitimado do que a pesquisa e o ensino, e simultaneamente ser responsabilizada pela divulgação e não produção do conhecimento gerado pela universidade, no documento analisado podemos potencializar essa ambivalência. Do mesmo modo que o discurso sobre extensão, neste documento reforça a ideia de que ela seja um “não lugar epistemológico” (FERREIRA & GABRIEL, 2008), ela pode ser também um lugar da subversão, na medida em que está submetida a regras mais flexíveis como apontam Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008)

[...] por estar localizado em um espaço sócio-historicamente percebido como de menor prestígio frente à pesquisa e ao ensino, tende a estar submetido a regras menos frágeis e flexíveis, permitindo a produção de novos discursos híbridos e ambivalentes acerca das possíveis mudanças da

universidade pública brasileira [...] interessa-nos perceber tais mudanças na produção dos novos discursos que incidem sobre a legitimidade dos saberes que podem circular no espaço acadêmico. (GABRIEL, FERREIRA & MONTEIRO, 2008, p. 263)

Dessa forma, compreendo que esta pesquisa, ao salientar os diferentes sentidos ambivalentes sobre democratização no âmbito da UFRJ que estão circulando, sendo hibridizados e ressignificados e em constante embate discursivo, pode contribuir para reflexões que abordem a questão da democratização do conhecimento acadêmico nesse cenário de reforma da universidade pública.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, S.M.; GARCÍA, L. B. **Políticas Educativas, Evaluación y Curriculum en el Campo de la Enseñanza Universitaria Argentina**. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/19/ARAUJO.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2008.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UFRJ. **Notícias**. Disponível em: <www.adufrj.org.br>. Acesso em 28 Set. 2008.

BALL, S.J. **Education reform - A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. & BOWE, R. **The policy process and the process of policy**. In: BOWE, R. BALL, S., GOLD, A. (orgs.) *Reforming education and changing school: case studies in policy sociology*. London/ New York: Routledge, 1992.

BALBINO, A. B. **O caráter democrático das ações afirmativas: considerações sobre os impactos sociais da implementação das políticas de cotas na UERJ e suas possíveis contribuições ao processo de democratização do ensino no Brasil**. Rio de Janeiro, 2004. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008

BISPO, F. C. da S. **A democratização do acesso ao ensino superior- um estudo sobre o programa universidade para todos e sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais** – Rio de Janeiro, 2007. 160 p. Dissertação (Mestrado em Administração) Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008

BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M.A. (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

_____. **Decreto nº 6.096. De 24 de abril de 2007**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 26 maio 2008.

_____. **O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/sesu/>> Acesso em: 26 maio 2008.

CARNEIRO, W. **Educação a Distância: catalisadora do acesso ao ensino superior na Bahia**. Bahia, 2006. 120p. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) – Universidade Salvador. Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, n.24, 2003.

COSTA, M. V. da. **Introdução – novos olhares da pesquisa em educação.** In: COSTA, M. V. da (org.) Caminhos Investigativos II, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CUNHA, L.A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAUSTER, T. **‘Bolsistas’ e ‘elite’ – Tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários.** Educação, PUC-Rio, Departamento de Educação, nº61, Junho de 2002.

DURÃES, A. **Inglês para inglês ver.** Olhar virtual. Rio de Janeiro, 4 de maio de 2006. Olho no Olho. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao=112&codigo> Acesso em 1 de Agosto de 2007.

ENADE 2005. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Resumo Técnico. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/Resumo_Tecnico_ENADE_2005.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: UnB, 2001.

FERNANDES, F. L. **Políticas de Ação Afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ.** Rio de Janeiro, 2006. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** 15. ed. [1. ed. 1996]. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. & MONTEIRO, A. M. **Democratização da Universidade Pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo.** In: LOPES, A.C. e outras (orgs.) – Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal, Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

GABRIEL, C. T. & MOEHLECKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 2, p. 1-9, 2006.

GABRIEL, C.T. **Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós"**. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez.1997.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), **Avaliação Institucional**. Disponível: <http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/avaliacao_cred_recred.htm>. Acesso em: 26 maio de 2008.

JUARROS, F. ; NAIDORF, J. **Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina**. *Avaliação (Campinas)*, Set 2007, vol.12, n.3, p.483-504. ISSN 1414-4077

KOLB, C. W. **A democratização do ensino superior**. Paraná, 2003, 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008

LEHER, R.; SADER, E. **Público, estatal e privado na reforma universitária**. Disponível em:< <http://firgoa.usc.es/drupal/archive> > Acesso em 15 Maio de 2008.

LEITE, M. S. **Dilemas do conhecimento na democratização do acesso à universidade**. In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006. CD-ROM.

LINHARES, M. **A implantação do sistema de cotas nas Universidades Públicas Brasileiras**. São Paulo, 2006. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo. Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, São Paulo, 2004, p.109-118.

_____. **Política de Currículo: recontextualização e hibridismo**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p. 50-64, Jul/ Dez 2005.

_____. **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.33-52, Jul./Dez 2006.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências**. In: _____ (orgs). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, E. **Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural**. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

MACEDO, A. R. de et al. **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, 2005 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 20 Jul. 2008.

MENDONÇA, A. W. P.C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n.14, 2000.

MICHELOTTO, R.M. **Ampliação de Vagas na Rede Pública de Educação Superior**. GT 11 da ANPED, 1999.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça social**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: < www.teses.usp.br >. Acesso em: 15 Dez. de 2008

_____. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n.117, p.197-217, novembro/2002.

MOREIRA, A. F. B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, M.V. (org) O currículo nos limiões do contemporâneo, RJ: DP&A, 1998.

_____. **O processo curricular do Ensino Superior no Contexto Atual**. In: VEIGA, I.P.A.; NAVES, M.L.P. (orgs.) *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. **Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades**. In: MOREIRA, A.F.B. e PACHECO, J.A. *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto, 2006.

_____. **Seleção e Organização dos Conhecimentos Curriculares no Ensino Superior: Notas para discussão**. 2007 (trabalho no prelo) – Universidade Católica de Petrópolis.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T.T. (orgs.) *Currículo, cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

PENIN, S. T. S. **Adeus à inocência sobre o ensino superior**. *Estud. av.* , São Paulo, v. 20, n. 58, 2006 . Disponível em:< <http://www.scielo.br/>> Acesso em: 27 Jul. 2007.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e Universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Rio Grande do Sul, 2007. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul Disponível em:< <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008

PRATES, A. A. P. **Universidades vs terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p.102-123, jan./jun. 2007.

PROJETO CONEXÕES DE SABERES DA UFRJ. **Relatório de Pesquisa Perfil Social Básico dos Estudantes da UFRJ**. Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES, W. G. **O campo acadêmico e a polêmica das cotas raciais: uma contribuição ao debate da democratização da universidade pública por meio das políticas de ação afirmativa**. Maranhão, 2005. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>> Acessado em: 15 Dez. 2008

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**, São Paulo: Cortez, 2004

_____. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro**. Conferência de abertura VII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra de 16 a 18 de setembro de 2004a.

SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da Educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, G. F. **A Expansão e a Interiorização da Universidade Estadual de Goiás-UEG: Universidade para os trabalhadores da Educação**. Goiás, 2002. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Goiás Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>> Acessado em: 15 Dez. 2008.

SOUZA, J. B. de. **Cursos Sequenciais: a “Marca Social” da Escola Superior no Brasil**. GT 11 da ANPEd, 2005.

TEIXEIRA, V.L. **As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição curricular**. GT 12 da ANPEd, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Revista Opção / 2008**. Disponível em: <http://www.vestibular.ufrj.br/downloads/Concurso_2009_Revista_Opção.pdf> Acesso em: 7 set. de 2008.

_____. **Conselho de Ensino e Graduação**. Disponível em: <www.pr1.ufrj.br>. Acesso em: 7 set. 2008.

_____. **Conselho Universitário**. Disponível em: <www.consuni.ufrj.br>. Acesso em 28 Set. 2008.

_____. **A universidade necessária. Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ 2008-2012: um projeto para o Rio de Janeiro e para o Brasil**. Disponível em <<http://www.pre.ufrj.br/>> . Acesso em: 30 Maio 2008.

_____. **Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento para a Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em : <www.ufrj.br/docs/PDI.pdf> . Acesso em: Set. de 2008.

VEIGA-NETO, A. **Olhares...** In: Caminhos Investigativos. In: COSTA, M.V. da (org.) Rio de Janeiro, DP & A, 2002.

VELOSO, T.C.M.A. Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. GT 11 da ANPEd, 2001.

VIVAS, M. I. de Q. Cursos Seqüenciais de Formação Específica: uma oportunidade de democratização do ensino superior? Bahia, 2007. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> > Acessado em: 15 Dez. 2008

YOUNG, M. O Currículo do Futuro: da nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria Crítica do Aprendizado. Campinas: Papyrus, 2000.

APÊNDICE

ETAPAS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (DEZEMBRO 2008)

BASE DA BUSCA: **PORTAL CAPES** (**palavras exatas**)

PALAVRAS-CHAVE:

- DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR
- REFORMA CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR
- CURRÍCULO ACADÊMICO

DATA: 1996 (desde a LDB) A 2007

PALAVRA-CHAVE: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR		
ANO	MESTRADO	DOCTORADO
1996	0	0
1997	0	0
1998	0	0
1999	0	0
2000	0	0
2001	0	0
2002	1	0
2003	3	0
2004	2	0
2005	1	0
2006	3	0
2007	3	0
TOTAL	13	0

MESTRADO

Ano: 2002

1) GENIVALDO FÉLIX DA SILVA. A Expansão e a Interiorização da Universidade Estadual de Goiás-UEG: Universidade para os trabalhadores da Educação - Curso de Pedagogia. - 01/08/2002

Ano: 2003

- 1) CARLOS WALTER KOLB. A democratização do ensino superior: diagnóstico e alternativas para uma maior inclusão social. - 01/09/2003
- 2) DÉBORA ALFAIA DA CUNHA. Democratização da Universidade Amazônica: A Experiência de Descentralização e Participação nos Campi da UFPA - 01/10/2003
- 3) JOSÉ LUIS DE PAIVA. Lazer, Política Cultural e Extensão Universitária no Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão: Recreação Comunitária - 01/02/2003

Ano: 2004

- 1) ANTÔNIO BERNARDINO BALBINO. O caráter democrático das ações afirmativas: considerações sobre os impactos sociais da implementação das políticas de cotas na UERJ e suas possíveis contribuições ao processo de democratização do ensino no Brasil - 01/09/2004
- 2) ROSANA RIBEIRO DA SILVA. O ensino jurídico: os desafios da democratização com qualidade - 01/12/2004

Ano: 2005

- 1) ZITA PIRES DE ANDRADE. Cooperativismo no ensino superior: o caso da cooperatiiva de ensino superior de Rubiataba. - 01/09/2005

Ano: 2006

- 1) FATIMA LOBATO FERNANDES. Políticas de Ação Afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ. - 01/11/2006
- 2) MILTON LINHARES. A implantação do sistema de cotas nas Universidades Públicas Brasileiras. - 01/03/2006
- 3) WILNA ARAÚJO CARNEIRO. Educação a Distância: catalizadora do acesso ao ensino superior na Bahia - 01/10/2006

Ano: 2007

- 1) FABIANA CARVALHO DA SILVA BISPO. A democratização do acesso ao ensino superior- um estudo sobre o programa universidade para todos e sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais - 01/05/2007
- 2) MARIA IZABEL DE QUADROS VIVAS. Cursos Seqüenciais de Formação Específica: uma oportunidade de democratização do ensino superior? - 01/03/2007
- 3) MARILÚ MOURÃO PEREIRA. Inclusão e Universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - 01/09/2007

PALAVRA-CHAVE: REFORMA CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR		
ANO	MESTRADO	DOCTORADO
1996	0	0
1997	0	0
1998	0	0
1999	0	0
2000	0	0
2001	0	0
2002	0	0
2003	0	0
2004	0	0
2005	0	0
2006	0	0
2007	0	0

PALAVRA-CHAVE: CURRÍCULO ACADÊMICO		
ANO	MESTRADO	DOCTORADO
1996	0	0
1997	0	0
1998	1	1
1999	1	0
2000	1	0
2001	1	0
2002	1	0
2003	1	0
2004	3	0
2005	0	26
2006	0	1
2007	3	1
Total	12	29

MESTRADO

Ano: 1998

- 1) ANNABEL DAS NEVES. Educação Física e Prática de Ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre Universidade e Escola Públicas. - 01/12/1998

Ano: 1999

- 1) ANIELSON BARBOSA DA SILVA. Um perfil de administrador na era da informação e do conhecimento. - 01/09/1999

Ano: 2000

- 1) MIRIAM BENIGNA LESSA DIAS. O Jogo Teatral como uma possibilidade na formação do professor - 01/01/2000

Ano: 2001

- 1) MARIA CANDIDA BURNIER DA SILVEIRA. Um modelo para a geração automática de sumário de currículos acadêmicos. - 01/05/2001

Ano: 2002

- 1) FERNANDA CORTEZ ILLIANO. Trajetória Curricular de uma Escola de Surdos: Entre o Ensino Regular e a Demanda do Alunado. - 01/06/2002

Ano: 2003

- 1) JÚLIO HOLANDA GONÇALVES. O nível de realização profissional dos egressos do curso de administração: um estudo de caso na Universidade Tiradentes - unit, em Aracajú-SE - 01/03/2003

Ano: 2004

- 1) DAISY CLARA DORIS PASQUAL. O cuidado nas unidades de hemodiálise segundo a percepção dos enfermeiros - 01/12/2004
- 2) LUCIANNA RIBEIRO DE LIMA. Psicologia da educação no curso de pedagogia da UFU: retrospectiva histórica da disciplina. - 01/07/2004
- 3) MANOEL MATIAS FILHO. Onde estão nossas cabeças? Os cientistas sociais: formação acadêmica e o exercício profissional. - 01/10/2004

Ano: 2007

- 1) GABRIEL APRIGLIANO FERNANDES. Jogos, simulações e aperfeiçoamento em tomada de decisão - 01/03/2007
- 2) KÁTIA CRISTINA ABRANCHES MOSQUEIRA. Avaliação da prevalência e dos fatores de risco para infecção pelo Mycobacterium Tuberculosis, através do teste tuberculínico em alunos da UniSantos - 01/05/2007
- 3) ROSELAINÉ GONÇALVES DE ANDRADES. Saúde e educação no cotidiano da escola – a realidade dos planos de estudos em uma Escola Municipal de PELOTAS, R.S - 01/03/2007

DOUTORADO

Ano: 1998

- 1) CLÁUDIA MARIA GUEDES. Do Discurso da Educação Física - 01/08/1998

Ano: 2005

- 1) ANTONIO CARLOS BAROSSO. Ensino de projeto na FAUUSP - 01/07/2005
- 2) CLARICE PIRES. Referências para um currículo crítico-emancipatório na universidade: construindo o projeto educativo do Centro Universitário de Brusque-SC - 01/06/2005
- 3) CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR. Formação de professores de educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos - 01/07/2005
- 4) DALTON JOSÉ ALVES. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em filosofia: o papel da licenciatura no processo de formação filosófico-pedagógica. - 01/04/2005
- 5) ELIANA RIBEIRO DA SILVA. Leitura da palavra e leitura do mundo: os desafios da leiturização na universidade - 01/06/2005
- 6) ELIZABETH ANTONIA LEONEL DE MORAES MARTINES. O currículo possível na educação superior: estudo sobre o caso de um currículo de biologia em uma IES amazônica - 01/07/2005
- 7) ELIZABETH ESPERIDIÃO CARDOZO. Repensando a formação do Enfermeiro: o processo de conscientização e práticas docentes à luz do referencial ético – humanista. - 01/06/2005
- 8) EVANDRO CANTÚ. Elementos para o Fortalecimento da Mediação Docente na Educação Tecnológica: Aplicação no Ensino-Aprendizagem de Redes de Computadores - 01/08/2005
- 9) FRANCISCO ARI DE ANDRADE. O Ensino Superior no ideário político do Aciolismo: a ação pedagógica da Faculdade Livre de Direito do Ceará, no período de 1903 a 1912. - 01/02/2005
- 10) GRACIELA DE SOUZA OLIVER. O papel das Escolas Superiores de Agricultura na institucionalização das ciências agrícolas no Brasil, 1930-1950: práticas acadêmicas, currículos e formação profissional. - 01/08/2005
- 11) HERMES DE ANDRADE JÚNIOR. Os Limites e Desafios do Pensamento Militar Brasileiro em Relação à Questão Ambiental - 01/03/2005
- 12) IVANILDA HIGA. Visões de professores sobre ciência: elementos para repensar os cursos de licenciatura em física - 01/08/2005
- 13) IZABELLA BARISON MATOS. Expectativas do exercício profissional de graduados em odontologia - 01/08/2005
- 14) JESUS GARCIA PASCUAL. Desempenho discente sob a óptica curricular na graduação da Universidade Federal do Ceará. - 01/07/2005
- 15) JOSÉ DA CRUZ BISPO DE MIRANDA. Da academia à rua: a zona de orquestração da moral no campo policial - 01/05/2005
- 16) LUCIETE BASTO DE ANDRADE ALBUQUERQUE. Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância: representações dos tutores e professores-especialistas do curso de pedagogia a distância da UFMT - 01/03/2005
- 17) MAGDA MADALENA TUMA. Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico. - 01/04/2005
- 18) MÁRCIA ELIZABETH BRUNETTI. Sobre a Construção de uma Ferramenta Educacional para a Formação Profissional do Designer a partir de uma Seleção de Princípios para o Design Sustentável: Um Experimento no Curso de Desenho Industrial da PUC/PR - 01/07/2005
- 19) MÁRCIA SERRA FERREIRA. A História da Disciplina Escolar Ciências no colégio Pedro II (1960-1980) - 01/03/2005

- 20) MARIA DA SOLEDADE SIMEÃO DOS SANTOS. A construção de um projeto integrado para a formação do enfermeiro: aliança estágio curricular e extracurricular - 01/06/2005
- 21) MARIA JOSE ALBUQUERQUE DA SILVA. Pluralidade e diferenças culturais na escola: a formação para a cidadania em questão. - 01/07/2005
- 22) MARIA JULIA LEMES RIBEIRO. Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva - 01/02/2005
- 23) MARIA TITA PORTAL SACRAMENTO. Cursos de especialização em enfermagem obstétrica no Rio de Janeiro: temáticas e vivências das egressas e das coordenadoras - 01/03/2005
- 24) RITA VIRGÍNIA SALLES MUNERATO. Política de formação de professores em serviço: Limites e possibilidades de um programa em parceria - 01/05/2005
- 25) VALDIR LUIZ LOPES. A formação do professor de Língua Portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso - 01/03/2005
- 26) WALTER ROBERTO CORREIA. Educação física no ensino médio: subsídios para um projeto crítico e inovador - 01/05/2005

Ano: 2006

- 1) SIMONE ALGERI. Repercussões de oficinas para a educação de responsáveis agressores: interfaces entre educação social, educação para a saúde e educação em enfermagem - 01/01/2006

Ano: 2007

- 1) MARIA ROSÁLIA CORREIA DIAS. A construção de identidades em Psicologia - 01/05/2007

PALAVRAS-CHAVE:

- DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA
- DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E CURRÍCULO ACADÊMICO

DATA: 1996 (desde a LDB) A 2007

PALAVRA-CHAVE: DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA		
ANO	MESTRADO	DOCTORADO
1996	0	0
1997	0	0
1998	0	0
1999	0	0
2000	0	0
2001	0	0
2002	0	0
2003	0	0
2004	0	0
2005	1	0
2006	0	0
2007	0	0
TOTAL	1	0

MESTRADO

Ano: 2005

1) WELLINGTON GIL RODRIGUES. O campo acadêmico e a polêmica das cotas raciais: uma contribuição ao debate da democratização da universidade pública por meio das políticas de ação afirmativa. - 01/10/2005

PALAVRA-CHAVE: DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA e CURRÍCULO ACADÊMICO		
ANO	MESTRADO	DOUTORADO
1996	0	0
1997	0	0
1998	0	0
1999	0	0
2000	0	0
2001	0	0
2002	0	0
2003	0	0
2004	0	0
2005	0	0
2006	0	0
2007	0	0
TOTAL	0	0