

ações afirmativas para o ensino superior no Brasil: uma realidade?

Affirmative actions for higher education in Brazil: a reality?

Ione Barbosa Fonseca – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: Esse artigo tem como objetivo discutir as políticas de ações afirmativas realizadas pelo governo federal brasileiro, destinadas a melhorar os índices de acesso ao ensino superior pelas classes sociais desfavorecidas a partir da década de 1990. Como estudo reflexivo, esse estudo tem caráter exploratório, por meio de uma revisão de bibliografia e cunho qualitativo. Para efeitos de contribuição ou descobertas do estudos percebeu-se a fragilidade de políticas públicas que pretendem incluir, entretanto, sem modificar e/ou reorientar a estrutura da educação superior no Brasil. Nesse sentido, destaca-se que se o processo de inclusão social à educação superior é o objeto possível, a necessidade da população solicita uma educação superior não-excludente.

Palavras-chave: Desigualdades sociais. Ações afirmativas. Ensino superior.

Abstract: This article aims to discuss the policies of affirmative action's undertaken by the Brazilian Federal government, aimed at improving the indexes of access to higher education by disadvantaged social classes from the decade of 1990. As a reflective study, this study is exploratory, through a review of bibliography and qualitative nature. For the purposes of contribution or discoveries of the studies, it was perceived the fragility of public policies that intend to include, however, without modifying and/or reorienting the structure of higher education in Brazil. In this sense, it is noteworthy that if the process of social inclusion to higher education is the possible object, the need for the population requires a non-excluding higher education.

Keywords: Social inequalities. Affirmative action. Higher education.

INTRODUÇÃO

A perpetuação das desigualdades sociais no Brasil atravessou os séculos, desde nossa formação como colônia. A educação, inicialmente realizada pelos jesuítas, tinha um propósito específico de aculturação dos povos indígenas. Não é o caso, nesse texto, de analisarmos as consequências das ações lusitanas na colônia, através da missão jesuítica, porém destacamos que a segregação entre os indivíduos no Brasil, em termos educacionais, iniciou-se de forma passiva e continuou nos séculos posteriores. Já no período imperial, mais precisamente na década de 1890, foram disseminando-se no Estado de São Paulo e deste para os demais estados, os grupos escolares que tornaram eficiente a divisão do trabalho escolar e intensificaram os mecanismos de seleção. Contexto histórico pautado no ideário do iluminismo republicano, no qual surgia a crença na escola como redentora dos problemas da sociedade.

Num período posterior, entre 1931 até 1961, houve a regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias com o ideal pedagógico renovador. Mas, de acordo com Saviani (2004), tais escolas eram eficientes no sentido de selecionar e formar as elites. Até 1920, a educação para a população não estava nos planos governamentais. Somente após a vitória da Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, as Reformas Francisco Sá abrangeram o Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras e a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1932, "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" fez o diagnóstico da educação pública no país, salientando que não fora criado um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. Dessa forma, anunciaram as diretrizes fundamentais para a formulação de um Plano de Reconstrução educacional e forjou-se uma pedagogia que oferecia um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais (SAVIANI, 1981). Tais diferenças estariam de acordo

*Professora graduada em História, pós-graduada em Docência no Ensino Superior. Aluna especial no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba.. E-mail: ionebarbosa1976@gmail.com.
Ensaio Pedagógico (Sorocaba), vol.3, n.2, mai. - ago. 2019, p.62-68

com o domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo. E nesse sentido, o importante era aprender a aprender, deslocando simultaneamente a “qualidade do ensino” do âmbito político para o técnico-pedagógico. Saviani (1981) ressalta que a Pedagogia Nova cumpria duas funções: 1- mantinha a escola em expansão nos limites de acordo com os interesses dominantes e 2- desenvolvia um ensino adequado a esses interesses. Aqui, podemos perceber a precarização da educação, com nível de ensino rebaixado, destinada à população com a intenção de formar uma massa trabalhadora distante do aprimoramento dos formados para comporem a elite intelectual do país.

Sendo a sociedade marcada por essa divisão de classes antagônicas, a marginalidade tratada como ignorância, e a escola como a solução na Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova coloca que o problema da marginalidade estaria na incompetência, no ineficiente, no improdutivo. O marginalizado no sentido técnico da palavra. Portanto, a educação nova, com uma Pedagogia Tecnicista, formaria indivíduos mais eficientes e capazes de contribuir para aumentar a produtividade da sociedade (SAVIANI, 1981).

A categoria “produtividade” estava então intramuros da escola e esse fato irá colaborar profundamente com o avanço do setor do ensino privado no Brasil, a partir da década de 1950. Se por um lado, o projeto estava pautado na formação de indivíduos adequados ao mercado de trabalho, por outro, houve um aumento da heterogeneidade e fragmentação na educação, inviabilizando o trabalho pedagógico. No movimento da educação através dos séculos, chegamos às políticas educacionais para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil a partir da década de 1990. Nossa discussão orienta-se no sentido de compreender o que constituem as ações afirmativas que garantiriam o ampliação do acesso, permanência, democratização e universalização à educação superior pública e os desafios de formar profissionais para o mercado de trabalho, porém numa perspectiva libertadora e humanizadora (LIMA, 2010).

TRANSFORMAÇÕES OU MUDANÇAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR?

Na década de 1990, as conferências a respeito da educação, principalmente a Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998) e Declaração de Bolonha (1999) influenciaram de alguma forma as políticas públicas no Brasil. De acordo com Lima (2013), a principal discussão na Conferência Mundial era a “inadequabilidade da estrutura e funcionamento da universidade diante de todo o processo de globalização. A partir dessa discussão, foi proposta a nova missão e função da universidade: missão de educar, formar e realizar pesquisas e uma função ética, de autonomia, responsabilidade e prospectiva. Um ensino superior com igualdade de acesso, fortalecimento da participação e promoção do acesso às mulheres, promoção do saber mediante a pesquisa nos campos da ciência, arte, das humanidades e da divulgação de seus resultados, reforçando a cooperação com o mundo do trabalho e com as necessidades da sociedade; a igualdade de oportunidades através da diversificação e pensamento crítico e criatividade.

Os países signatários das conferências se empenhariam para erradicar a pobreza, melhorar o acervo cultural e suas políticas públicas seriam orientadas com o suporte técnico de organizações multilaterais. Também era esperado que tivessem o compromisso com a universalização e democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de inclusão social. Em 2000, foi aprovado pelo Congresso o PPA (Plano Plurianual 2000-2003) no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, que adotara, desde o início de seu mandato, as diretrizes neoliberais colocadas pela nova ordem mundial a partir do Consenso de Washington. Naquele plano, havia os eixos de orientação para cada ministério. É importante ressaltarmos alguns desses eixos para a compreensão das políticas educacionais implementadas posteriormente na gestão de Luís Inácio Lula da Silva: 1- combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social; 2- consolidar a democracia e a defesa dos direitos humanos; 3- reduzir as desigualdades inter-regionais e promover os direitos de minorias vítimas de preconceito e discriminação.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, os objetivos de elevar o nível educacional da população, ampliar a capacitação profissional e ofertar escola de qualidade para todos tomaram lugar na pauta porque estavam nas diretrizes dos organismos multilaterais que delinearam a missão e função do ensino superior no século XXI. A abrangência das políticas educacionais no governo de Luís Inácio Lula da Silva orientou a estruturação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) como ação governamental por meio do Decreto nº 6094 de 24/04/2007 “Todos pela Educação”, das diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica como os IFETS e o Decreto

nº 6096 de 24/04/2007 que instituiu o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Luís Inácio Lula da Silva considerava o PDE uma “Revolução na educação brasileira e que o plano resolveria as questões das lacunas históricas. Havia uma previsão de articulação da sociedade e entes federados para que a educação alcançasse a todos e com qualidade. Diante do fato de que apenas 11% de jovens entre 18 e 24 anos que tinham acesso ao ensino superior, as palavras expansão e democratização tornaram-se fundamentais na tentativa de resolver o problema histórico das poucas oportunidades oferecidas às classes desfavorecidas da população excluídas pela condição econômica. Proporcionar a esses jovens o acesso ao ensino superior também significava levar esse nível de ensino às regiões muito afastadas dos grandes centros.

Essa concepção de ensino superior estava atrelada ao desenvolvimento econômico e social pois formaria profissionais altamente qualificados no alcance de um aumento na produção científico-tecnológica do país (LIMA, 2013). Ainda de acordo com Lima (2013), as políticas educacionais em pauta mostravam-se como uma forma de romper com a educação de elite, historicamente enraizada no Brasil. Embora, tenha sido considerado por Dermeval Saviani mais como um programa de metas ao invés de um plano, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) traz três determinantes para algumas mudanças no ensino superior, como ressalta LIMA (2013):

- 1- Reestruturação e expansão das universidades: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil);
- 2- Democratização do acesso: PROUNI (Programa Universidade para Todos) e Reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior);
- 3- Avaliação e Regulação: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) via ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes)

Há de se ressaltar a questão colocada por Lima (2013) a respeito do tempo histórico de proposição do PDE: sua organização mostrava a estratégia de visibilidade política das ações do governo que encaminhava modificações a curto prazo para sanar problemas do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso. A elaboração e implementação do PDE não contou com a participação dos movimentos que representam a educação e de acordo com Saviani (2009), o investimento do PIB para a educação ficava abaixo do que o autor considerava o necessário para que a educação alcançasse a todos no país.

Naquele contexto, o REUNI aumentaria o número de vagas nas instituições federais e promoveria a inclusão social para os pobres, negros e índios. O PROUNI e o FIES democratizariam o acesso ao ensino superior e educação seria universalizada. Nesse ponto, Lima (2013) questiona a possibilidade da conquista de projeção profissional pelo mérito já que todos teriam as mesmas possibilidades e então bastaria escolher o melhor caminho. O autor ainda relembra Dias Sobrinho (2012) explicitando que uma educação democrática e universalizada requer muito mais que reconhecer o direito ao direito. Os discursos políticos teriam que se modificar para alcançarmos uma educação não excludente e que a oferta fosse um direito e conquista realmente para todos.

Nosso ensaio, nesse ponto, relembra a expressão colocada por Lima (2010) acesso “consentido” e que esta não colabora para a universalização e democratização do ensino superior no país. O objetivo não era a transformação da e para a educação superior. Antes sim, uma forma de manter, em nível aceitável, a “ascensão” social das classes populares. Se as políticas educacionais, que visavam aumentar o acesso ao ensino superior, não continham a transformação e sim algumas mudanças a respeito dos grupos de pessoas que alcançavam o nível superior de ensino, como podemos refletir sobre as condicionantes de permanência e qualidade do ensino voltado para a classe trabalhadora?

AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR E A CLASSE TRABALHADORA

É necessário lembrarmos que as ações afirmativas implementadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva estavam inseridas num contexto de reestruturação produtiva do mundo do trabalho. Não era um objetivo a transformação da sociedade a fim de combater severamente o problema da desigualdade social e econômica no país. Formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho mostrava-se uma exigência da evolução tecnológica que altera o cotidiano social, político e econômico da

população. A inclusão no ensino superior não deve ser descontextualizada da relação capital-trabalho, pois levaria a uma certa concordância com o discurso e políticas produzidas pelo próprio capital para o controle, principalmente, da classe trabalhadora.

De acordo com Lima (2010), a inclusão educacional através de ações afirmativas, como as cotas, deve desvelar as contradições e complexidades que evidenciam os conflitos e debates entre a luta de classes. Essas ações que tiveram sua origem nos EUA, visam conter as “distorções sociais”, desmobilizando as solicitações coletivas. E mesmo que, grande parte da população não receba essa “oportunidade”, considera-se que as lacunas históricas estejam sendo resolvidas. Desvia-se a discussão pela busca de uma sociedade democratizadora e democratizante para uma sociedade determinada. O cenário apresenta a constante reprodução do capital numa sociedade capitalista composta de mercados e cidadãos consumidores (LIMA, 2010).

Mesmo que as ações afirmativas tenham aumentado o número de acesso ao ensino superior no Brasil, é imprescindível a atenção para a velada intenção de não emancipação e libertação do homem dentro da estrutura capitalista. As ações pautam-se no deslocamento das causas que são de toda a sociedade para aquelas pontuais que são “resolvidas” para contenção de possíveis conflitos sociais. A questão da transformação estrutural não é o foco das políticas educacionais, pois se assim fosse, o próprio Estado precisaria rever sua inserção no mundo globalizado o qual tem apresentado as diretrizes para a educação do século XXI, desde meados da década de 1990. Diante desse cenário, observamos a classe trabalhadora que, através das políticas educacionais de acesso e permanência, tem alcançado o ensino superior.

O TRABALHO NO MUNDO CAPITALISTA E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O tempo de dedicação aos estudos dentro de uma universidade pública difere-se muito daquele no universo do ensino superior privado. Neste último, estão os que trabalham e estudam, mas precisam que o tempo de formação seja breve para atender ao mercado de trabalho ao qual pretendem ingressar ou serem promovidos. Com a intencionalidade de que se transforme a realidade, a universidade também possui a função de fazer a leitura das demandas sociais e trabalhar em conjunto para alcançarmos o acesso não excludente. Lima (2010) cita Marx & Engels (1987) que afirmam ser a produção de ideias, de representações e da consciência direta intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

O autor ressalta a necessidade de contextualização das ideias produzidas pelo aparelho de Estado e que as intencionalidades sejam questionadas. Inserido no contexto capital-trabalho, esse questionamento mostra-se como um desafio já que a realidade material das classes desfavorecidas nas dimensões cultural, política e econômica, distancia-se do pensamento crítico que leva ao questionamento das condições da produção material. Neste ponto, podemos transcrever a citação de Casanova (2001) citado por Lima (2010, p. 279):

Estamos num clima ideológico em que se enfraqueceram as propostas da “soberania nacional” em favor das propostas da “globalidade” e na qual se obscureceram os direitos “dos povos” diante dos direitos dos “indivíduos”. Também houve mudança no desprestígio da “justiça social”, conceito ao qual se opõe a “justiça”, já desprovido de adjetivo...As lutas de libertação e as lutas de classes aparecem como um fenômeno terminado, como conceitos obsoletos. Em vez da libertação propõe-se a “inserção” ou a “integração”, e, em vez da luta social, a “solidariedade” humanitária ou empresarial.

As mudanças, proporcionadas pelo mundo do capital, ocorrem de forma velada no cotidiano dos homens e funcionam de modo a operar outras “soluções” para as demandas sociais que por outro caminho levariam às pequenas revoluções as quais somando-se colocariam em xeque a plena reprodução do capital. Em 2012, no XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), Paulo Gomes Lima apresentou um trabalho no qual coloca o que há de novo nas Políticas de Ações Afirmativas. Escolhemos transcrever uma fala do autor por meio de citação, pois consideramos imprescindível sua colocação sobre as ações afirmativas a partir do fundamento jurídico e normativo:

Considerando o fundamento jurídico e normativo, Guimarães (1997, p.233), destaca que o objetivo das ações afirmativas ou discriminações positivas é o de promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente e o seu caráter temporário justifica-se pela hipótese da correção efetuada. Parece que dada como certa, uma vez que a própria lei estabelece o intervalo para “deliberação da igualdade”, como se isso fosse mesmo possível, uma vez que conserva os mesmos arranjos de desigualdades sociais, modificando-se as ações do Estado no reconhecimento do direito e da igualdade. A noção de “cotas” é um demonstrativo da ratificação de uma sociedade de classes, cujo metabolismo do capital, não prima por sua superação efetivamente, apenas anuncia uma preocupação nesse sentido, forja “iniciativas” nessa direção, mas que deixa sempre explícito qual a sua ênfase quanto à formação universitária desejada (LIMA, 2012, p.21).

Em seu trabalho de 2010, Lima adverte que não existe grau de isenção sobre a intencionalidade da inclusão educacional e que a ação do capital está no controle das tensões sociais por meio de medidas paliativas com o objetivo de realizar a ideologia neoliberal. Como destaca o autor, o caminho para a emancipação da educação é o rompimento com a lógica capitalista na universalização da educação e trabalho como atividade humana auto-realizadora. E tal rompimento tem como caminho possível recuperar o sentido entre direito, democracia, universalização e humanização como objetos inalienáveis da história e manifestações humanas, não tomando a inclusão educacional como uma questão de opção ou uma consciência social. Sobre o processo de conscientização por uma lógica universalizada, libertadora e emancipadora, Lima (2010) ressalta Sanfelice (2006):

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil... o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo (p.283).

As ações afirmativas possibilitaram um aumento no acesso ao ensino superior e mesmo que não tenham representado uma transformação estrutural e não atendam a demanda real de jovens que necessitam de educação de qualidade, é fato que ampliaram as possibilidades de cidadãos que, de outra forma, estariam fora do ambiente acadêmico. Contudo, há dados que nos lembram da imprescindível vigilância pela busca de qualidade no ensino ofertado no ensino superior privado. Se por um lado, as políticas educacionais tentaram compensar as lacunas históricas na realidade de classes desfavorecidas, ainda temos jovens que, estando no ambiente universitário, não dominam habilidades básicas de leitura e escrita de acordo com o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) (LIMA, 2013).

Como formar profissionais críticos e reflexivos, para além de uma formação para o mercado de trabalho, sem habilidades básicas? Nesse ponto, podemos lembrar as palavras de Paulo Freire sobre a educação pois é na academia, embora não somente nela, que entramos em contato com o conhecimento científico e a partir dele, uma conscientização sobre a realidade que nos cerca. Freire lembra-nos que a conscientização é um teste de realidade:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (FREIRE, 1980, p.26 apud LIMA, 2014, p.70)

Lima (2014) ressalta que Paulo Freire propõe uma

[...] educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento por meio de temas geradores da realidade, explorando-se a criticidade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses particularistas (p.71).

Sem a apreensão do rigor teórico e metodológico, a bipolaridade opressor-oprimido mantém-se velada no funcionamento do sistema capitalista. Como afirma Lima (2000), a educação deve contribuir para a constituição do homem como pessoa, como ser histórico, não como ser passivo, simples consumidor. Essa educação crítico-reflexiva pode transformar os sujeitos e as condições materiais da existência humana, cujo resultado favorecerá a produção de conhecimentos recorrentes, "lidos" numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos e, dessa forma, contribui para a formação de uma consciência coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que se coloca para toda a sociedade deveria ser a discussão sobre o que realmente fundamenta as políticas educacionais do Estado. Compreendemos que, estando vivenciando a reprodução do modo de vida capitalista, podemos tender a nos posicionar entre o "certo" e o "errado", inclusive a respeito das políticas de inclusão, seja qual for o nível de ensino pesquisado. No entanto, diante de uma proposta de educação libertadora e humanizadora, o que se torna imprescindível é nosso posicionamento crítico e reflexivo. E o ensino superior, com todo o rigor que a ciência requer pela teoria e método, deve ser um aliado da sociedade. Se por um lado, o primeiro tem como missão formar profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho, por outro, a sociedade também pode requerer do ambiente acadêmico um maior comprometimento deste para com os problemas sociais locais. Isso, conseqüentemente, diminuiria a ação, por exemplo, do terceiro setor (empresas privadas e Organizações Não-Governamentais) que age de forma velada, desonerando o Estado de suas atribuições para com a sociedade.

As questões locais devem ser apreendidas como parte de uma luta maior por emancipação e libertação do processo de opressão enraizado historicamente em nosso país. E quando escrevemos "nosso país", isso quer dizer que devemos nos apropriar dos nossos direitos de voz e voto. São conquistas humanas às custas de muitas lutas sociais e políticas e por isso não podemos recuar, em períodos como o atual, no qual a vigilância deve existir no sentido de proteger tais conquistas e refletir sobre políticas de inclusão no meio acadêmico. A reflexão sobre a práxis como educadores, como profissionais, como cidadãos no sentido estrito do conceito de cidadania. Pensamos as políticas de inclusão como uma proposta de realidade já que modificaram, não pouco, a condição de muitos nas classes trabalhadoras. No entanto, possuímos instrumentos suficientes para compreendermos que, mesmo alterando o *status quo* de algumas pessoas, tais políticas foram planejadas de forma que não se alterasse a estrutura pela qual o capital se vale em sua reprodução.

A luta pela emancipação humana, dentro do modo de produção de vida material no capitalismo, não se configura como utopia, justamente porque tem como aliada a universidade. Universidade que oferece a base sólida para o desenvolvimento humano e material da vida em sociedade, através do conhecimento científico e suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

LIMA, P.G. A universidade no Brasil e políticas de ações afirmativas: o que há de novo? *Anais... XVI ENDIPE – Encontro Nacional de didática e práticas de ensino*- Unicamp- Campinas, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/1356c.pdf>. Acesso em: 20 jun.2019.

LIMA, P.G. Ações afirmativas e Universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On line*, Campinas, n. 39, p. 267-285, set 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639730/7297>. Acesso em: 20 jun.2019.

LIMA, P.G. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030305.pdf>. Acesso em 20 jun.2019.

LIMA, P.G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>. Acesso 02 Jan. 2019.

LIMA, P.G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. *Pro-Posições*. v.25, n.3, p.63-81, set/dez 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a04.pdf>. Acesso 02 Jan. 2019.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 02 jan. 2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019