

EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO INÍCIO DO SÉCULO XXI NO BRASIL

EXPANSION AND INTERNALIZATION OF HIGHER EDUCATION AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY IN BRAZIL

EXPANSIÓN E INTERIORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI EM BRASIL

Waldemar Moura Vilhena Junior¹
Universidade Estadual de Roraima – UERR

Resumo

O texto é parte do estudo sobre Educação e Políticas Públicas Educacionais. Tem como objetivo refletir a partir de uma perspectiva sociológica sobre a expansão e a interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil. Para viabilizar o estudo, utilizamos a revisão bibliográfica e documental, que proporcionou a análise qualitativa sobre a temática, buscando responder ao seguinte problema: ocorreu expansão e interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil, conforme adequação ao modelo da economia global? Concluiu-se que o ensino superior historicamente atendeu às classes dominantes, naturalizando a exclusão das pessoas nas universidades públicas. Entretanto, devido às políticas dos governos do começo do século XXI, oportunizou-se o ingresso das camadas populares ao ensino superior, ou seja, ocorreu a expansão e a interiorização do ensino superior público e gratuito para atender à lógica do capital globalizante e ao anseio da maioria da sociedade pelo acesso a ele.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Expansão e Interiorização; Ensino Superior.

Abstract

The text is part of the study on Education and Public Educational Policies. It aims to reflect from a sociological perspective on the expansion and interiorization of higher education at the beginning of the 21st century in Brazil. To make the study viable, we used a bibliographic and documentary review, which provided a qualitative analysis on the subject, seeking to answer the following problem: Was there expansion and internalization of higher education in the beginning of the 21st century in Brazil, in accordance with the model of the global economy? It was concluded that higher education historically served the dominant classes, naturalizing the exclusion of people in public universities. However, due to the policies of the governments of the beginning of the 21st century, it was possible for the popular classes to enter higher education, that is, there was the expansion and interiorization of public and free higher education to meet the logic of globalizing capital and the yearning of the majority of society for access to it.

Keywords: Public Policy; Expansion and Interiorization; Higher Education.

¹ Mestre Prof. Universidade Estadual de Roraima - Boa Vista/RR – Brasil. Doutorando Educanorte/PPGEDA. Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação – GPPE. E-mail: waldemarvilhena@uerr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3998440471398720>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7762-3706>.

Resumen

El texto forma parte del estudio sobre Educación y Políticas Públicas Educativas. Tiene como objetivo reflexionar desde una perspectiva sociológica sobre la expansión e interiorización de la educación superior a principios del siglo XXI en Brasil. Para viabilizar el estudio, utilizamos una revisión bibliográfica y documental, que proporcionó un análisis cualitativo sobre el tema, buscando responder al siguiente problema: ¿Hubo expansión e interiorización de la educación superior en el inicio del siglo XXI en Brasil, de acuerdo con el modelo de la economía global? Se concluyó que la educación superior históricamente sirvió a las clases dominantes, naturalizando la exclusión de las personas en las universidades públicas. Sin embargo, debido a las políticas de los gobiernos de inicios del siglo XXI, se logró que las clases populares ingresaran a la educación superior, es decir, se produjo la expansión e interiorización de la educación superior pública y gratuita para cumplir con la lógica del capital de globalización y el anhelo de la mayoría de la sociedad por acceder a él.

Palabras clave: Políticas Públicas; Expansión e Interiorización; Enseñanza Superior.

INTRODUÇÃO

O texto apresentado é decorrente de estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDA/EDUCANORTE, nos primeiros anos do curso de doutoramento em Educação, que constituiu um momento ímpar para o aprofundamento do conhecimento científico a fim de compreender as políticas públicas do ensino superior e sua expansão.

A sociedade globalizada tem como modelo organizacional a reestruturação produtiva, fato que faz que tanto as escolas da educação básica quanto o ensino superior – especialmente as universidades públicas – alterem seus processos formativos para atender à flexibilização, à competitividade e à avaliação, associando os processos de ensino ao mundo do trabalho.

Diante das exigências impostas pelo mercado de trabalho, os organismos internacionais, por meio de acordos com os países – especialmente os considerados dependentes econômicos desses órgãos –, passam a determinar as adaptações aos processos educacionais numa lógica do mundo dos negócios. Tais exigências que integram essas reformas começaram na década de 90 do século XX, buscando fazer o ajustamento ao mercado, porém tais mudanças não previam a expansão do ensino superior público e gratuito no país, como veremos mais à frente.

O texto tem como objetivo refletir a partir de uma perspectiva sociológica sobre a expansão e a interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil. Para nortear o estudo, buscamos responder ao seguinte problema: ocorreu expansão e interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil, conforme adequação ao modelo da economia global?



Para responder ao problema, foi feita a revisão de literatura com base no estudo bibliográfico dos autores: Catani e Oliveira (2015), Gramsci (1978), Ribeiro (2018), Martins, (2009), Almeida Filho e Coutinho (2011), Santos, Lima e Carvalhares (2020), Ribeiro (2015), Severino (2009), Veras (2015) com o intuito de haver familiarização com o objeto de estudo e posterior análise dos documentos que trazem aspectos legais que amparam o ensino superior no Brasil.

Este texto possui dois subtópicos: o primeiro é “A educação superior e o contexto político do início do século XXI no Brasil”. Nele é feito um pequeno resgate do momento educacional do ensino superior no fim do século XX e início do século XXI e as políticas que foram aprovadas e implementadas. O segundo, “Entre a expansão e a interiorização do REUNI”, trata sobre as políticas de expansão e de interiorização do ensino superior e seus processos de efetivação.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CONTEXTO POLÍTICO DO INÍCIO DO SÉCULO XXI NO BRASIL

Para Catani e Oliveira (2015), as reformas educacionais que ocorreram na década de 90 do século XX também objetivavam a expansão do ensino superior, cujas ações incluíam a criação de centros universitários, de cursos sequenciais, a flexibilização curricular, a criação de exames avaliativos, o incentivo à educação a distância no ensino superior, a regulamentação e implementação dos institutos superiores de educação, a distribuição de recursos orçamentários com base no número de estudantes.

Todas essas ações, segundo os autores citados, proporcionaram a expansão da rede privada de ensino superior e favoreceram os pressupostos fundamentais do neoliberalismo ao incentivarem a concorrência, já que viabilizam o atendimento do ensino superior de forma diferenciada e dissociam ensino, pesquisa e extensão no processo formativo, procurando naturalizar as diferenças individuais, conforme as condições econômicas de cada indivíduo, e deixando o Estado com a função de avaliar, supervisionar e controlar as instituições formativas.

Ainda nesse período as universidades públicas, especialmente as federais, foram incentivadas a estabelecer a competição por meio da produtividade para obter financiamento, fazendo que se distanciassem do projeto de nação baseada na produção de conhecimento para atender aos contextos local e regional, de forma que predominasse a legalidade científica e se evidenciassem as relações de subordinação à reorganização e o ajuste aos modelos de gestão, avaliação, curricular etc., na lógica da reestruturação



produtiva do mercado (CATANI; OLIVEIRA, 2015).

Esse era o quadro do ensino superior no país, que acatava as normas dos organismos internacionais, o que não viabilizou o atendimento das exigências do mercado de trabalho ao capital internacional; muito menos permitiu a formação para a superação do desemprego marcante nesse período no país.

No início do século XXI, por meio do processo de eleição direta, o Estado brasileiro passou pela primeira vez a ser administrado por outro grupo político, considerado de esquerda. Entretanto, tal fato fez que se procurassem alternativas para responder ao mundo globalizado e à superação das crises econômicas que maltratavam as camadas populares do Brasil.

A partir desse momento, o ensino superior público se pautou no projeto que teve aprovação na Lei n. 7.200¹, de 2006, de autoria do Poder Executivo, dando início a uma nova trilha das reformulações e à inserção de novas concepções de políticas públicas no rumo da batizada “Universidade Nova”. É nesse contexto que, em 2007, o Governo Federal criou o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído a partir do Decreto Presidencial n. 6.096/2007, com o objetivo primário de proporcionar as condições objetivas de ampliação do acesso e da permanência de pessoas de baixa renda no ensino superior, no nível de graduação presencial. O projeto trazia também um aproveitamento mais adequado tanto dos recursos humanos quanto da estrutura física já existente nas IES públicas, as quais apresentavam números significativos de vagas ociosas. Por último, abria a possibilidade de criação de novos *campi* efetivando assim a presença das IES públicas no interior do Brasil (BRASIL, 2007).

Sobre o modelo que norteou as políticas para o ensino superior no governo de 2003 a 2016, na época de sua reforma e conseqüentemente da concepção do Reuni, podemos destacar o modelo europeu no âmbito do que ficou conhecido como *Processo de Bolonha*. Esse modelo viabilizado nos países europeus foi criado com vistas à superação do desemprego na ideia da competitividade como forma de se garantir no mercado global (ARAÚJO; SILVA; DURÃES, 2018).

Assim, evidencia-se a preocupação com o mundo de trabalho exigido pela globalização do mercado; ao mesmo tempo o governo estava propondo política para redução das desigualdades sociais. Dessa maneira, foi sistematizado um documento pelo governo brasileiro, de cunho quantitativo e qualitativo, resultante dos dados levantados, dos encontros da comissão e dos debates acumulados pelas entidades, no sentido de atingir ampla divulgação e multiplicidade de atores envolvidos na discussão do sistema



educacional brasileiro, que busca processos formativos de qualidade. Como afirma o documento, “É possível destacar, no âmbito dos depoimentos colhidos, três importantes dimensões da expansão, em especial do Reuni, que serão objeto de análise neste relatório, a saber: política, pedagógica e de infraestrutura” (BRASIL, 2012, p. 27).

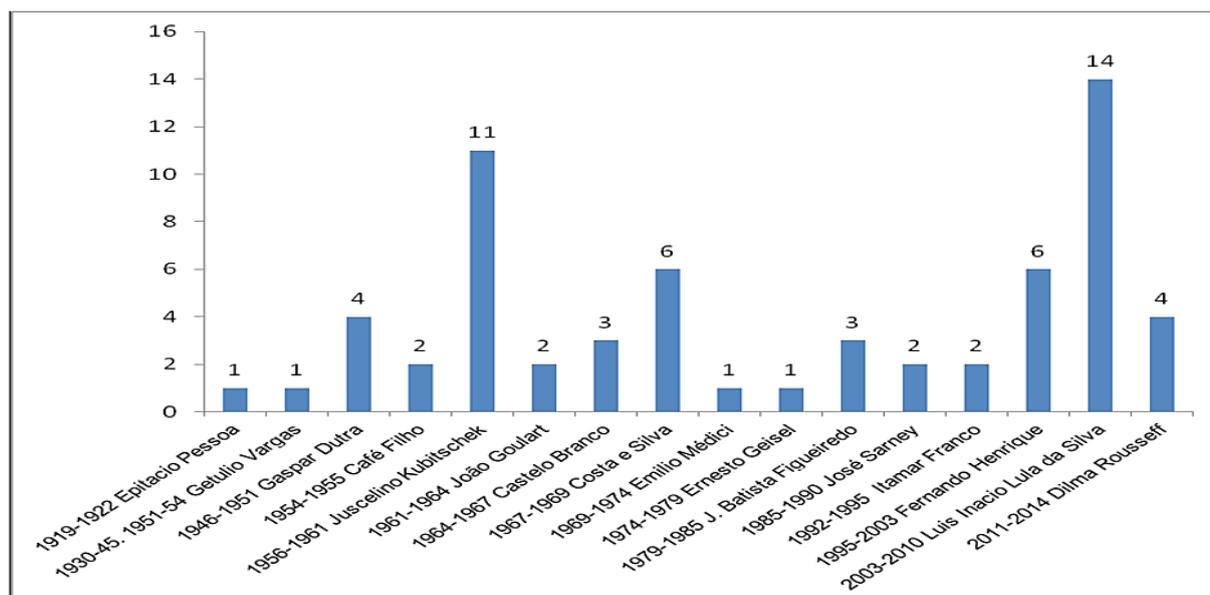
Dimensão política é possível aferir o cumprimento do objetivo do programa de possibilitar uma maior democratização do acesso, com o aumento de mais de 100% do número de vagas de graduação presencial ofertadas nas universidades federais e a criação de novas universidades e novos *campi* universitários.

A importância desse processo de democratização do acesso ganha destaque acentuado no contexto da interiorização do ensino superior federal do País. As novas universidades e os novos *campi* trazem a oportunidade de estudos universitários a estudantes que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inseriam quase que exclusivamente as IFES.

Há um reconhecimento de que o fenômeno da interiorização traz, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão. Desse modo, o Reuni constituiu-se em um programa que possibilita às IFES cumprir seu papel de apoio ao desenvolvimento dos estados, das regiões e do País. (BRASIL, 2012, p. 27).

Conforme podemos comprovar, a ideia do Reuni foi também chegar ao interior do Brasil, e havia também uma compreensão de que, uma vez instaladas em determinadas localidades, as IES públicas tanto cumpririam papel social importante na dimensão da formação humana, quanto serviriam de vetor para o desenvolvimento econômico da região. Abaixo é possível visualizar esse processo de expansão o Gráfico 1: Criação das universidades.



Gráfico 1 – Criação das universidades

Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria MEC n. 126/2012.

Como se pode ver no gráfico acima, a linha do tempo de expansão da rede federal de nível superior é realmente significativa, de modo que os números de certa forma falam por si sós. “O gráfico retrata o histórico da criação das universidades federais em diferentes períodos de governos (1919-2014). Observa-se que, de 1919 até 2002, foram criadas 45 universidades” (BRASIL 2012, p. 25). Abaixo podemos visualizar a expansão do ensino superior nos governos petistas, conforme o Quadro 1: Universidades em 11 anos.

Quadro 1 – Universidades em 11 anos

	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (04 novas)
Campi	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios	114	230	275

Fonte: Sisu/MEC (2012)

No quadro acima, o qual deve ser analisado associado com o gráfico anterior, é importante destacar que houve um esforço objetivo, no período de oito anos, compreendendo os anos de 2003 a 2010, para a criação de 14 universidades em tão curto



interstício (ANDIFES, 2012).

Isso posto, é imperativo que reconheçamos esse feito (que já tem seu marco gravado na História) – principalmente pelos efeitos positivos em toda a cadeia (econômica, social e política) de desenvolvimento que o fenômeno da interiorização traz para a localidade, o município, o estado e, conseqüentemente – soma-se positivamente a outros esforços em médio e longo prazo em prol do país (vale ressaltar que, uma vez instaladas em determinado local, as IES atendem geralmente a vários municípios que se voltam para ela). Os efeitos são geralmente de curto e médio prazo, já que, ao passo que se vai qualificando a população da região, isso significa a prestação de um serviço mais qualificado para setores que vão desde a administração pública nas prefeituras ao setor do comércio e à agropecuária (em se tratando de interior, é importante lembrar que esse é geralmente o setor mais importante).

Nesse contexto entendemos, assim como Gramsci (1978), que a política de interiorização permite que as populações distantes dos grandes centros urbanos, das capitais e das regiões metropolitanas tenham acesso ao conhecimento, que lhes permitirá, além de outras coisas, o desenvolvimento de uma consciência crítica:

[...] Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se 'distingue' e não se torna independente 'por si', sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica. (GRAMSCI, 1978, p. 21).

Além da possibilidade de acesso ao nível superior, existe também a contribuição à formação acadêmica tanto para os indivíduos quanto para a localidade, as comunidades, os municípios, os estados ou região onde estão inseridas as unidades acadêmicas. Com isso, surgem várias possibilidades de trocas de experiências e novas formas de perceber a localidade a partir do tripé que norteia o mundo acadêmico: o ensino, a oportunidade de fazer pesquisa e de se aprimorar com a extensão (BRASIL, 2012).

Quanto à dimensão pedagógica do Programa – expressa no documento do MEC –, uma das suas ambições era também corroborar a reestruturação das IES tanto na parte da gestão quanto no âmbito pedagógico-didático.

Pode-se afirmar que o Reuni estimulou a mudança de paradigmas, na medida que possibilitou a organização de novos arranjos curriculares, com destaque para os bacharelados *interdisciplinares*, implantados em 15 universidades. Mais de 80% dos reitores afirmam que houve revisão da estrutura acadêmica com a implantação do Reuni e também a preocupação



de todos em criar novos programas voltados para o sucesso dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 29).

No contexto proposto e operado pelo MEC, conforme aparece na citação acima, a palavra *interdisciplinaridade* surge não como uma mera metodologia pedagógica, mas sim como termo portador de uma mudança paradigmática; e nesse contexto entendemos que o formulador da política pública de interiorização da educação superior lança mão da interdisciplinaridade como mediador necessário e adequado que consegue manter o vínculo com a instituição universitária e ao mesmo tempo é capaz de atender às exigências sociais, políticas e econômicas a partir da adoção de novos arranjos interdisciplinares de ensino superior.

ENTRE A EXPANSÃO E A INTERIORIZAÇÃO DO REUNI

A mudança de governo, em 2003, acarretou a reorientação da política educacional no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais; a partir de 2004, foram postas em prática determinadas ações visando reverter a condição de sucateamento em que se encontravam as IES públicas federais, com a recuperação orçamentária, a implantação de novas unidades, além da contratação de pessoal mediante concurso público.

A fim de implementar as políticas necessárias para minimizar as desigualdades sociais e incluir uma massa gigantesca de antes excluídos do ensino superior, foi necessário compor uma base de apoio no parlamento brasileiro, que era bem heterogênea. Assim, houve o ajustamento na base do governo, que permitiu a democratização e a interiorização do ensino superior. Nessa lógica foi criado o Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004. Depois, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visa o aumento da qualidade dos seus cursos, à melhoria do aproveitamento das estruturas físicas e à revisão de suas arquiteturas acadêmicas (MARTINS, 2009).

Sinalizando para mais uma tentativa de reforma e de atualização do sistema educacional brasileiro, o governo da época iniciou um debate dentro e fora da universidade em 2004, trazendo à tona novas perspectivas para o ensino superior.

No plano nacional, registro o processo de debates entre os dirigentes da rede federal de educação superior, que culminou com um documento intitulado Proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil (ANDIFES, 2004). Além de apresentar proposições sobre autonomia, financiamento e política de recursos humanos para o sistema

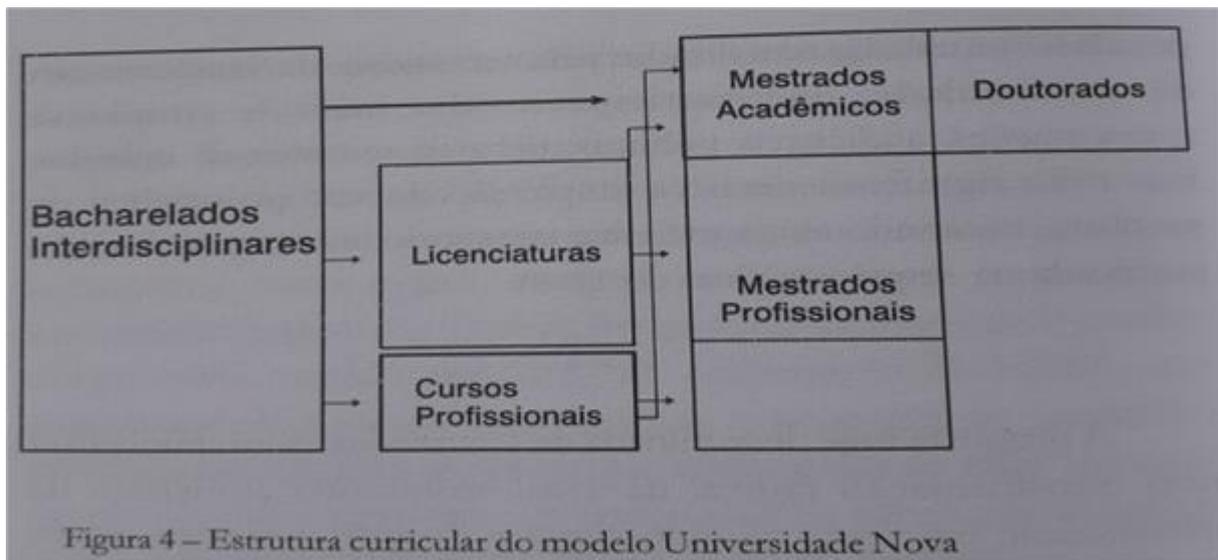


federal de ensino superior, este documento explicitava, dentre suas estratégias:

- Promover as alterações que se fizerem necessárias no ensino de Graduação e Pós-Graduação, de modo a garantir aos estudantes a condição de formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem orientar a vida numa sociedade justa e democrática.
- Revisar os currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação profissional, bem como proporcionar aos estudantes experiências multi e interdisciplinares, formação humanista e alta capacidade crítica (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 260).

O que se observa é que o governo já estava na esteira das mudanças globais no contexto do Processo de Bolonha e do Modelo da União Europeia (MUE). Com isso, surgiram no âmbito de algumas universidades brasileiras propostas que se alinhavam com as recomendações da Unesco e da OCDE, a exemplo do Bacharelado em Humanidades da USP, encabeçado pelo professor Renato Janine Ribeiro; da Arquitetura Experimental, da Universidade do ABC; e do Projeto UFBA Nova, marcando uma ruptura com as diretrizes do BM/EUA. Conforme a Figura 3: Modelo da Universidade Nova.

Figura 1 – Modelo da Universidade Nova



Fonte: Almeida Filho (2007).

Enfim, o projeto UFBA Nova começou a tomar forma e deixou de ser uma boa intenção num documento retórico de política institucional. Em setembro de 2006, foi apresentado formalmente ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Universitário, órgãos máximos de deliberação da UFBA, que determinaram à nossa equipe levar a proposta às unidades, incluindo-a como parte do processo de discussão do PDI. Antes de descrevê-lo com algum grau de detalhamento, preciso ainda contar como o projeto UFBA Nova tornou-se Universidade Nova (ALMEIDA FILHO 2007, p. 264).

A proposta da Universidade Nova é uma mudança radical no atual Modelo Brasileiro



(MBR), conforme foi demonstrado na figura acima. Nesse modelo, apresentam-se três ciclos que também impactam o processo de seleção: 1) Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; 2) formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; 3) formação acadêmica, científica ou artística, de pós-graduação. A ideia básica é oferecer um modelo compatível com o Modelo Norte-Americano (MNA) e com o Modelo da União Europeia (MEU), com duração de dois a três anos, abrangendo as grandes áreas do conhecimento, a partir de uma estrutura curricular com três modalidades: Curso-Tronco (CT); Formação Geral (FG); Formação Específica (FE) (ALMEIDA FILHO, 2007).

O marco conceitual do Reuni está inserido no contexto dos novos modelos de ensino de graduação geral e em regime de ciclos e faz parte de um movimento dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para tornar compatíveis entre si os modelos curriculares, como os bacharelados interdisciplinares (BI) e similares (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

Em 2003, a USP foi pioneira com os bacharelados em ciências moleculares (inegável sucesso, inexplicavelmente descontinuado) e em humanidades (excelente projeto, não implantado). Em 2005, a nova Universidade Federal do ABC (UFABC) inaugurou inicialmente o BI em C&T, com um primeiro ciclo de três anos e onze opções de segundo ciclo; em 2007, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) havia aprovado a oferta de BIs em quatro grandes áreas do conhecimento (artes, humanidades, C&T, saúde). Outras instituições federais estão seguindo essa tendência inovadora: UFRN, Ufersa, UFCG, UFRB, UFJF, Unifal, UFVJM, UFSJ, UFSC, Ufac, Ufopa e Unipampa (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011, p. 04).

Com efeito, o marco conceitual alicerçava-se em três eixos principais: 1) epistemologias não cartesianas que valorizavam a inter e a transdisciplinaridade, o que permite a interação dos saberes como artes eminentemente humanas, transpondo essa perspectiva para a formação; 2) etnodiversidade como elemento central das teorias críticas como mediadora dos processos de educação; 3) cumprimento da missão (trans)formadora da universidade partiria de uma pedagogia emancipadora e comprometida com a formação de sujeitos autônomos e inventivos. Portanto, a etnodiversidade, a interdisciplinaridade e a autonomia são as categorias-referências na mediação e na solução dos problemas complexos da atualidade (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2011).

Como se pode observar, as políticas públicas de educação superior sob os governos de esquerda buscaram seu caminho entre os modelos que se entendem hegemônicos. Ao optarem por esse arranjo, as políticas adquirem densidade popular quando assumem a tarefa de ao menos tentar descolonizar corações e mentes nas entranhas do País, “onde



ninguém quer ir”, onde não há Estado (ou, como em épocas passadas, a única presença do Estado era o posto de polícia); e, ao inserirem a interdisciplinaridade como mediadora, permitem uma nova reflexão/ação tanto das práticas educativas quanto das sociais.

Sabemos que a maioria dos graduados em cursos superiores não exerce a profissão em que foi formada, o que é uma questão complexa, pois é o tipo de situação em que não adianta ficar procurando culpados, mas sim na qual é necessário utilizar os métodos disponíveis para conhecer o que precisa e onde precisa e como se deve fazer para se chegar à solução da questão. Com efeito, a maioria dos formados em cursos superiores sai da graduação sem a garantia de trabalho, porém com suas capacidades cognitivas mais preparadas para exercerem outras atividades e inclusive com melhor remuneração. É inegável que, com a graduação, aprimoram-se suas expressões e seu raciocínio. “Mas penso que, nesse aspecto, pode-se obter resultado ainda melhor com três anos de Bacharelado Interdisciplinar (BI)” (RIBEIRO, 2018, p. 232).

A literatura sobre ensino superior aponta que a presença de novos modelos organizacionais e ofertas de cursos se justificam como respostas a essas pressões. Imaginar, por exemplo, que todos aqueles que vislumbram prosseguir nos estudos para além do ensino básico desejam ingressar em uma universidade clássica humboltiana, que preconiza carreiras bacharelescas assentadas na pesquisa, ensino e extensão, não corresponde à diversidade social que nos cerca (SANTOS; LIMA; CARVALHARES, 2020, p. 27).

A necessidade de mudança é inerente à sociedade contemporânea, portanto, admitir novos modelos organizacionais é até certo ponto saudável; e é na direção desse entendimento que os documentos e as ações do governo no âmbito do Reuni apontavam. No entanto, não podemos negar a “comoditização” do ensino superior; esse sim é de fato um problema, porém, conforme Apple (2017), a “walmartização²” é ainda pior, pois se tornou um leviatã econômico de proporções mundiais, “Combinando uma ética de ‘serviço’ com concepções bíblicas e transformando o currículo dessas instituições educacionais para que negócios e finanças se tornassem matérias dominantes [...]”, parece-nos que é esse conceito de comoditização e de walmartização que está por trás das Universidades de Classe Mundial (UCM) (APPLE, 2017, p. 2018).

A concepção por trás da proposta do Reuni era a construção da Educação para o século XXI numa perspectiva de formação integradora, o que está contido no Processo de Bolonha.

Sendo assim, o Processo de Bolonha representou uma transformação significativa no modelo de ensino universitário e concomitantemente um



fortalecimento econômico dos países pertencentes a este bloco perante o mundo.

No cenário brasileiro, foi criado em 2006, na Universidade Federal do ABC (UFABC), em São Paulo, um novo modelo de educação superior composto por ciclos, tendo como resultado a implantação do Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Esse modelo foi influenciado pelo novo sistema de educação vigente na Europa (Processo de Bolonha) (VERAS, 2015, p. 11).

É uma proposta epistemológica, que substitui o “paradigma mecânico” pelo “paradigma sistêmico”. Trata-se de privilegiar ligações de interdependência entre os povos valorizando seus saberes a partir de uma educação que una, e não a promoção do *apartheid*. Nesse contexto, é preciso evitar o agravamento da estratificação corrigindo a lógica de pensamento que medeia nossa percepção da realidade especializadora e simplificadora, pois essa lógica simplificante não contribui para a tomada de consciência do sujeito sobre sua condição objetiva na sociedade e sobre as formas de transformação de tal condição.

O passo mais importante no contexto da expansão e da interiorização do ensino superior com abordagem inteiramente interdisciplinar deu-se com a criação de duas universidades interdisciplinares e internacionais: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada pela Lei n. 12.289/2010, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará; e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), criada pela mesma Lei, na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná (RIBEIRO, 2015).

A ideia de espacialização das novas universidades federais inauguradas no Brasil, com proposta de cooperação internacional, faz parte de estratégia sistemática de internacionalizar o ensino superior, da qual o Brasil faz parte, e procura uma posição estratégica nesse processo, envolvendo a zona do Atlântico Sul em um contexto geopolítico. Agora a educação [está] como ferramenta de expansão de conhecimento, modelo esse já adotado em nações desenvolvidas, como as do continente europeu, por meio do Processo de Bolonha (RIBEIRO, 2015, p. 01).

Para o autor, o objetivo principal dessas instituições foi promover integrações científicas, culturais, sociais e ambientais de cooperação solidária em perspectiva intercultural, interdisciplinar e críticas, no contexto da internacionalização do ensino superior e da política de cooperação entre elas. Para Ribeiro (2015), a Unila está voltada para os vizinhos latinos e integrantes do Mercosul; e a Unilab, para os países falantes da língua portuguesa, entre os países da América Latina e Caribe e os que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

De acordo com o Relatório de Análise da Expansão do Ensino Superior (BRASIL,



2012), a criação, o desmembramento e a transformação das universidades representaram a intenção objetiva do governo federal de promover a interiorização do ensino superior público e, ao mesmo tempo, a integração com os países vizinhos, caribenhos e lusófonos. Nesse sentido, em um contexto complexo, o velho entendimento sobre o papel da universidade como um instrumento de transformação social representava também o passaporte do País para se credenciar objetivamente entre os grandes no cenário global.

Para Severino (2009), o Processo de Bolonha é uma iniciativa de reorganização do sistema de ensino superior dentro dos países da União Europeia e segue um modelo de sociedade que traz problemas objetivos para a universidade, pois se move dentro das regras do mercado.

Trata-se da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. Na verdade, é a adoção do modelo inglês para formar uma educação europeia. A Europa continuaria querendo construir um império integrado, hoje usando o conhecimento como a nova arma. Estaria ocorrendo uma transição do paradigma do ensino para a aprendizagem. O indivíduo, como aprendiz, é que é responsável pela sua formação; não é o processo em si do ensino. Também não mais se pensa em políticas públicas, mas em estratégias governamentais. Está em processo a desregulação da educação pública; o Estado passa a ser apenas um avaliador, um supervisor, uma agência de controle e de avaliação. Tudo passa por uma estratégia econômica de gestão. Trago à baila a referência ao processo de Bolonha pela reconhecida importância que a experiência europeia tem para nós. Sem dúvida, exercerá uma grande influência, nem sempre recebida e incorporada com o devido distanciamento crítico. (SEVERINO, 2009. p. 260).

Com efeito, deve ser observado o que nos alerta Severino quanto à construção de um segundo modelo hegemônico por parte da União Europeia, baseado na incorporação de princípios do modelo dominante anglo-americano, que significa de certa forma o aprimoramento do modelo de mercado. Porém, deve-se também analisar com cuidado para que não se cometam imprecisões quanto ao modelo que se tentou construir nos governos no Brasil, nos últimos anos, pois, a nosso ver, são inegáveis os avanços promovidos nos 14 anos dos governos de esquerda, que foram acompanhados de muitas transformações no campo das políticas públicas de cunho social; e isso inclui o ensino superior, uma vez que o Estado, sob os governos da aliança progressista, foi direcionado a pôr parte significativa de seu peso no sentido de incluir mais pessoas das camadas populares; atualmente, porém, assiste-se ao declínio e à destruição dos programas de ensino superior daquele período e das políticas públicas como um todo. Vale a pena também lembrar que esse declínio se iniciou com o golpe de 2016, que alçou Temer à Presidência da República, processo que certamente contribuiu para a eleição do atual presidente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de estudo foi possível constatar que, de modo geral, a trajetória do ensino superior no Brasil em comparação com a de outros países ainda é bem jovem. Se considerarmos seu início oficial no começo do século XX, concluiremos que temos um sistema que ficou centenário recentemente, é, portanto, novo em relação ao europeu, do qual derivam todos os demais, inclusive o norte-americano, com sua tendência hegemônica; a perspectiva hegemônica também se faz presente no novo modelo europeu, estruturado a partir do que ficou conhecido como Processo de Bolonha, de 1999, o qual serviu de referência para a reforma do ensino superior brasileiro no período dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

De certo vivemos um enorme desafio para defender uma educação superior pública, gratuita e de qualidade referenciada, mas em grande medida nos recusamos a enfrentar certos problemas apontados na época da reforma proposta pelo então ministro da Educação, Tarso Genro, entre os quais podemos citar o relacionado à ociosidade de vagas nas IES. Nesse contexto, as críticas às políticas de educação superior desconsideravam as desigualdades sociais, econômicas e políticas que, refletidas no sistema público de ensino, contribuía para o esvaziamento, ou melhor, para a evasão no ensino superior público. Tudo isso decorrente da baixa orçamentária das instituições, além da pressão do setor privado por subsídios; e dos organismos internacionais por eficiência, o que em grande medida significa mais mercado e menos Estado.

Portanto as políticas públicas gratuitas no âmbito do Reuni da gestão do ministro Fernando Haddad buscavam a equidade, mas não conseguimos olhar para além das questões que imediatamente nos afetavam no âmbito das reformas; visto que no discurso de defesa de dita autonomia universitária se escondia a dificuldade em lidar com as mudanças que a modernização, atualização e ou a compatibilização do sistema brasileiro com os demais sistemas de tendência dominante como o Norte Americano e o da União Europeia que tem o conhecimento como mais uma ferramenta de dominação, e no nosso caso, parece que perdemos uma boa oportunidade de construir um novo ensino superior, distinto dos modelos hegemônicos norte-americano e europeu, o que de certa forma nos torna reféns deles, em função da incapacidade do nosso sistema em fazer frente aos mesmos.

Salientamos que deve ser considerado que, naquele período, o país era governado por pessoas progressistas, abertas ao entendimento e ao diálogo, já que em tempos de



mundialização não podemos achar que somos uma ilha isolada, fechada em si e alheia ao restante do mundo, ou seja, os embates ideológicos nesse período foram vários e nos parecem mais apaixonados que exatamente propositivos, buscando construir, e isso ocorreu – tanto os internos quanto os externos – na estrutura do Estado brasileiro; e o resultado dessa dificuldade em avançar no diálogo institucional hoje se reflete no avanço das políticas neoliberais que afetam não só o ensino superior público, mas, com impactos severos nas políticas de expansão e de interiorização.

Diante do estudo podemos dizer que, apesar de todas as situações citadas pelos autores estudados: Catani e Oliveira (2015), Gramsci (1978), Ribeiro (2018), Martins, (2009), Almeida Filho e Coutinho (2011), Santos, Lima e Carvalhares (2020), Ribeiro (2015), Severino (2009), Veras (2015), a expansão e a interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil foi uma realidade que os dados nos permitiram auferir e de certa forma ocorreu em adequação relativa aos modelos da economia global, ou seja, ser a ideal e desejada pelas camadas populares também ocorreu o mesmo com o grande capital que não conseguiu na época avançar sobre o sistema público como vem ocorrendo agora.

Notas

1. Estabelece normas gerais da educação superior; regula a educação superior no sistema federal de ensino; altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999 e dá outras providências.
2. A "walmartização" é um termo [...] de relações do trabalho [...] do varejista Wal-Mart; é [...] uma tendência que vem se estendendo para outras áreas, inclusive para a educação; visa a elevação da produtividade, do lucro [...]; sua visão ideológica se tornou o salvador de várias dessas instituições [...]; organizações e instituições religiosas tiveram papéis ativos. Não se tratava de um simples ato de imposição (APPLE, 2017, p. 218).



REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de; COUTINHO, D. **Nova arquitetura na universidade brasileira.** Ciência. Cult. Vol. 63 n.º 1. São Paulo, 2011.

ANDIFES. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n.º 126/2012 sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Disponível: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT - Maria Lucia Neder - Relatorio REUNI.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf). Acesso: 12/05/2021.

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília, 2012.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Brasília: DOU, 2007.

CATANI, A. M.; Oliveira, J. F. **Educação superior e produção do conhecimento: o utilitarismo, internacionalização e novo contrato social.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: 3.ª Ed. Civilização Brasileira, 1978.

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino privado no Brasil.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?lang=pt>. Acesso: 03/09/2021.

RIBEIRO, Fabrício Américo. UNILA E UNILAB: uma abordagem sobre o processo de integração internacional do ensino superior a partir das universidades federais no Brasil. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 6, núm. 1, julho-diciembre, 2015, pp. 63-71.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Pátria Educadora em colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil.** São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SANTOS, T. C.; LIMA, R. G. de; CAVALHARES, F. Perfil profissional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, M. L. de O. **A Expansão Desigual do Ensino Superior no Brasil.** 1.ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades.** Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.º 2, pp. 253-266, jul. 2009.

VERAS, Renata Meira *et al.* A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n.º 3, pp. 621-641, nov. 2015.



Artigo recebido em: 14 de novembro de 2022.

Aceito para publicação em: 27 de março de 2022

Manuscript received on: November 14, 2022

Accepted for publication on: March 27, 2023

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

