



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



TITULO: A aproximação extensão, formação e pesquisa no novo formato institucional das universidades brasileiras

EJE: Extensión, docencia e investigación

AUTORES: Vera Alves Cepêda

REFERENCIA INSTITUCIONAL: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

CONTACTOS: cepeda_vera@yahoo.com.br ou veracepeda@ufscar.br

RESUMEN A experiência recente de políticas públicas voltadas ao Ensino Superior Público brasileiro vem experimentando um formato institucional bastante inovador capaz de produzir uma nova relação entre universidade e sociedade, mas também de produzir um processo de auto-transformação da identidade da própria universidade no seu atual momento de interação social. São dois os focos do que se poderia definir como *inovação institucional*: uma dimensão quantitativa e outra qualitativa. Na primeira concentra-se a expansão e redistribuição das vagas e das instituições superiores de ensino público federal (IFEs), com abertura de novas universidades, aumento de cursos e vagas, redistribuição das unidades de ensino para o interior enfrentando tanto a questão da democratização do acesso quanto o problema das desigualdades regionais (reforçadoras de atraso e assimetria no desenho federativo). No segundo foco destacamos políticas de inclusão social próximas à filiação teórico-política da Teoria da Justiça, da redistribuição e do empowerment e capability (Rawls, Honneth, Fraser e Sen)



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



DESARROLLO

Introdução

Tem-se enfrentado no Brasil nos últimos anos um debate sobre as novas formulações sobre o papel do estado no enfrentamento do tema da promoção do desenvolvimento denominado “novo desenvolvimentismo”. O tema é relevante por conta de sua conexão com as mudanças de entendimento da relação entre economia e política e entre Estado e Mercado que emergiram após a crise do nacional desenvolvimentismo, a Reforma do Estado e a nova pactuação social contida na Constituição Federal de 1988. Paralelamente ao processo de redemocratização e a reconstrução democrática este momento caracterizou-se pela adoção de políticas denominadas neoliberais que vingaram no cenário nacional até o início do século XXI. Os anos 90, caracterizados pelo ajuste do novo contrato social e nova engenharia institucional, pela demanda de estabilização econômica antiinflacionária, parecem ter deixado pouco espaço, energia e recursos para um efetivo rearranjo do projeto de desenvolvimento. Talvez este período possa ser melhor compreendido se pensarmos numa agenda governamental que, com fracas bases de financiamento e enfrentando (ainda) a tarefa de ajuste ao cenário econômico internacional (globalização e Revolução Tecnológica), minimizou políticas de retomada do crescimento sob a batuta do financiamento público. Com certeza os anos FHC não desenvolveram – malgrado as causas – políticas que se pudessem chamar de desenvolvimentistas.

O visível ressurgimento dessa temática aparece nos últimos anos, nos dois mandatos do governo Lula, que podem ser entendidas como projetos de governo ou como construção de um *modelo* de políticas de Estado (institucionalizadas e com alto grau de estabilização). Abriga-se sob esta dupla dimensão tanto a proposição de um pacto social redistributivo quanto uma particular percepção sobre a função e a ação do Estado, com maior peso para a orientação da melhoria do conjunto das atividades econômicas e sociais, com lugar destacado para o papel da educação (especialmente de nível superior). Fazem parte do “pacote” da Educação o aumento substantivo de vagas e instituições, a alteração da distribuição regional, a redefinição da relação entre formação-pesquisa e inovação, e, mediante a priorização da abertura do ingresso à grupos sociais vulneráveis (historicamente excluídos deste ambiente) temas como extensão e acolhimento.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



No sentido amplo esse movimento aparece como pautado pela “retomada” do desenvolvimento ou de “novo-desenvolvimentismo”, agora muito próximo dos temas da inclusão social e expansão da cidadania”. Neste artigo pensamos que esta injunção não é acidental, dando uma faceta específica à década de 2010: desenvolvimento econômico e empoderamento social.

O velho e o novo desenvolvimentismo

Na dimensão econômica, alguns estudiosos (BIELSCHOWSKY, 2009, BRESSER-PEREIRA, 2007, SICSÚ, 2009) têm tentando elencar as linhas mestras desse projeto, procurando desvendar os rumos dessa mudança através da análise das áreas definidas como estratégicas para a ação estatal ou, em uma visão mais macro, da detecção de “vias” ou “formulações” do novo desenvolvimentismo.

Uma primeira ressalva se faz importante para continuidade da análise: como *definir* desenvolvimentismo e novo-desenvolvimentismo? O estudo do modelo que consagrou a fórmula *desenvolvimentismo* esteve apoiado, em muito, na visão: a) de um sistema integrado de economia nacional; b) de um afastamento (oportunista/instrumental, conjuntural ou, mas radicalmente, uma recusa teórico/ideológica) das matrizes do liberalismo; c) de uma concepção cruzada entre economia (como foco privilegiado e definição do corpus teórico chave) e política (finalidade última da ação na forma da modernização e distribuição geral do progresso alcançado); d) do protagonismo diretivo do Estado via planejamento e o uso da idéia de nação como base desse pacto social.

Dessa maneira percebe-se que desenvolvimentismo é um *conceito forte*, e um arranjo político-econômico distinto¹ e talvez apenas pertinente a situações de capitalismo tardio e estratégia de queima de etapas. No Brasil o nacional-desenvolvimentismo foi importantíssimo porque configurou nossa modernidade e formatou boa parte de nossa consciência e formas de ação política.

Já o novo-desenvolvimentismo é um conceito mais *fraco*. Primeiro, porque a ação econômica é mais pontual, menos totalizante e menos direta - o nível de estatização é menor; ainda que neste aspecto predominem a fórmula keynesiana de estímulos de políticas

¹ Gláucio Dillon Soares, em um texto publicado pela revista Novos Estudos Cebrap em 1975, sumariou as formas de Estado contemporâneo em quatro “tipos ideais”: Estado Clássico (Mínimo), Estado Planificador Socialista (Máximo), Estado Assistencialista (*Welfare State*) e Estado Desenvolvimentista.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



macroeconômicas e o recurso da regulação. Segundo, porque o Estado, como resultado da pactuação pós Constituição de 1988, perdeu seu caráter demiúrgico e ajustou-se a uma fórmula democrático-participativa, submetendo-se ao controle da sociedade sob dois níveis: o de gestão e controle (participação, accountability, administração gerencial) e o de finalidade de sua ação (princípio da responsividade via distribuição de bem-estar, responsividade de demandas + eficácia e eficiência de políticas públicas). Embora de maneira mais flexível e pontual, a ação governamental brasileira nesse período formulou um pacote de mudanças e de políticas que retomam o *telos* do velho desenvolvimentismo, mas não seu *modus operandi*.

Para efeito desta comunicação estamos trabalhando com uma ideia mais cautelosa de *vias de desenvolvimento*, tentando com este termo agregar um conjunto de políticas públicas com uma capacidade de interação sistêmica, econômica e social de alcance nacional. Alguns autores vêm tentando mapear esse movimento (BIELSCHOWSKY, 2009, BRESSER-PEREIRA, 2007), e para efeito da análise deste artigo propomos sintetizá-lo em seis estratégias ou *vias de desenvolvimento*:

- I) Via de desenvolvimento com base em Commodities
- II) Via de desenvolvimento com base na Sustentabilidade e Meio Ambiente
- III) Via de desenvolvimento com base na Inovação
- IV) Via de desenvolvimento com base no Consumo de Massa
- V) Via de desenvolvimento com base no Conhecimento
- VI) Via de desenvolvimento com base na Redistribuição de Renda (Políticas sociais focais e diretas)

Estas *vias*, que não necessariamente comunicáveis ou excludentes entre si, expressam tanto pontos nevrálgicos para a questão do desenvolvimento (em suas múltiplas dimensões) quanto um maneira de tentar superá-los – portanto uma espécie de projeto.

Se olharmos em seu conjunto, tentando estabelecer os pontos de contato ou de afastamento entre elas, podemos observar uma distribuição dessas linhas de políticas indo de uma tendência mais liberal para a mais regulacionista ou mais desenvolvimentista (exatamente de I para VI). Também de maneira um pouco ousada, poderíamos associar as três primeiras vias às necessidades mais imediatamente apropriadas pelas demandas do “mercado”, principalmente a questão da Inovação. E as três últimas podem ser associadas às necessidades da “sociedade”. Políticas públicas no primeiro caso orientam o investimento para produção de riqueza que possibilita uma redistribuição posterior entre os atores do



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



sistema (argumento do campo liberal clássico). No segundo bloco as políticas assumem um foco extra-econômico no primeiro momento – assumem as demandas com base no conceito de cidadania, de direito, de inclusão, e não de produção; numa segunda mirada, fomentam o estímulo de crescimento ao aumento da demanda de consumo como causa originária de um crescimento posterior (argumento keynesiano) e, simultaneamente, se propõem a estimular uma capacidade produtiva “social” como base primeva da própria economia (racionalidade, participação no mercado, mobilidade social, consciência de direitos, autonomia educacional). Neste ponto cabe a ressalva de que estes campos programáticos das *vias* não são excludentes. Ao contrário, formam um mosaico compósito e um campo de contradições que merece atenção e estudo. Os cruzamentos são vários e interligados em inúmeros pontos, mas podemos circunscrevê-los em dois eixos: *economia* e *sociedade*. No campo da economia (mercado) o foco é a produção e a questão central é da inovação enquanto resposta ao desenvolvimento econômico numa etapa competitiva, global e tecnológica.

Sem adentrarmos mais a este problema (que não é pequeno nem supérfluo) de distinguir o alcance e as consequências de um campo ou outro, separamos uma destas vias – Educação – para exame mais detalhado.

As políticas educacionais - em alta e com enorme visibilidade nos últimos anos - curiosamente assumem mais de uma função neste cenário. Para efeito de um diálogo inicial, podemos definir como “tarefas” da educação em duas direções:

- *profissionalização*: mecanismo de inserção numa sociedade baseada na divisão do trabalho e na especialização, operando capacitação técnica em vários níveis e permitindo inclusão e mobilidade no mercado de trabalho e ascensão social. Esta dimensão recobre mais de um interesse, possibilitando qualificação técnica, inovação e adaptação individual a um mercado de trabalho competitivo.

- *autonomia intelectual e emancipação política*: expressando o projeto iluminista (também kantiano e liberal-utilitarista) de fornecer através do acesso ao conhecimento as bases da autonomia moral e política dos indivíduos e, por extensão, a melhoria da vida pública e do progresso social. Neste âmbito podemos incluir ainda, e mais recentemente, a tese da redistribuição e reconhecimento, que toma a educação como um mecanismo de construção da identidade política-cidadã de “portador de direitos” - à identidade, à proteção do Estado, à redistribuição material e simbólica e ao contrato social vigente (SANTOS, 2005).

A multiplicidade das intenções e possibilidades contidos na expansão educacional brasileira torna a análise mais complexa. Afinal, a educação pode servir (e já serviu muito) à causa da



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



capacitação técnica de trabalhadores, financiados por fundos públicos, para desenvolvimento das tarefas privadas do mundo da produção (ALTHUSSER, 1985). Como também pode, de maneira oposta, ser pensada como base de um projeto nacional (FURTADO, 1975) ou como meio de consecução de um desenvolvimento social e individual holístico (SEN, 2000). Para separar essas propostas ideologicamente diversas é necessário examinar, nos contextos históricos particulares, como cada proposta, tomada no conjunto de intenções e realizações, orienta a mudança no complexo estrutural da educação.

No período em que nos propomos a estudar as políticas públicas para a área educacional, a educação pode ser entendida como suporte para a *economia* e para a *Via da Inovação* por orientar-se para a qualificação e ajuste dos trabalhadores (básicos e intermediários) à novas linguagens, processos, métodos e relações do mundo da produção; e, no nível tecnológico mais elevado, aprimoramento da base de conhecimentos puro (teorias) e aplicado (tecnociência) para o esforço da Inovação – e neste ponto é impossível elidir a necessidade dos fundos públicos para formação de toda vasta e excessivamente onerosa rede que prepara os “cientistas” para a elaboração de novas teorias e experiências até a finalização de aplicação nos processos produtivos e bens comercializáveis.

A educação também pode servir de suporte para o aumento *do Consumo de Massa*, porque através da qualificação há uma significativa melhoria nas posições do mercado de trabalho, consequentemente aumento da renda, do consumo, da dinâmica econômica e do estímulo ao re-investimento produtivo. Que, por sua vez, aumenta a ocupação de trabalhadores, aumentando inovação que exige mais qualificação, que gera nova demanda de acesso ao conhecimento, que melhora a disputa no mercado de trabalho, que aumenta renda... isso no círculo infinito da proposição clássica e neoclássica. Este raciocínio coloca o conhecimento/educação como base da mobilidade e inclusão dos indivíduos via mercado de trabalho, tendo como resultado final um aumento agregado de riqueza e bem-estar social (uma cadeia – esforço pessoal, riqueza geral, riqueza pessoal). Um elemento que merece ser destacado neste raciocínio é o de associar a educação a uma tarefa instrumental, um meio de realização pelo esforço individual (melhorar as condições de acesso à competição, geração e depois apropriação de riqueza) e que ganha publicamente o nome de inclusão e um marco de cidadania.

O terceiro movimento de *inclusão política via cidadania* incorpora tanto uma nova ideia de participação, como a de apropriação dos frutos do progresso via direitos, quanto uma elevação da consciência de “Sujeito portador de direitos” em vastas parcelas da sociedade



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



antes meramente excluídas ou tuteladas. Somente nesta proposta recupera-se o alcance emancipatório iluminista (na chave da capacitação e habilitação para a liberdade proposta por Amartya Sen). Uma boa denominação para o foco desta proposta é o de empoderamento social, de distribuição de um poderoso capital social – o conhecimento – como direito que consolida a própria cidadania e a luta pela distribuição material e simbólica da sociedade.

No Brasil recente esta linha de força assimilou os efeitos políticos da “Teoria da Justiça” e os movimentos defensores de políticas públicas afirmativas. O aumento do valor de práticas de inclusão social, de aumento da cidadania e da diminuição das desigualdades sociais gerou um repertório novo de temas e de estratégias de redistribuição de recursos públicos, em vários campos. Se no núcleo duro dessas políticas temos aquelas voltadas à proteção social via assistência social direta (como Bolsa Família), outras focam a redistribuição de recursos de capital de *outra natureza* – capital social, quer seja na forma de redistribuição de capital intelectual (como a educação) ou capital simbólico (como a luta pela afirmação do direito à diferença). A existência de políticas e fundos públicos neste contexto espelham uma estratégia de repasse de capital (social e intelectual) para “os setores do trabalho” (estudantes, pesquisadores, empregados, pequenos empreendedores), que aqui foi denominada de *empowerment policies*.

Por outro lado (e essa é a pedra de toque desta pesquisa) o discurso da educação como cidadania é também parte do processo de legitimação do governo e moeda de pactuação no mercado democrático. Enquanto legitimação serve como lastro do projeto ideológico de fundo do governo de desenvolver com inclusão social e minoração das desigualdades. Enquanto moeda, reorienta as políticas públicas para resolver dois graves problemas sociais acumulados nas décadas anteriores: a questão do acesso ao emprego (e as benesses da derivação da renda) e a correção “afirmativa” dos desequilíbrios sociais pela distribuição de novos capitais sociais. O peso dessa proposta em termos de estabilidade política, de formação de preferências eleitorais é visível nos programas e discursos dos candidatos atuais a presidência da República.

A reforma do ensino, principalmente do ensino superior, é tema nevrálgico para as questões atuais de desenvolvimento holístico, de extensão e qualificação da cidadania e construção de projetos políticos de futuro – além de seu clássico vínculo com o problema da autonomia econômica. Neste momento, talvez mais do que os anteriores, o link entre a dimensão econômica e política da questão do desenvolvimento é indissociável.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Diante desse cenário, o objetivo específico desta comunicação é analisar o projeto educacional em curso no Brasil nos últimos anos, privilegiando a descrição da forma e números² da expansão no ensino superior federal procurando traçar o desenho que esta expansão está assumindo. Num segundo momento, descrever como se delinea uma nova missão/função para a atividade universitária e como o processo de Inclusão intensifica a dinâmica da extensão na forma do acolhimento.

Desenvolvimento e cidadania – um balanço da expansão do Ensino Superior

A reforma do ensino, principalmente do ensino superior, é tema nevrálgico para as questões atuais de desenvolvimento holístico, de extensão e qualificação da cidadania e construção de projetos políticos de futuro – além de seu clássico vínculo com o problema da autonomia econômica (controle dos fatores de produção, dos quais tecnologia é fundamental depois da Terceira Revolução Industrial e da acumulação via inovação). Neste momento, talvez mais do que os anteriores, o *link* entre a dimensão econômica e política da questão do desenvolvimento é indissociável.

Mas qual, de fato, o tamanho e a envergadura do crescimento do setor de ensino superior no Brasil na última década? Quanta inovação social, redistribuição de capital intelectual está nele contido? E mais, qual a lógica e a finalidade que se encontram na base desse projeto expansivo? Neste bloco tentarei apresentar um balanço da inovação em termos quantitativos a partir: a) do número de instituições (tradicionais e tecnológicas), vagas nas instituições públicas e privadas e a relação entre vagas totais e egressos do ensino médio; b) o perfil da expansão e distribuição geográfica das unidades.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2003, o Brasil contava com 163 universidades, das quais 79 eram públicas, sendo 44 do sistema federal, 31 estaduais e 04 municipais. Nesse ano, o sistema público acolhia um total de 281.213 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 1.721.520 vagas de graduação.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2005, o Brasil contava com 176 universidades, das quais 90 eram públicas, sendo 52 do sistema federal, 33 estaduais e 5 municipais. Nesse ano, o sistema público acolhia um total de 313.368 matrículas de graduação. O setor privado compreendia 1.934 instituições, dentre elas 86 universidades, com 2.122.619 vagas

² Dados levantados até 2010.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



de graduação. A cada ano têm ingressado 1.700.000 novos estudantes de graduação, na modalidade presencial, no sistema nacional de educação superior.

Pela comparação dos dados nesses dois anos podemos notar que em dois anos houve uma mudança substancial na oferta de vagas no ensino superior público, no entanto bem aquém do necessário para atender os egressos do ensino médio. A política do governo federal quanto ao aumento da rede federal de ensino pode ser vista na tabela 1, onde o planejado para o final de 2010 revela um aumento considerável de instituições e vagas.

Tabela 1- Expansão dos Institutos Federais (estabelecimentos e matrículas) e Universidades (estabelecimentos)

Nível	2003		2010	
	Nº instituições	Nº campi	Nº instituições	Nº campi
Superior	46	148	282	100
Tecnológica	Nº escolas	Nº matriculas	Nº escolas	Nº matriculas
	140	16.000	354	50.000

Fonte: INEP/MEC

No entanto a expansão do ensino superior público só faz sentido se comparado com outros indicadores significativos: o conjunto dos alunos egressos do ensino médio, potenciais usuários das vagas ofertadas pela rede de ensino e do ensino superior privado. Neste sentido, podemos observar a relação entre estes três itens – demanda (alunos egressos) e oferta vagas (públicas e privadas) nas tabelas 2 e 3.

A tabela 2 mostra que a oferta de vagas no ensino superior foi ampliada principalmente pelas instituições privadas, principalmente a partir de 2003. Um dos fatores para essa oferta baseia-se na criação do financiamento PROUNI que facilitou o acesso do estudante carente ao ensino superior fora das instituições públicas.

Tabela 2 – Vagas ofertadas pelas IES – Brasil e Regiões Administrativas

Vagas ofertadas nas IES

Região	Tipo de IES	1980	1984	1990	1995	2000
Brasil	pública	97.414	141.274	155.009	178.145	245.632
	particular	239.253	289.208	347.775	432.210	970.655
Norte	pública	-	5.515	7.380	11.552	26.301
	particular	-	2.110	3.090	5.194	23.353
Nordeste	pública	-	35.943	40.438	46.423	68.740
	particular	-	19.105	21.650	27.229	72.825
Sudeste	pública	-	56.942	59.481	64.496	83.311
	particular	-	212.050	252.378	310.797	624.468
Sul	pública	-	35.535	36.352	41.257	42.638
	particular	-	46.903	88.987	64.497	171.832
Centro-Oeste	pública	-	70.339	11.178	14.417	24.642
	particular	-	120.040	18.202	24.493	78.177

Região	Tipo de IES	2003	2005	2006	2007	2008
Brasil	pública	281.213	313.368	331.105	329.260	344.038
	particular	1.721.520	2.122.619	2.298.493	2.494.682	2.641.099
Norte	pública	21.623	29.673	32.579	28.649	29.185
	particular	69.312	96.986	101.440	115.487	127.397
Nordeste	pública	80.984	88.764	91.806	96.069	100.014
	particular	196.556	246.133	266.622	297.621	328.740
Sudeste	pública	92.502	102.738	109.378	11.081	117.215
	particular	1.018.276	1.267.537	1.385.909	1.506.783	1.597.828
Sul	pública	54.564	61.326	64.422	60.283	61.339
	particular	285.213	317.339	326.081	327.110	328.685
Centro-Oeste	pública	31.540	30.867	32.920	33.178	36.285
	particular	152.163	194.624	218.441	247.681	258.449

Fonte: IBGE – Estatísticas do Século XX

MEC/INEP – Censo da Educação Superior

Ainda podemos notar na tabela 3, que as vagas ofertadas pelas IES particulares, sozinhas, já cobririam mais que o demandado pelos egressos do ensino médio.

De acordo com a tabela 3, em vinte anos o número de alunos que terminaram o segundo grau praticamente quadruplicou, passando de 545.643 em 1980 para 1.897.696 em 2000. A partir de 2000 há uma estagnação e depois uma diminuição de egressos do ensino médio, também mostrado no gráfico 1..

Tabela 3 – Concluintes do Ensino Médio – Brasil e Regiões Administrativas

Concluintes do 2º grau

Região	1980	1984	1990	1995	2000
Brasil	545.643	585.193	651.633	959.545	1.897.696
Norte	18.882	22.067	29.628	46.682	118.770
Nordeste	114.340	137.408	138.864	192.804	419.011
Sudeste	290.050	297.909	338.360	509.160	977.618
Sul	88.966	90.769	99.688	145.145	264.400
Centro-Oeste	33.405	37.040	45.093	62.754	126.867

Região	2003	2005	2006*	2007	2008
Brasil	1.952.269	2.012.986	1.881.359	1.749.731	1.858.562
Norte	162.741	154.285	145.811	137.336	146.121
Nordeste	515.532	573.375	546.645	519.914	562.911
Sudeste	923.344	896.627	807.403	718.178	748.343
Sul	219.227	218.048	235.400	252.752	272.946
Centro-Oeste	458.453	130.651	126.101	121.551	128.241

Fonte: IBGE – Estatísticas do Século XX

MEC/INEP – Censo da Escolar

* os dados referentes ao ano de 2006 são estimados

A criação de novas Universidades priorizou as mesoregiões de fronteira, no caso da região sul (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e UNILA) e centro-oeste (Universidade Federal de Grande Dourados - UFGD); as mesoregiões interiores de Minas Gerais (Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, UFVJM), nordeste (UFRB, UFERSA e UNIVASF) e norte (UFOPA, UFT e UFRA); e o enfoque tecnológico (UFPR).

O foco de atender essas mesoregiões deve-se principalmente à descentralização dos polos educacionais das capitais no sentido de permitir o acesso das populações mais distantes ao ensino superior público como política dinamizadora de *clusters* econômicos, como o caso da UFFS e UFTPR.

Nos últimos quatro anos foram criadas mais de 77 mil vagas nas universidades federais, expressando um crescimento de 63% entre 2006 e 2010, de acordo com o primeiro Relatório do Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), preparado pelos Reitores e Coordenações do REUNI das instituições federais de ensino. Nessa expansão, o crescimento dos cursos noturnos é determinante além do foco nas licenciaturas e engenharias.

A relação porcentual a apresentada na tabela 4 busca mostrar a relação das vagas públicas ofertadas e o número de egressos do ensino médio e a variação da oferta de vagas nas IES públicas ao longo dos períodos. No primeiro caso, podemos notar que a oferta de vagas nas IES públicas atendem menos de 20% da demanda dos concluintes do ensino médio, mesmo depois da expansão do ensino superior.

Tabela 4 – Concluintes do Ensino Médio, vagas ofertadas pelas IES, relação % de vagas oferecidas pelas IES públicas e evolução % de vagas nas IES públicas.

	1980	1984	1990	1995	2000
Concluintes do Ens. Medio	545.643	585.193	651.633	959.545	1.897.696
Vagas - IES públicas	97.414	141.274	155.009	178.145	245.632
Vagas – IES particulares	239.253	289.208	347.775	432.210	970.655
Variação % - Vagas IES publicas/Concluintes	17,9	24,1	23,8	18,6	12,9
Variação % - oferta de vagas nas IES públicas	---	45,0	9,7	14,9	37,9
	2003	2005	2006	2007	2008
Concluintes do Ens. Medio	1.952.269	2.012.986	1.881.359	1.749.731	1.858.562
Vagas - IES públicas	281.213	313.368	331.105	329.260	344.038
Vagas – IES particulares	1.721.520	2.122.619	2.298.493	2.494.682	2.641.099
Relação % - Vagas IES publicas/Concluintes	14,4	15,6	17,6	18,8	18,5
Evolução % - oferta de vagas nas IES públicas	14,5	11,4	5,7	-0,6	4,5

Fonte: IBGE – Estatísticas do Século XX

MEC/INEP – Censo da Escolar e Censo da Educação Superior

* os dados referentes aos concluintes do Ensino Médio no ano de 2006 são estimados

A segunda relação mostrada pela tabela 4 indica alguns picos, como em 1985 e 2000 (45% e 37,9% respectivamente), um crescimento médio nos outros anos até 2005 em torno de 2,5% ao ano e um crescimento médio anual em torno de 5% nos anos de 2006 e 2008. Um fator curioso é o crescimento negativo na oferta de vagas no ano de 2007. Sobre os anos de 2009 e 2010 ainda não estão disponíveis os dados dos censos da educação superior para se afirmar que houve um crescimento muito maior que os verificados nos anteriores.

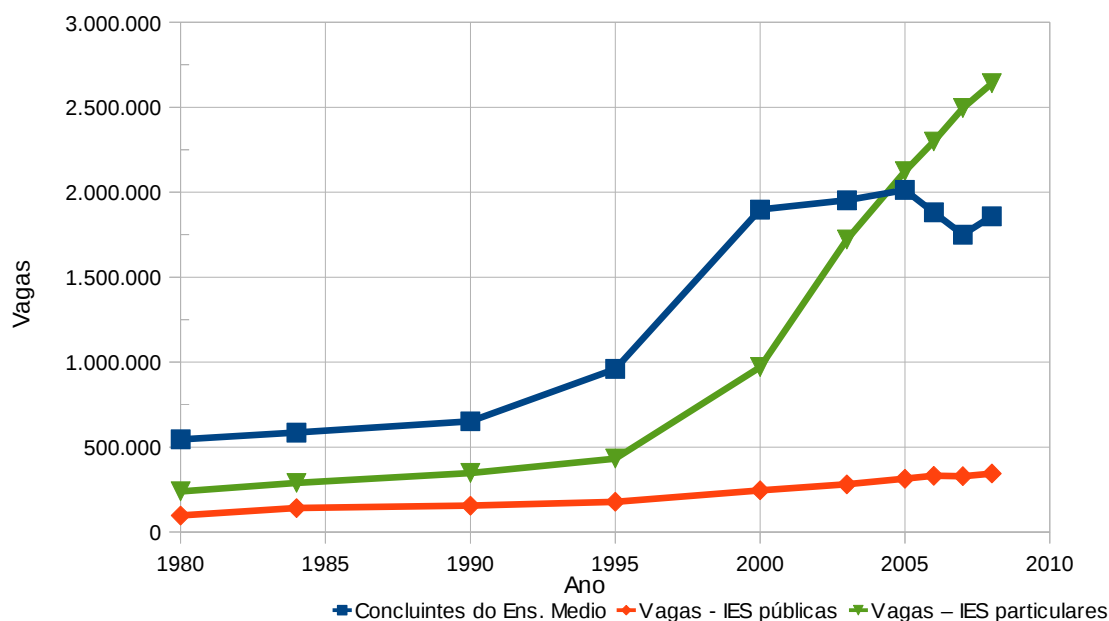
No período em que foram implantadas, a partir de 2008, as vagas noturnas subiram 63%. Nas licenciaturas – uma das áreas prioritárias do MEC – o crescimento foi de 27%.

Outro ponto importante foi o crescimento das engenharias, uma das áreas consideradas críticas pelo MEC. As vagas dobraram: de 16.340 para 32.502, entre 2006 e 2010. Dado significativo na tabela 4 é sobre a queda de participação das vagas públicas em relação ao coetâneo aumento de alunos egressos do ensino médio: oferta das IES públicas caiu de 17,9% em 1980 para 12,9% em 2000.

Outro resultado preliminar da pesquisa, ainda na fase da coleta de dados é a que encontramos no gráfico 1. Comparando as curvas da oferta privada, pública e concluintes, percebe-se que não há déficit na oferta de vagas de ensino superior no Brasil. Há déficit de vagas públicas, em patamares muito inferiores na seriação histórica.

Gráfico 1 – Concluintes do ensino Médio e Vagas ofertadas pelas IES - Brasil

Concluintes do ensino médio e oferta de vagas nas IES - Brasil



Fonte: IBGE - Estatísticas do Séc. XX, INEP - Censos Escolar e da Educ. Superior

O gráfico 1 nos mostra as tendências do número de egressos do ensino médio concomitantemente com a oferta de vagas das IES particulares e públicas. Apesar da distorção devido a escala principal da oferta de vagas das IES particulares, podemos perceber que a oferta de vagas das IES públicas tem um crescimento regular, ao passo que



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



as IES particulares seguem a tendencia de crescimento de concluintes do ensino médio apontado na sequência de 1990 a 2000. O comportamento das séries de dados a partir de 2000 indica uma estagnação no crescimento de concluintes do ensino médio e uma crescimento na oferta de vagas das IES particulares.

A priori, a estagnação dos egressos do ensino médio deve-se à satisfação da demanda reprimida para qualificação de trabalhadores através de cursos não regulares a partir da estabilização da economia na década de 1990.

Mudanças qualitativas – Internalização e regionalização

Um das qualidades do projeto de expansão do ensino superior brasileiro foi o de enfrentar o problema da concentração das IEs públicas em metrópoles e em regiões de maior poder aquisitivo e com maiores indicadores econômicos. Assim, a concentração regional é enfrentada através:

- a) da criação de novas unidades em regiões com grande densidade populacional e baixa cobertura universitária de nível público;
- b) da criação de novas unidades em regiões distantes e/ou com características sócio-culturais específicas com implantação, principalmente, de licenciaturas.
- c) da cobertura das regiões de fronteira, de *hinterland*, de integração e escoamento regional, ou ainda regiões portadoras de características sócio-culturais específicas.

Assim entre 2003 e 2009, 236 cidades que não eram atendidas por instituições de ensino superior inauguraram campi federais, através da criação de novas universidades ou ao aumento das vagas nas unidades localizadas nas capitais ou cidades de grande porte. No período, cerca de 20 mil professores e funcionários administrativos concursados foram contratados.

A abertura de universidades públicas no interior do país faz parte de uma determinação da Constituição de 1988, que acabou suprimida na ocasião da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, no governo FHC. Em 2003, esta determinação foi retomada com o governo Lula, pois nove regiões metropolitanas localizadas na faixa de mar, exceto Belo Horizonte, abrigam 40% da população brasileira. A interiorização da oferta do ensino superior busca, na educação pública, um eixo de ordenação territorial e econômica como fomento ao do desenvolvimento regional.

Neste sentido, segundo a visão do MEC, a interiorização dos campi têm por objetivos promover a integração entre universidade e comunidade, de forma a assegurar o desenvolvimento de pesquisas e a formação de profissionais mais condizente com a realidade; possibilitar à Universidade uma participação efetiva no processo de desenvolvimento sócio-econômico-cultural regional e estadual; e conjugar esforços com órgãos públicos, bem como com empre e instituições privadas, de modo a proporcionar, através das várias modalidades de extensão, melhores condições de desenvolvimento regional.

Tabela 5 – Universidades criadas de 2003 a 2009: região e vagas ofertadas

Região Administrativa	Universidade (sigla)	Nº de vagas criadas por unidade*	Total por região
NORTE	UFOPA	1.600	3.400
	UFT	1.500	
	UFRA	300	
NORDESTE	UFRB	2.335	4.837
	UFERSA	1.712	
	UNIVASF	790	
CENTRO-OESTE	UFGD	1.090	1.090
SUDESTE	UFABC	1.500	4.160
	UNIFAL	1.500	
	UFTM	640	
	UFVJM	520	
SUL	UFFS	2.100	6.050
	UNILA	300	
	UFCSPA	318	
	UNIPAMPA	2.100	
	UFTPR	1.232	
Total geral de vagas ofertadas			19.537

Fonte: INEP/MEC

- - vagas ofertadas nos períodos já com matrícula (a continuidade da oferta por ano aumentará o quantum final de vagas)



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Mudanças qualitativas – ingresso, acolhimento

Neste ponto outras mudanças profundas tem sido produzidas correlatamente ao aumento do número de instituições e oferta de vagas: as novas formas de ingresso (seleção) e a adoção de políticas de Ações Afirmativas. Sem esta segunda dimensão a afirmação sobre o caráter inclusivo e democrático desta expansão ficaria bastante comprometido uma vez que o aumento da logística e das vagas poderia continuar como mercado exclusivo de grupos pertencentes aos setores menos vulneráveis da sociedade brasileira. Seria assim a reprodução do mesmo, mantendo intacta a lógica da desigualdade e sua perpetuação.

Ao se tomar a educação superior como parte de um projeto de empoderamento e construção de novos atores/sujeitos sociais o recurso à mecanismos inéditos e heterodoxos como as cotas e reservas de vagas é fundamental para modificar o recrutamento e a reprodução excludente do sistema. No caso brasileiro grande parte das IEs federais introduziram mudanças institucionais profundas no quesito “ingresso”. São elas:

a) adoção de novos processos de seleção – em geral adoção do sistema de avaliação denominado de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou do Sistema de Seleção Unificado (SiSU)

b) garantiram parte das vagas para grupos considerados mais vulneráveis socialmente e historicamente marginalizados do acesso a bens e serviços públicos emancipadores como a educação superior (porque capaz de emancipação econômica e formação de elites intelectuais e políticas). Os grupos resguardados pelas políticas de Ações Afirmativas (AA) implicam no enfrentamento de desigualdades econômicas e culturais (pretos e pardos, indígenas, alunos oriundos de escolas públicas, periferias rurais, grupos focais³).

No caso da UFSCar a cobertura dada pela interface Ações Afirmativas e reserva de vagas inclui alunos oriundos de escolas pública(e neste grupo um percentual para pretos e pardos e, dependendo do curso alunos oriundos da reforma agrária e assentamentos); Ações Afirmativas e cotas – população indígena; O vestibular para Refugiados é também outra forma de ingresso na comunidade discente da UFSCar.

A entrada deste novo perfil de aluno na universidade – e aqui a experiência relatada é aquela vivida no cotidiano da UFSCar desde a implantação das AA – tem, por outro lado gerado inumeros desdobramentos na dinâmica acadêmica, estrutura funcional e percepção

³Como filhos de policiais baleados UERJ/RJ ou alunos oriundos de famílias de assentamentos rurais e reforma agrária na UFSCar de Sorocaba.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



da finalidade da ação institucional (e sua relação com o meio social). É neste sentido que se presente a mais importante contribuição para inovação institucional.

Algumas pistas sobre esta hipótese:

a) a importância do acolhimento – o primeiro movimento de democratização da universidade e sua abertura aos setores vulneráveis teve como foco uma nova forma de ingresso ou de recrutamento da comunidade discente (via Reserva de vagas ou cotas). Já o segundo momento apontou o problema da permanência deste aluno, uma vez que chegar à universidade não significava manter-se nela – e o óbice eram as limitações de condições materiais e instrumentais de conhecimento. O resultado foi a conscientização da necessidade de i) bolsas de permanência (de Iniciação Científica, de apoio, de atividade, de extensão – estas em grande número – ou outras); ii) a criação de uma logística material de apoio (moradias, ampliação de restaurantes universitários, maior acervo em bibliotecas, laboratórios e acesso a computadores e internet); iii) serviços e apoio ao estudo, ao fornecimento de conhecimento e instrumental para superação de deficits de aprendizagem, et....

Reforça-se neste processo uma tendência, já em curso em muitas instituições, de alterar a lógica institucional: da clássica emissão/recuperação/cobrança balizada por uma hierarquização meritocrática de notas para uma dinâmica de geração oportunidades educacionais e de construção do aluno a partir também do esforço institucional

b) a formação de alteridade e sub-grupos dissonantes – a presença de alunos originários de segmentos sociais distintos no cotidiano das aulas, pesquisa, extensão e convivência gera uma polifonia bastante perturbadora para concepções monocórdicas. O efeito desta tensão em termos metodológicos estamos começando a presenciar – docentes, pesquisadores e o conjunto dos discentes precisam inovar em suas relações diante da diferença e da dificuldade. O que ainda não enxergamos com clareza é o resultado cognitivo e epistemológico dessa interação.

Por último, a mudança necessária e inevitável das formas de produção do conhecimento atingirão, com fortíssima probabilidade o desenho da “instituição universidade”, da alteração de foco na sua missão, forma, setores, lógicas e procedimentos terão que acompanhar o efeito multiplicador dessas mudanças.

Referências Bibliográficas



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento econômico brasileiro – 1930/1964**. São Paulo: Contraponto, 2004.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo; MUSSI, Carlos. **O pensamento desenvolvimentista no Brasil: 1930-1964 e anotações sobre 1964-2005**. Seminário Brasil-Chile: uma mirada hacia América Latina y sus perspectivas, Santiago de Chile, junho de 2005.
- _____. **Políticas para a retomada do crescimento – reflexões de economistas brasileiros**. Brasília: IPEA;CEPAL, 2002.
- BRESSER- PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Incompatibilidade distributiva e desenvolvimento auto-sustentado, In **Políticas para a retomada do crescimento – Reflexões de economistas Brasileiros**. Brasília: IPEA, CEPAL, 2002.
- CEPÊDA, Vera A.; MARQUES, Antonio Carlos H. **Conhecimento enquanto fator de desenvolvimento – mudanças do Ensino Superior Brasileiro entre o Mercado e a cidadania**. Anais do 34º Encontro Anual ANPOCS. Caxambu, 2010.
- FERES JR., João; DAFLON, Verônica T.; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: uma análise institucional**. GEMAA. Rio de Janeiro; Brasília: UERJ;INEP, 2008.
- OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais de educação**. Rio de Janeiro: D&P;UERJ, 2003
- OSÓRIO, Rafael G. Classe, Raça e acesso ao ensino superior brasileiro in **Cadernos de Pesquisa**. Brasília: INEP, v.39, n. 138, set./dez. 2009.
- PAIVA, Angela R. (org). Entre dados e fatos: Ação Afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar la democracia, reinventar el Estado**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- _____. **Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- _____. Sobre ética e economia. São Paulo: Cia da Letras, 1999.
- SICSÚ, João; CASTELAR, Armando (organizadores). **Sociedade e Economia: Estratégias de Crescimento e Desenvolvimento**. IPEA: Brasília, 2009.
- VITA, Alvaro de. **A justiça igualitária e seus críticos**. São Paulo: Unesp, ; Fapesp, 2000.



**XI CONGRESO
IBEROAMERICANO
DE EXTENSION
UNIVERSITARIA**

**INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL**

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA

