
SER Social

QUESTÃO SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL
Brasília, v. 24, n. 50, janeiro a junho de 2022

Restrito acesso à educação superior pública brasileira: uma expressão da questão social

Restricted acces to Brazilian higher public education: an expression of the social issue / Acceso restringido a la educación superior pública brasileña: una expresión del problema social

Luciene Araújo¹
<https://orcid.org/0000-0002-1509-8587>

Recebido em: 24.2. 2021
Aprovado em: 27.10.2021

Resumo: O percurso histórico da educação superior pública é marcado por desigualdades sociais, econômicas, raciais, culturais, de gênero, dentre outras, calcinadas pelo processo histórico de desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil. Partindo desse entendimento, mediante revisão de literatura e sob a ótica da teoria social crítica, objetivamos problematizar o restrito acesso da classe trabalhadora à educação superior pública enquanto expressão da questão social por

1. Assistente social na Secretaria Municipal de Educação e Desporto Escolar de Russas-CE. Mestre em Serviço Social e Direitos Sociais pela UERN. Voluntária no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas (GEPP/FASSO/UERN). Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: assistente.luciene@gmail.com.

compreendermos que tal acesso fomenta reivindicações na esfera pública, pressionando o Estado a adotar medidas que possibilitem acessar o conhecimento socialmente produzido, bem como de adquirir formação para ingresso no mundo do trabalho. Para tanto, abordamos a relação entre questão educacional e questão social, e apontamos para a importância da ampliação e democratização do acesso à educação superior sem desconsiderar as dificuldades de permanência das(os) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com nítido recorte de classe e raça.

Palavras-chave: Acesso. Educação superior. Questão social.

Abstract: The historical path of public higher education is marked by social, economic, racial, cultural and gender inequalities, among others, charred by the historical process of social, cultural and economic development in Brazil. Based on this understanding, through literature review and from the perspective of critical social theory, we aim to problematize the restricted access of the working class to public higher education as an expression of the social issue, as we understand that such access fosters claims in the public sphere by pressing the State to adopt measures that enable access to socially produced knowledge, as well as to acquire training to enter the world of work. Therefore, we address the relationship between the educational issue and the social issue, and point to the importance of expanding and democratizing access to higher education without ignoring the difficulties of permanence of students in a situation of socioeconomic vulnerability with a clear cut of class and race.

Keywords: Access. University education. Social problems.

Resumen: La trayectoria histórica de la educación superior pública está marcada por desigualdades sociales, económicas, raciales, culturales y de género, entre otras, carbonizadas por el proceso histórico de desarrollo social, cultural y económico en Brasil. Con base en este entendimiento, a través de la revisión de la literatura y desde la perspectiva de la teoría social crítica, buscamos problematizar el acceso restringido de la clase trabajadora a la educación superior pública como expresión de la problemática social, pues entendemos que dicho acceso fomenta reclamos en el esfera pública presionando al Estado para que adopte medidas que permitan el acceso a los conocimientos producidos socialmente, así como la formación para ingresar al mundo laboral. Por tanto, abordamos la relación entre el tema educativo y el

tema social, y señalamos la importancia de ampliar y democratizar el acceso a la educación superior sin desconocer las dificultades de permanencia de los estudiantes en una situación de vulnerabilidad socioeconómica con un claro corte de clase y raza.

Palabras clave: Acceso. Educación universitaria. Problemas sociales.

Introdução

Em sua gênese, o acesso ao nível superior no Brasil esteve restrito à elite servindo como distintivo entre a cúpula intelectual e a reles ignorante com significativa influência nas relações de poder, *status* e respeito social. Esta distinção social e intelectual se fez necessária, em essência, para separar brasileiros *natus* de europeus.

Diante dessa especificidade, a análise sobre o acesso à educação superior em um país periférico como o Brasil não pode se desvincular dos estudos acerca da questão social, tendo em vista que suas expressões permeiam a vida cotidiana da classe trabalhadora em todas as suas dimensões. Isto posto, entendemos o restrito acesso à educação superior, por parte desses sujeitos, enquanto expressão da questão social que emerge do anseio de se ter acesso ao conhecimento socialmente construído e da necessidade de se aperfeiçoar, visando ingresso no mundo do trabalho para ascender social e economicamente.

À vista disso, partimos da compreensão que a emersão da questão social está situada no momento histórico em que há elevado enriquecimento da classe burguesa por meio da apropriação privada da riqueza socialmente produzida e o despertar político da classe trabalhadora em relação às condições precárias e miseráveis de vida e de trabalho problematizando-as na esfera pública, reivindicado, desta forma, a intervenção do Estado por meio de mecanismos mais ou menos institucionalizados.

No Brasil, a questão social possui particularidades atinentes a sua formação social, econômica, política e cultural. Segundo Santos (2012), o desenvolvimento do capitalismo em nosso país não seguiu o mesmo ritmo e moldes que ocorrera nos demais países capitalistas. No âmbito dos direitos sociais, o Estado brasileiro dispõe de legislações que avançam nos princípios da garantia dos direitos, contudo não são materializados em decorrência da focalização, privatização e precarização das referidas políticas, fortalecendo o terceiro setor e a

parceria público-privada, acirrando as desigualdades sociais e aguçando as expressões da questão social.

Nesse panorama, a educação superior se torna nicho lucrativo e constitutivo de uma burguesia educacional via o desmonte da política educacional, que segue as configurações das demais políticas públicas e é permeada de interesses econômicos que rebatem direta e indiretamente na garantia deste direito. O entendimento da educação superior enquanto direito oriundo da defesa do direito à educação em sua integralidade, isto é, em seus níveis e etapas. Com efeito, consideramos a educação superior como um direito social, logo de responsabilidade do Estado assegurá-lo para todas(os) aquelas(es) que almejam ingressar neste nível de ensino.

Isto posto, o presente artigo constitui parcialmente a discussão teórica da dissertação intitulada “Para estudar, minhas malas precisei arrumar: conhecendo as condições de permanência das(os) residentes universitárias(os) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)”², a qual objetivou conhecer as condições de permanência das(os) estudantes de graduação que moravam nas residências universitárias da UERN Campus Central, localizado na cidade de Mossoró-RN, no ano de 2019.

Sendo assim, mediante revisão de literatura realizada no processo de mestrado em Serviço Social e Direitos Sociais, apresenta-se a discussão consoante ao restrito acesso à educação superior pública brasileira enquanto expressão da questão social. Para tanto, estudou-se a educação no íterim da questão social para entendê-la como uma dimensão que permeia o conjunto das multifacetadas expressões da questão social, bem como sinalizou-se a sua particularidade na sociedade brasileira, especificando a educação superior. Por fim, apontou-se para a necessária articulação entre a ampliação do acesso e o fortalecimento da assistência estudantil.

2. O referido processo foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais da UERN, concluído no ano de 2020 sob as orientações da prof.^a Dr.^a Gilcélia Góis (orientadora) e da prof.^a Dr.^a Rosa Lopes (coorientadora). Vale registrar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos concedeu uma bolsa de demanda social para que pudéssemos permanecer no mestrado.

Questão educacional no íterim da questão social

No Brasil, o novo convive com o passado em que as raízes históricas da formação da sociedade brasileira persistem na atualidade enquanto uma economia emergente. Assim, a modernidade reafirma e remodela as marcas históricas conferindo dinamicidade própria da fase contemporânea do capitalismo. Este perfil de país rico e subserviente define o lugar que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho: o lugar da periferia onde podemos encontrar as mais diversas expressões da questão social com recortes de classe, raça, etnia, geracionais e gênero (IAMAMOTO, 2014).

Partindo disso, consideramos pertinente sinalizarmos fatos que ocorreram no Brasil no período do capitalismo concorrencial (segunda metade do século XVIII e início do século XIX), a fim de construir uma visão abrangente e dialética da realidade brasileira no contexto mundial, reconhecendo suas especificidades sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas.

A fase concorrencial do capitalismo foi marcada pela Revolução Industrial (século XVIII), pelo liberalismo e pela criação de um mercado mundial. De acordo com Netto e Braz (2010, p. 172-173):

A caracterização desse estágio como concorrencial explica-se em função das possibilidades de negócios que se abriam aos pequenos e médios capitalistas: na escala em que as dimensões das empresas não demandavam grandes massas de capitais para a sua constituição, a “livre iniciativa” tinha muitas chances de se consolidar em meio a uma concorrência desenfreada e generalizada. Embora as quebras e falências durante as crises afetassem especialmente os pequenos e médios capitais, estes dispunham de oportunidades de investimento lucrativo que seriam cada vez menores, já que à medida que se desenvolvia o capitalismo mais se fazia sentir os efeitos da concentração e da centralização.

Neste recorte temporal, a Europa estava em pleno desenvolvimento do capitalismo concorrencial, processo acelerado de industrialização e urbanização de países colonizadores. Em contrapartida, a América Latina vivenciava o pleno desenvolvimento da economia fundiária e agrícola, escravocrata e colonizada. De um lado, países que firmam acordos e mandam; do outro, países, com

destaque para o Brasil, que obedecem e são subservientes: a produção de riquezas não estava voltada para o seu povo, mas para o continente europeu.

Em consequência, enquanto a Inglaterra alicerçava a Revolução Industrial, Portugal avançava pelos mares em busca de especiarias e novos territórios, sendo, conforme Prado Júnior (1961), pioneiro nas navegações marítimas, seguido pela Espanha. Não obstante, ao passo que o comércio inglês se consolidava e se expandia, as empresas comerciais portuguesas desbravavam o mar (Idem).

A questão social já se apresentava como elemento intrínseco à sociedade capitalista na Europa evidenciada pelos problemas sociais advindos da expropriação dos meios de produção e do produto final das(os) trabalhadoras(es), e da confluência dos movimentos sociais. No Brasil, a escravidão apropriava-se da liberdade, dos corpos e do produto, os movimentos sociais objetivavam a liberdade e o fim dos maus-tratos. Com efeito, na Europa, a questão social havia chegado ao seu ponto de erupção, enquanto no Brasil os seus elementos estruturais e políticos sequer haviam sido gestados.

É imperioso explicar que os elementos específicos da sociedade regida pelo capital não se encontravam consolidados no Brasil Colônia, mas a sua colonização representava uma extensão da sociedade pré-capitalista, que buscava explorar outros territórios com o propósito de extrair e exportar matéria-prima e especiarias para o comércio europeu.

Trata-se, portanto, de uma sociedade colonizada nos marcos do capitalismo mercantil europeu e estruturada na grande propriedade rural, em que o setor predominante foi a lavoura, inicialmente de açúcar e depois de café, justificando-se a exploração do trabalho escravo pelo baixo custo de sua mão de obra e, também, porque o colono não veio para trabalhar, mas somente para conduzir. Essa exigência explica o ressurgimento da escravidão, já extinta no Ocidente (SILVA, 2014, p. 44).

Posto dessa forma, a colonização do Brasil foi viabilizada, primordialmente, pelo viés econômico em detrimento do povoamento do território, indicando “a existência de um capitalismo, ainda que primitivo, no período colonial, mesmo que não se apresentasse em

termos ‘burgueses’” (Idem, p. 46). Em decorrência, o capital - resultante das relações complexas de compra, venda e consumo de mercadorias, que tem o lucro como sua principal força motriz - não se constituía o elemento principal almejado pelos colonos; a acumulação de riquezas estava assentada na apropriação completa - e a sua posterior venda no mercado europeu - dos produtos cultivados ou extraídos da natureza e pelo emprego do trabalho escravo braçal configurando um “acentuado caráter mercantil” (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 25).

Destarte, no referido recorte temporal (fins do século XVIII e início do século XIX), o sistema escravocrata ainda imperava; as relações sociais mantinham seu caráter explorador e exportador dos bens materiais e naturais da Colônia. É pertinente ressaltar que a ameaça de bloqueio continental por parte de Napoleão Bonaparte, levou, no início do século XIX (1808), à vinda da Família Real para a Colônia brasileira (PRADO JÚNIOR, 1961). Fato este que provocou mudanças significativas na economia, na política, nas configurações da subjacente questão social e na educação, como, por exemplo, a implementação de cursos isolados de nível superior.

De acordo com Fávero (2006), os primeiros cursos de nível superior criados no Brasil estiveram voltados para atender as demandas da Corte Portuguesa, acarretando, como consequência, a restrição do acesso aos sujeitos pertencentes aos segmentos mais baixos da sociedade. O ingresso nas primeiras universidades públicas, criadas a partir da junção de cursos isolados, esteve condicionado à formação secundária no Colégio Pedro II que, sob a regência da Corte, servia de modelo de qualidade de ensino para capacitar as(os) estudantes. Com a Proclamação da República, os demais colégios foram equiparados ao Colégio Pedro II, ampliando as possibilidades de acesso ao nível superior (CUNHA, 1979).

Neste cenário brasileiro, a questão social se encontrava em estado latente, sendo expressa pelas lutas e resistências contra a escravidão indígena e da população negra (SILVA, 2014). Desse modo, a questão social brasileira, explicitada a partir da instituição do capitalismo monopolista no país, deriva dos mesmos “determinantes socioestruturais” (Idem, p. 43) da questão social europeia. No entanto sua dinâmica é diferenciada em virtude das particularidades socioeconômicas, políticas e culturais que passaram a formação

social do nosso país, que fez emergir recortes não só de classe e de gênero, mas, sobretudo, de raça, etnia, religião e região.

Cabe salientar que as transformações nas relações sociais de produção propiciaram a constituição de um terreno fértil para as mobilizações políticas das(os) trabalhadoras(es), requisitando o acesso a bens e serviços que lhes permitissem condições dignas de vida e de trabalho; e, em seguida, requisitando a inserção no mundo do trabalho via educação.

Por conseguinte, a educação se destaca como dimensão da vida social que comporta em si múltiplas expressões da questão social que, na fase concorrencial do capitalismo, se encontravam em estado latente. Ora, as incipientes transformações no mundo do trabalho, sob a lógica burguesa, erradicam o saber do processo de produção das mercadorias antes pertencente aos indivíduos autônomos, tornando-os apêndices da máquina que passa a determinar suas funções e seu ritmo de trabalho.

Em consequência, o modelo educacional vigente de cada período histórico depende diretamente das necessidades de valorização do capital e das pressões políticas exercidas pela classe trabalhadora. No embate entre os interesses políticos representados pelas classes antagônicas, o aparelho do Estado expressa sua essencial importância ao se apresentar como poder que está acima dos interesses das classes, superior à sociedade e neutro em suas decisões. Esta compreensão deturpada da existência do Estado escamoteia a sua identificação com a classe que domina econômica, política e ideologicamente, haja vista que as ideias difundidas e tomadas como verdades absolutas pertencem à classe dominante (MARX; ENGELS, 2009) e possuem como função naturalizar as desigualdades, legitimar os seus interesses particulares repassados como interesses coletivos.

Por conseguinte, considerando que “altera-se, evidentemente, a forma de exercício da dominação de classe em cada modo de produção e formação social, e contexto político econômico, ao longo da história” (BEHRING, 2018, p. 41), o conceito reformulado de Estado incorpora as transformações ocorridas na sociedade capitalista, uma vez que a classe trabalhadora passou a contrapor-se à arbitrariedade estatal, tencionando os governantes a buscarem o consenso para manter a hegemonia burguesa.

Como consequência, o reconhecimento da educação superior enquanto nível de ensino³ que, *a priori*, esteve restrito ao atendimento dos anseios das classes dominantes passou a ser contestado pela classe trabalhadora, exigindo a devida oferta e regulamentação por parte do Estado, mediante mobilizações sociais impulsionadas pelas transformações no mundo do trabalho que requisitavam aperfeiçoamento e qualificação profissional da(o) trabalhadora(r).

Questão social e o acesso à educação superior brasileira

Nesta proposta de relacionarmos a educação com a questão social se torna imprescindível reconhecer que ambas possuem particularidades que são moldadas, transformadas, renovadas e superadas de acordo com o momento histórico, a cultura, a região geográfica, a posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, o papel assumido pelo Estado, o poder de mobilização e organização política da classe trabalhadora.

É no período pré-capitalista (século XIV a meados do século XVIII) que se encontra a gestação dos elementos que constituíram o núcleo duro da questão social, quais sejam: pobreza extrema vinculada as condições paupérrimas de vida e de trabalho; desemprego associado à vadiagem, portanto, passível de punição; ausência de assistência para as pessoas desvalidas como deficientes, crianças e idosas(os); subordinação das(os) operárias(os) aos mandos do patrão; papel do Estado restrito a punir, vigiar, reprimir e regulamentar algumas leis fabris e assistencialistas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

A pobreza, presente no mundo desde as primeiras formas de (re)produção da vida material, ganha um novo caráter na sociedade regida pelo capital: o de ser a mola propulsora para a organização e mobilização da classe operária haja vista a sua associação direta contra o sistema capitalista que expropria para se apropriar, que exclui para subjugar e submeter a qualquer forma de inclusão. Com efeito, não é a simples existência de pobres europeus no final do século XVIII e muito menos a mera expropriação direta dos meios de produção e do produto do trabalho das(os) operárias(os) que fizeram eclodir a questão social.

3. Esta problematização também concerne ao nível básico da educação brasileira.

Sua gênese situa-se no processo de industrialização e urbanização, ocorrido em meio a Revolução Industrial (século XVIII) na Inglaterra. A máquina a vapor, com o seu barulho estridente, foi responsável por desempregar inúmeras(os) trabalhadoras(es), iniciando a substituição do trabalho vivo humano pelo trabalho morto maquinal. A pobreza aguda decorrente desse processo se constituiu “pré-condição estrutural da questão social que, para ser explicitada como tal, precisou ser politicamente problematizada por atores sociais dotados de poder de pressão e capacidade de ameaçar a coesão do sistema” (PEREIRA, 2003, p. 115).

À vista disso, a fase concorrencial (industrial) do capitalismo marca o surgimento da questão social tendo no pauperismo a sua primeira expressão imediata (NETTO, 2001). A novidade não se encontra nas desigualdades entre as camadas sociais e nem na apropriação dos bens, mas na “dinâmica da pobreza” (Idem, p. 42) que se generalizava. A nova dinâmica da pobreza orbitava sob o eixo da acumulação capitalista baseada na apropriação dos bens produzidos socialmente e na expropriação das condições materiais para prover a subsistência dos não capitalistas: “pela primeira vez na história registrada, a *pobreza crescia na razão direta que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*” (Ibidem, grifo do autor).

A questão social é vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas (NETTO, 2001), em que as suas expressões se fazem presentes na vida cotidiana desde o antigo pauperismo ao restrito acesso às universidades públicas por parte da classe trabalhadora. É válido ressaltar que esta compreensão da questão social, enquanto fruto das relações de produção e reprodução da sociedade capitalista que demandam posicionamento do Estado frente as suas multifacetadas expressões, não é unívoca. Assim, sob outro ângulo, as expressões são consideradas problemas individuais que ameaçam a ordem social e que requer o chamamento da sociedade civil para o seu enfrentamento (Idem; IAMAMOTO, 2014).

Entretanto, sob o entendimento que estamos tomando aqui, “ela expressa, [...] uma *arena de lutas políticas e culturais na disputa entre projetos societários*, informados por distintos interesses de classe na condução das políticas econômicas e sociais, que trazem o selo das particularidades históricas nacionais” (IAMAMOTO, 2014,

p. 156, grifo da autora). Evidencia-se a contradição entre capital e trabalho, entre as classes fundamentais da sociabilidade capitalista em sua fase concorrencial: burguesia e proletariado e o papel do Estado atuante na manutenção e legitimação desta nova ordem societária, regulamentando medidas assistencialistas e paliativas para a subsistência da(o) operária(o), bem como regido pelos princípios liberais fortalecidos pelos ideais da Revolução Francesa (1789) (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Por esse prisma, as políticas sociais são consideradas como “uma concessão à crescente luta de classe do proletariado, destinando-se a salvaguardar a dominação do capital de ataques mais radicais por parte dos trabalhadores” (MANDEL, 1982, p. 338). Nesta perspectiva, a educação passou, primordialmente, a ser vista como um mecanismo de ingresso no mundo do trabalho e de ascensão social. O caráter utilitarista e instrumental da educação é visto como único e necessário sob a ótica tanto do capital como da classe trabalhadora que vivencia, cotidianamente, um processo de alienação e adestramento.

Vale dizer que esta mudança perante a necessidade de qualificações educacionais, profissionais e comportamentais esteve atrelada “à medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95). Dessa maneira, a revolução tecnológica marcou a educação com suas novas requisições de habilidades e capacidades laborativas, bem como marcou o entendimento e o debate sobre a questão social. Desde então, meados dos anos de 1970, passou-se a considerar a existência de uma “nova” questão social vinculada a esta revolução (PASTORINI, 2010).

É certo que a questão social na contemporaneidade e nos moldes do capital financeiro e do boom tecnológico assume novas configurações, novas nuances, adentra em múltiplas dimensões da vida social - em que a educação é um exemplo -, requer novos posicionamentos políticos, entretanto não modifica o seu radical tendo em vista sua vinculação à estrutura capitalista e às(aos) atoras(es) sociais, e não à conjuntura decorrente da maturação dos elementos constitutivos do sistema para o acúmulo de riquezas. Com efeito,

[...] o desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” - diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta

não é uma seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante (NETTO, 2001, p. 45).

Desse modo, não podemos considerar a existência de uma nova questão social, uma vez que a estrutura social que a gerou não foi modificada ou transformada, mas podemos afirmar que existe uma diversificação de suas expressões as quais foram aprofundadas, aperfeiçoadas e redefinidas no cenário de mundialização e financeirização do capital (Idem; IAMAMOTO, 2014). A novidade se encontra nas múltiplas faces dessas expressões presentes nas diversas dimensões da vida, dentre elas a educação: quantos sujeitos almejam ingressar nas instituições educacionais públicas de nível superior e, dada as suas condições objetivas, se veem impossibilitados de ter acesso ou, quando acessam, evadem?

Neste contexto, a educação ultrapassa os limites formais da política educacional, ou seja, ela não se reduz a ser um mecanismo com objetivos e especificidades a serem atendidas. Ela integra uma política social pública e representa a confluência das forças políticas que lhe confere direcionamento: “a inscrição de um conjunto de práticas educacionais ao campo da política social é a expressão histórica de uma disputa pela direção da elaboração e difusão da cultura dos diferentes grupos sociais que ocupam lugares distintos na organização da produção em nossa sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 08).

Destarte, o acesso à educação é posto, simultaneamente, como demanda da classe trabalhadora e como requisito para a acumulação produtiva em virtude das transformações no mundo do trabalho. Segundo Neves e Pronko (2008, p. 28-29), ao longo do século XX, “o Estado capitalista assume a organização dos sistemas educacionais com vistas a garantir o aumento da produtividade da força de trabalho em tempos de extração de mais-valia relativa e a responder às pressões de amplos segmentos da população urbana por acesso à educação escolar”.

Dessa forma, a oferta do acesso à educação pelo Estado atende classes distintas em que a garantia integral do atendimento aos interesses de uma classe limita, diretamente, os interesses da outra classe social. Outrossim, a demanda educacional da classe trabalhadora

possui caráter dual: de um lado, possibilita a sua integração à sociedade burguesa, por outro potencializa a possibilidade de construção de uma nova ordem societária.

Assim, a educação enquanto direito está inserida nos limites da sociedade burguesa e a sua ampliação depende do nível de consciência e organização política da classe trabalhadora (Idem). Em termos formais/legais que regem este direito social, no século XX, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborada em 1948 no âmbito dos conflitos políticos, econômicos e ideológicos tributários do fim da Segunda Guerra Mundial (1945). Esta declaração enfatiza a educação como direito fundamental para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e mecanismo para a propagação da paz com o intento de evitar novas guerras entre os países.

No Brasil, os dispositivos legais explicitam que a educação básica é um direito que deve ser assegurado pelo Estado, no entanto este tratamento não é conferido à educação superior, propiciando uma noção vaga de direito sobre este nível de ensino. Neste impasse, consideramos que o direito à educação se refere à educação em sua integralidade, portanto, em todos os seus níveis, etapas e modalidades. À vista desse entendimento, a educação superior é senão um componente intrínseco ao direito à educação.

Adiante, a educação superior se apresenta como nível de ensino que pondera relações antagônicas entre interesses substancialmente distintos: o acesso ao conhecimento - embora direcionado majoritariamente para a empregabilidade - versus a mercadorização do direito à educação. Assim, a educação superior ocupa lugar de destaque na manutenção do sistema econômico vigente ao se constituir como espaço que possibilita a obtenção de lucros utilizando-se de uma demanda social legítima por conhecimento e formação profissional.

Destaca-se, ainda, que, historicamente, a formação de nível superior está vinculada às universidades, muito embora não sejam as únicas que ofertem este nível de ensino. Segundo Wanderley (2003, p. 18), elas foram:

Criadas para formar uma elite aristocrática, depois complementadas por uma elite de mérito, elas irão sofrendo mutações através dos tempos e se adequando às novas condições

impostas pela realidade. Com a revolução industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, surgiram exigências de especializações e técnicas que se ajustassem à nova divisão social do trabalho.

Criada para formar uma elite pensante, traçou um perfil excludente e elitizado. Ao longo das mutações do mundo do trabalho, estas instituições foram impulsionadas e pressionadas pelas demandas da classe média com seus anseios decorrentes “do desenvolvimento social e econômico” (Idem, *ibidem*).

Dentre as particularidades históricas destas instituições, nos interessa destacar o movimento reformista iniciado em Córdoba, Argentina, em 1918, que se espalhou por toda América Latina e evidenciou o debate da democratização do seu espaço (Idem). Assim, para além da formação e preparação para o mundo do trabalho, colocou-se em pauta o acesso ao conhecimento social e historicamente construído e, de igual forma, restrito e elitizado. Dessa forma, sob a perspectiva de cidadania, pretendeu-se alargar as portas destas instituições para a classe trabalhadora.

No que tange à universidade pública brasileira, esta trilhou um percurso diverso, desafiador, de múltiplas tensões entre interesses sociais, políticos e ideológicos. O acesso ao ambiente universitário, por longas décadas, ocorreu de forma a restringir e excluir os sujeitos pertencentes aos segmentos mais baixos da sociedade. Neste bojo, o restrito acesso à educação superior pública se apresenta como expressão da questão social por se configurar como um problema social⁴ politizado na esfera pública, em especial no processo de redemocratização do país, exigindo do Estado um posicionamento político que possibilitasse romper com o perfil elitizado da universidade pública.

Com efeito, a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1994 e dos Planos Nacionais de Educação (PNE) (2001-2010; 2014-2024), fomentou-se ações e mecanismos com o intento de romper com o perfil burguês dos bancos da academia brasileira. Assim, no rol da democratização da educação superior, isto é, no conjunto de ações e mecanismos que objetivam flexibilizar e

4. Segundo Pereira (2001, p. 53), para que um problema social seja entendido no bojo da questão social é necessário que ele seja “alvo de correlações de forças estratégicas, a ponto de abalar a hegemonia da ordem dominante e permitirem a imposição de um projeto contra-hegemônico”.

ampliar as formas de acesso, expandir e interiorizar as universidades federais⁵, o Estado brasileiro instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007), o Sistema Unificado de Seleção (SISU) (2009) e as cotas sociais, raciais e para as pessoas com deficiência (2012/2016).

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, almejou a reestruturação das universidades federais por meio da expansão e interiorização das IES para as regiões afastadas dos cinturões econômicos. O aumento das vagas por meio do programa é acompanhado pelo incentivo a oferta de condições de permanência estudantil mediante ações socioassistenciais.

No que concerne ao SISU, inicialmente, este nacionalizou a oferta de vagas e unificou os processos seletivos dos cursos de graduação das universidades federais por meio da nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Atualmente, esta modalidade de seleção é utilizada pelas universidades federais e estaduais. Vale citar que,

A seletividade da educação superior no Brasil ocorre na relação candidatos/vagas, nas vagas ociosas e retenção do estudante no percurso escolar, na hierarquização de cursos, turnos e instituições, bem como na composição do segmento estudantil em relação à origem escolar, capital cultural, condições socioeconômicas, identidade de gênero e étnico-racial, etc. (LIMA; BIANCHINI, 2016, p. 497).

Conforme os estudos acerca da educação no Brasil, em especial da educação superior, depreendemos que a referida seletividade é herdada desde os tempos das primeiras iniciativas no campo educacional. Assim, o SISU substituiu os exames vestibulares instituídos em 1912 com o propósito de manter a qualidade do ensino após a equiparação dos colégios estaduais e da esfera privada ao Colégio Dom Predo II (CUNHA, 1979).

Outrossim, a unificação do sistema de seleção apresentou vantagens e desvantagens: de um lado, ao adotar a nota do ENEM, o

5. Estas instituições situavam-se, majoritariamente, em regiões altamente desenvolvidas como capitais e metrópoles. Este fato dificultava o acesso de jovens pobres da sociedade brasileira tendo em vista o elevado custo de vida nestas regiões que, somado às despesas da rotina acadêmica, forçava a evasão e/ou compelia para a retenção dessas(es) estudantes.

SISU possibilitou a democratização das oportunidades em diferentes regiões geográficas e estimulou a mobilidade estudantil (LIMA; BIANCHINI, 2016); por outro, massificou o acesso, intensificou a seletividade, hierarquizou as instituições e aumentou os índices de evasão (PEIXOTO, 2017).

Conforme Peixoto (2017, p. 55), “o total de pontos do ENEM necessário para garantir a ocupação da vaga é mais elevado conforme o prestígio social da instituição, fazendo com que estudantes de maior capital cultural ingressem em instituições e cursos de maior prestígio social”. Desta forma, envergar-se um processo de inclusão social via exclusão educacional, isto é, à medida que o SISU aspira democratizar e incluir sujeitos pobres, estes mesmos sujeitos são excluídos do curso e/ou instituição que deseja ingressar em virtude da nota. A problemática da escolha não se reduz a um desejo pessoal (ZAGO, 2006): ela envolve fatores socioeconômicos, políticos e regionais imbricados em um processo de persistência-negação-resistência presente no ante e pós ingresso no ambiente da universidade pública brasileira.

No que tange à instituição das cotas, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711 que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes que cursaram a educação integralmente na rede pública de ensino, para aquelas(es) autodeclaradas(os) de pretas(os), pardas(os) e indígenas, bem como os sujeitos com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Nesta esteira, a da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, modificou a referida lei incluindo a reserva de cotas para as pessoas com deficiência.

É de relevo frisar que o debate acerca das cotas, no Brasil, é cerceado por polêmicas que questionam a sua constitucionalidade. Consideramos que elas constituem uma das medidas do âmbito da política de ações afirmativas as quais visam amenizar as desigualdades sociais, econômicas e culturais que impedem de determinados grupos sociais acessarem determinados direitos. Sob o pensamento de Kaufmann (2007), conceituamos ações afirmativas como sendo instrumentos utilizados na esfera pública e/ou privada para contribuir na integração das minorias sociais, aumentando a sua presença e participação em “determinadas esferas, nas quais tradicionalmente permaneceriam alijados por razões de raça, sexo, etnia, deficiências física e mental ou classe social” (Idem, *on-line*).

Assim, as desigualdades educacionais, mais do que um problema de gestão pública, é um desafio estrutural intrínseco a história do Brasil. Ao especificarmos o acesso à educação superior, este desafio é complexificado tendo em vista que os primórdios do desenvolvimento e consolidação desse nível de ensino no país intensificou os recortes de classes, raça e região, servindo para conferir **status** de intelectualidade e hierarquizar as relações sociais da época (ROMANELLI, 1986).

Destarte, o restrito acesso a este nível de ensino no Brasil aponta para questões históricas, econômicas, políticas e culturais em que o espaço universitário era ocupado apenas por sujeitos que possuíam poder aquisitivo favorável e acesso a bens e serviços que lhes possibilitassem dedicar exclusivamente aos estudos. Neste contexto, as dificuldades para ingressar na universidade pública remetem às oportunidades desiguais marcados, essencialmente, pela classe social e a raça.

Por conseguinte, a democratização da educação superior atrela mecanismos que relacionam o acesso à permanência estudantil uma vez que o quantitativo de ingressantes e não concluintes apresenta uma nova problemática: a evasão. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, o Brasil contava com 2.612.008 (dois milhões e seiscentos e doze e oito) matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância das universidades públicas. No referido ano, as matrículas trancadas somam o total de 184.667 (cento e oitenta e quatro mil e seiscentos e sessenta e sete), sendo menor que as 324.336 (trezentos e vinte e quatro mil e trezentos e trinta e seis) matrículas desvinculadas (INEP, 2019).

À vista disso, a questão social se expressa no âmbito universitário no restrito acesso da classe trabalhadora e nas condições de permanência que levam à evasão, à repetência e fragilizam o processo de ensino-aprendizagem e de formação profissional e pessoal⁶, tendo no movimento estudantil o principal - mas não único - agente político.

Sem embargo, o restrito acesso à educação superior pública brasileira é consubstanciado por elementos econômicos e políticos que perpassam a processualidade histórica do desenvolvimento capitalista - o qual propiciou a reivindicação pelo acesso ao conhecimento

6. O acesso à educação superior é, sobremaneira, também o acesso à possibilidade de se transformar e se reinventar enquanto ser humano.

e demandou a qualificação da força de trabalho - ao mesmo passo que evidencia a necessária assistência estudantil para que estudantes pobres - com nítido recorte de raça - consigam ingressar, permanecer e obter êxito acadêmico.

Notas finais

As reivindicações sociais da classe trabalhadora - para ter acesso ao conhecimento socialmente produzido, bem como a formação necessária para ingresso no mundo do trabalho - evidenciam a questão social no âmbito universitário em que suas expressões se espraiam em formas de negação da garantia integral do direito à educação; na evasão em decorrência do poder aquisitivo; na repetência em virtude da fragilidade do processo de ensino-aprendizagem; na morosidade do curso decorrente das limitações socioeconômicas em que se destaca a conciliação estudo e trabalho; nas dificuldades de participação em eventos e etc.

No Brasil, a problemática do acesso à educação superior - por parte de estudantes com nítido recorte de classe e raça - ganhou espaço na agenda política nos anos de 1990, sendo fortalecida nos anos 2000. Com efeito, tivemos importantes instrumentos legais que objetivaram ampliar e flexibilizar as formas de ingresso na educação superior pública, quais sejam: REUNI (2007), SISU (2009) e a lei de cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência (2012/2016).

De resto, o restrito acesso à educação superior pública brasileira deve ser encarado como uma expressão da questão social que, para ser enfrentada, demanda ações sistematizadas no âmbito da assistência estudantil, uma vez que o ingresso não é garantia de permanência e êxito acadêmico. Em sendo assim, consideramos que a interiorização das universidades federais, a nacionalização do acesso por meio da nota do ENEM, a mobilidade geográfica possibilitada pelo SISU e a flexibilização nas formas de ingresso mediante as cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência expressam a necessidade da consolidação de uma política de Estado e com dotação orçamentária que atenda as especificações advindas dos diferentes contextos socioeconômicos e culturais do novo perfil estudantil em construção. Em outras palavras, urge a consolidação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Programa Nacional de Assistência Estudantil para

as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST) (2010) como política de Estado a fim de enfrentar as multifacetadas expressões da questão social presentes na academia.

Referências

ALMEIDA, N. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. [CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL]. [Brasília], 2004. Disponível em: <http://gtssedu-ufrb.blogspot.com/2012/09/parecer-sobre-os-projetos-de-lei-que.html>. Acesso em: 28 out. 2019.

ANTUNES, R.; PINTO, G. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

BEHRING, E. Estado no Capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; LIMA, R. de L. de. **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

CUNHA, L. Vestibular: a volta do pêndulo. MOACYR, F. et al. **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 195-209. (Coleção Encontros com a civilização brasileira v. 13). Disponível em: <http://prestesaressurgir.blogspot.com/2018/08/para-baixar-encontros-com-civilizacao.html?m=1>.

Acesso em: 07 nov. 2019.

FÁVERO, M. de L. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968: **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006, p. 17-36. Disponível: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/7609/5423>. Acesso em: 08 jan. 2019.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educacional Superior** 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 out. 2019.

KAUFMANN, R. **Ações afirmativas à brasileira**: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Online, 2007. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/10070/acoes-afirmativas-a-brasileira-necessidade-ou-mito-a-implementacao-para-negros-como-mecanismo-concretizador-de-direitos-fundamentais/2>. Acesso em: 30 out. 2019.

LIMA, L.; BIANCHINI, A. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do SISU. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, v. 21, n. 01, p. 495-514, 2017.

MANDEL, E. O Estado na fase do capitalismo tardio. **O Capitalismo tardio**. Introdução de Paulo Singer. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 333-350.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, ano 2, n. 3, jan./jul. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001, p. 41-49.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 6ª ed. São Paulo. Cortez, 2010.

NEVES, L.; PRONKO, M. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIXOTO, M. do C. Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil. **Universidades**, núm. 74, outubro-diciembre, 2017, pp. 51-62. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37354774005>. Acesso em 14 jan. 2019.

PEREIRA, P. Perspectivas teóricas sobre a questão social no Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, n. 7, p. 112-122, jan./jun., 2003.

PEREIRA, P. Questão social, serviço social e direitos de cidadania. **Temporalis**, ano 2, n. 3, jan./jul. Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001, p. 51-61.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo:** Colônia. 6ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, J. **“Questão Social”:** particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, I. **Questão social e serviço social no Brasil:** fundamentos sócio-históricos. 2ª ed. Campinas/SP: Papel Social; Cuiabá/MT: EdUFMT, 2014.

WANDERLEY, L. **O que é universidade?** 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago., 2006.