

APRESENTAÇÃO

PRESENTATION

PRESENTACIÓN

CLÁUDIO ALMIR DALBOSCO¹ 

ANGELO VITÓRIO CENCI¹ 

A universidade passa na atualidade por grandes e profundas transformações, incorporando novas funções e complexos desafios. Além de seu papel clássico de investigação (pesquisa) e socialização (ensino) do conhecimento, ela também se torna prestadora de serviços, é instada a incrementar a inovação e a ser fonte de transferência do saber tecnológico. Vê-se forçada a manter-se e a situar-se em face das profundas transformações trazidas pela era da revolução digital e pela hegemonia da visão de mundo neoliberal.

Essas transformações, por um lado, envolvem uma enorme expansão das tecnologias, a ampliação da economia imaterial, bem como o avanço da conectividade global. Por outro, resultam em uma profunda mudança nas próprias instituições, na morfologia do trabalho, no enfraquecimento da democracia e na função pública e cultural da educação. Tais transformações pressionaram a universidade de modo que no seu interior, nas últimas décadas, coincidindo com o avanço do capitalismo neoliberal, o conhecimento crítico-formativo foi progressivamente cedendo lugar para o saber técnico gerenciado (DALBOSCO, 2023).

A universidade foi deixando de ser, em grande medida, o lugar clássico da produção e socialização do conhecimento, o “centro de saber” – baseado no laço estreito entre ensino e pesquisa e voltado para questões ético-político-sociais –, para adaptar-se às demandas de uma sociedade cada vez mais estruturada de acordo com a lógica da sociedade de mercado. Dessa maneira, tende a descaracterizar-se como campo de disputa e de lutas orientadas pela pluralidade de suas vozes, para ser dirigida pelo saber gerenciado, de perfil autoritário, padronizador e excludente. O reducionismo da linguagem que a cerca é bem expresso pela referência a modelos de universidade que se atribuem uma “terceira missão”, vinculada às do ensino e da pesquisa, em vez de uma “função social”. De modo mais efetivo, essa linguagem genérica tende a deslocar o clássico âmbito da extensão para a relação da universidade com o denominado setor produtivo. É o caso das abordagens acerca da “universidade empreendedora” (GIMENEZ, 2017, p. 81), guiadas pela lógica do inovacionismo.

Nesse contexto, a universidade tende a assumir cada vez mais um modelo mercadológico-empresarial, sendo fortemente pressionada a transformar-se em unidade de negócios, voltada a parcerias com governos e empresas, visando quase que exclusivamente ao lucro. Um rápido olhar para a rede de educação superior brasileira, com base no censo de 2020, mostra que 87,6% (2.153) das instituições de educação superior do país são privadas. Além disso, se a maioria das universidades é pública (55,2%), nas instituições privadas predominam as faculdades (81,4%) (BRASIL, 2022). Outro aspecto importante, a título de exemplo, concerne ao ensino a distância e mostra o avanço desse modelo, pressionando as próprias instituições públicas estatais e não estatais. O censo indica que entre 2010 e 2020 as matrículas de cursos

1. Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo (RS), Brasil. E-mails: cadalbosco@upf.br; angelo@upf.br

Editora de seção: Ana Maria Fonseca Almeida 

de graduação a distância aumentaram 233,9%, enquanto no mesmo período o crescimento foi de apenas 2,3% na modalidade presencial. Como observou Giolo (2018) a respeito dessa expansão vertiginosa do ensino a distância, o Estado brasileiro não teve a capacidade de orientá-la com um “mínimo de controle e direcionamento, deixando que se construísse por obra de iniciativas particulares” (GIOLO, 2018, p. 94).

Esse processo reflete um fenômeno mais amplo, o da mercantilização crescente da educação, assim como ocorre com a vida social e cultural contemporânea. Sob a égide da teoria do capital humano, as instituições universitárias tendem cada vez mais a se orientarem à profissionalização baseada em uma visão estreita de aprendizagem e de relação com o saber acadêmico, concebendo-o predominantemente com base nas competências necessárias ao preparo de um tipo de profissional polivalente e flexível, facilmente adaptável às constantes mudanças laborais e às novas morfologias do trabalho.

Com efeito, nesse cenário, a ênfase é deslocada do ensino (como formação) e do espírito investigativo e solidário para a aprendizagem orientada pela linguagem das competências e habilidades, enfraquecendo a linguagem e a natureza da própria educação e, desse modo, debilitando também a ideia de uma formação humana integral. Na medida em que o ensino tende a ser cada vez mais instrumentalizado e voltado para atender aos resultados de avaliações padronizadas de larga escala e por testagem, perde sua dimensão formativa, dinâmica e processual. Somado a esse aspecto, tem-se a separação entre formação técnica e formação geral, assim como o predomínio de uma questionável concepção de qualidade da educação, quando esta passa a ser parametrizada cada vez mais por critérios estranhos e irredutíveis ao campo educacional. Igualmente, a pesquisa tende a pautar-se pela lógica imediatista e produtivista de mercado, bem como pela ditadura do inovacionismo, e a extensão, a converter-se em prestação de serviços e venda de produtos e insumos acadêmicos.

Logo, não deixa de ser preocupante a progressiva destituição da “linguagem da educação” em prol de uma “linguagem da aprendizagem”, no sentido mais estreito possível do termo. Essa linguagem tende aos poucos a impregnar todos os âmbitos educacionais na atualidade, e, como afirma Biesta (2013), a ela se colocam duas objeções:

- Tal linguagem facilita uma “compreensão *econômica*” ou economicista da educação mediante a falsa premissa de que quem aprende supostamente sabe o que deseja e que o provedor se reduz a “satisfazer as necessidades do aprendente” (BIESTA, 2013, p. 43, grifo do original);
- A linguagem da aprendizagem dificulta substancialmente a proposição de questões que concirnam ao conteúdo e ao objetivo da educação afora aquelas formuladas em termos do que “o cliente” ou o “mercado deseja” (BIESTA, 2013, p. 43).

Não basta apenas desvelar essa nova linguagem da aprendizagem, mas também se requer, como sugere o autor, “*reinventar*” uma linguagem para a educação, sobretudo, aqui, a de nível superior, no cenário em que nos encontramos na atualidade. O reinventar pressupõe também dialogar com propostas clássicas da educação, buscando reatualizá-las no confronto com o momento presente (DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019).

A “nova linguagem” da aprendizagem encontra um equivalente no discurso da educação baseada em evidências. O argumento dos defensores de tal discurso é o de que somente por meio de “estudos experimentais em larga escala” e pela “mensuração cuidadosa da correlação entre *input* e *out put*” (BIESTA, 2012, p. 811) seria possível obter-se um avanço bem-sucedido na educação, a exemplo do que já teria ocorrido em esferas como a medicina, a agricultura, a tecnologia etc. Biesta (2007) aponta que o modelo da educação baseado em evidências prejudica o entendimento do papel da pesquisa no campo educacional, na medida em que não apenas restringe o escopo da tomada de decisão a questões sobre eficácia e eficiência, como também as oportunidades de participação na tomada de decisões educacionais.

No âmbito da universidade, esse modelo parece se configurar muito mais como “uma maneira de burlar o problema do financiamento da educação, da formação crítica do professorado e da melhoria das

condições de vida das populações, com a justificativa retórica da mistificação do culto a ‘evidências científicas’” (DEVECHI; TREVISAN; CENCI, 2022, p. 19). As “evidências científicas” são apresentadas na forma de um discurso neutro, mas, de fato, completam os autores, elas se aliam “a projetos privatistas, gerencialistas e tecnocráticos”, e sua abordagem “coloca-se como forma de fazer o gerenciamento da educação e a fiscalização do desempenho dos professores em favor da agenda econômica” (DEVECHI; TREVISAN; CENCI, 2022, p. 19).

Esse modelo articula-se estreitamente com as premissas da teoria do capital humano. Esta volta-se à educação ao ocupar-se com a maneira como a educação formal, enquanto investimento, impulsiona a produtividade e a eficiência dos trabalhadores. O capital humano constitui o investimento feito para aumentar a produtividade econômica pessoal e implica tanto um conjunto de aptidões e competências quanto uma renda, decorrente de um investimento de capital.

A tendência inerente a essa lógica é a desvalorização da universidade com a introdução da racionalidade mercadológica no âmbito educativo. Os objetivos clássicos de justiça social, da emancipação política e da expansão pessoal são substituídos pela lógica da eficácia produtiva e da inserção profissional, e os valores da educação e da ciência são reduzidos ao econômico. O sistema universitário, colocado à serviço da competitividade econômica, traduz-se como educação para a renda pessoal e para o lucro das empresas, sustentado em um modelo de desenvolvimento focado exclusivamente no incremento do produto interno bruto das nações (NUSSBAUM, 2010). Em síntese, como alguns ensaios deste dossiê procuram argumentar, a economicização (financeirização) reduz a educação à linguagem da aprendizagem, fazendo desaparecer com isso a ideia crítica de formação humana, indispensável à cidadania global e democrática.

Com efeito, *grosso modo*, a visão neoliberal considera a educação como um bem essencialmente privado, acessado individualmente e reduzido a seu valor econômico. Com ela, passa a haver uma mudança fundamental. A lógica privada atinge tanto o sentido do saber – afetando as instituições transmissoras de valores e conhecimentos – quanto as relações sociais. Desse modo, não é mais a sociedade que deve garantir a todos os seus membros os direitos à cultura e à educação superior, mas são os próprios indivíduos imbuídos da ideologia do empreendedorismo que devem buscá-los individualmente na forma de capital humano. Uma das consequências decorrentes dessa compreensão é que a universidade cede cada vez mais lugar de seu papel educador-formativo para o de treinamento de certas competências e habilidades dirigidas à preparação técnica do profissional para atuar no mercado de trabalho.

A universidade delineada pelas políticas neoliberais é caracterizada pela submissão aos imperativos econômicos e pela dependência da lógica própria ao mercado. Nessas circunstâncias e sob a lógica do capital humano, o saber acadêmico tende a reduzir-se instrumentalmente a um mero meio para obter-se êxito profissional pessoal e social, ou seja, a capital individual para aumentar a renda futura e adaptar-se à sociabilidade de mercado.

Com efeito, nesse cenário, a ênfase é deslocada do ensino (como formação) e do espírito investigativo para a aprendizagem orientada pela linguagem das competências e habilidades, enfraquecendo a linguagem e a natureza da própria educação e, desse modo, debilitando também a ideia de formação humana integral. No limite, a absolutização da avaliação no discurso, nas políticas e nas práticas educacionais gera uma espécie de “miragem” que, quando tomada como chave universal de produtividade, “leva a avaliar escolas, universidades, sistemas educacionais a partir de operações que utilizam critérios que não foram objeto de debate e cuja pertinência é, por vezes, contestável” (CHARLOT, 2020, p. 75).

A universidade passa a ser gerida conforme os moldes empresariais, o que acentua a introdução de mecanismos de mercado no gerenciamento, mecanismos por vezes estranhos à sua natureza formativa e completamente incongruentes com ela. De forma bastante lógica, resulta daí que as demais capacidades humanas, como as relacionadas às dimensões éticas, políticas, afetivas e estéticas, tendem a ser enfraquecidas ou simplesmente ignoradas, perdendo a razão de ser por sua aparente “inutilidade”.

Vale aqui, em relação à universidade, a mesma consideração que Christian Laval (2004) faz no que se refere à escola ao argumentar que a lógica mercantil nega o princípio da finalidade pública da educação. Isso ocorre na medida em que dificulta “a apropriação por todos de formas simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio e que promete, no seu lugar, aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado” (LAVAL, 2004, p. XXI). Essa lógica subtrai a ideia da educação superior como direito e a própria necessidade de se criar condições a todos ao acesso não apenas à preparação profissional, mas também “amplamente a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível” (LAVAL, 2004, p. XXI).

Por outro lado, há que se chamar a atenção para a “ideologia da excelência”, que tende a converter-se em cultura acadêmica. A noção de *world class university*, entre outras,

[...] vem sendo utilizada como um arquétipo indutor de condições para expansão do capital, no Brasil e no mundo, a partir da promoção de uma nova cultura institucional pautada pelos fundamentos empresariais, pela seleção de áreas estratégicas para inovação e, especialmente, pela promoção da internacionalização (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018, p. 739).

Thiengo, Bianchetti e De Mari (2018) destacam que esse modelo é preocupante por várias razões. Uma delas é a de radicalizar o “corte de classe” na oferta de vagas à universidade, mediante uma visão elitista do ensino superior, sobretudo da pesquisa na universidade, mas os autores também aprofundam a diferenciação e a concorrência entre as próprias universidades que possuem o *status* de universidade *de pesquisa*, uma vez que estas competem por resultados nas avaliações dos *rankings* nacionais e internacionais.

Por sua vez, esses *rankings* cada vez mais se convertem em diretrizes adotadas pelos próprios Estados para avaliar as instituições e, pois, para a distribuição de verbas para elas e o financiamento de pesquisas. Nesse caso, o país coloca-se em consonância com as tendências das políticas globais relacionadas à educação superior, sendo levado a “normatizar-se e adequar-se ao mercado educacional mundial, o que configura uma cultura da excelência que passa a operar no âmbito da gestão, da docência e da pesquisa a partir da noção de competitividade” (THIENGO; BIANCHETTI; DE MARI, 2018, p. 741).

No limite, como alerta Ball (2005), isso leva os pesquisadores a desenvolverem uma *performance* moldada pela lógica do empenho para corresponderem aos imperativos da competição e da efetivação de metas. Os profissionais passam cada vez mais a serem avaliados por sua contribuição em relação ao desempenho organizacional expresso em resultados mensuráveis. A prevalência da eficácia sobre a ética faz com que corram o risco de perder de vista os próprios compromissos éticos da profissão. Visto o problema pela ótica da filosofia da educação, há desequilíbrio na tensão entre formação profissional e formação humana a favor da primeira, conduzindo ao desaparecimento perigoso da pergunta pelo sentido social e solidário da escolha profissional e de seu respectivo exercício.

Esse quadro desafia a busca por aspectos que recuperem uma concepção democrática e republicana da educação pública e uma visão mais ampla de universidade, em condições de lidar equilibradamente com a tensão inescotável entre formação por competências (profissional) e formação humana. Trata-se de tomar como parâmetro do conhecimento acadêmico não um tipo de formação centrada exclusivamente no saber técnico, dirigido pelo saber gerenciado e restrito à lógica do mercado, mas um saber de tipo formativo, que tanto precisa incluir quanto ampliar crítica e criativamente o próprio saber especializado.

Concedendo a palavra a Anísio Teixeira (1988),

[...] faz-se necessário compreender que a função da universidade é “única e exclusiva”, pois “não se trata, somente, de difundir conhecimentos”, “conservar a experiência humana” e “preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes”. “Trata-se de manter uma atmosfera

de saber pelo saber para se preparar o homem que serve e o desenvolve. [...] Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva” (TEIXEIRA, 1988, p. 17).

Na ótica da filosofia da educação, não se trata de uma utopia, mas de uma referência normativa para continuar-se a pensar a universidade como instituição articulada à vida social, mas sem perder seu princípio diretriz de “centro de saber”. Com esse enfoque orientado pela filosofia da educação de John Dewey, Teixeira (1988) permite reintroduzir, no debate universitário atual, a noção de conhecimento baseada no sentido amplo de experiência humana que foge ao reducionismo calculista da evidência e do desempenho imposto pelo neoliberalismo à educação.

Compreender as grandes e profundas transformações do mundo contemporâneo e o que elas significam para o perfil e o papel da universidade demanda um trabalho exigente e cooperativo de repensar essa universidade. O presente dossiê propõe-se, pois, deixando-se orientar pela noção de formação em sentido ampliado e contando com a participação de autores do Brasil, da Europa e da América Latina, a apresentar artigos que aprofundem a problemática da universidade na atualidade e que lancem perspectivas a ela para além dos limites impostos pelo modelo neoliberal. Nesse sentido, há que se pensar modelos de universidade que possam guiar-se não apenas pelas demandas de mercado, mas também, e sobretudo, a favor da finalidade pública da educação e dos valores de uma sociedade democrática, alicerçados no espírito cooperativo e solidário.

Nesse contexto, o eixo temático do dossiê busca construir, por um lado, um diagnóstico crítico de época, mostrando o quanto a mercantilização crescente das relações humanas, sociais e culturais (educacionais) provoca, na forma neoliberal atual, o enfraquecimento (esquecimento) da formação humana e de seus respectivos enfoques críticos e plurais, oriundos da filosofia e das ciências humanas e sociais. De outra parte, o dossiê pretende problematizar uma noção ampliada de formação humana, reconstruindo-a por meio do diálogo crítico com alguns aspectos da tradição educacional clássica, vinculada sobretudo aos ideais da *Bildung* moderna e contemporânea. Dessa reconstrução crítica, resultam algumas referências teóricas que podem ser vertidas normativamente contra a noção reduzida de educação à linguagem da aprendizagem. Com base nessas diretrizes gerais, no presente número apresentamos oito artigos para apreciação dos leitores de *Educação & Sociedade*.

Contribuições dos Autores

Problematização e Conceituação: Dalbosco CA, Cenci AV; **Metodologia:** Dalbosco CA, Cenci AV; **Análise:** Dalbosco CA, Cenci AV; **Escrita:** Dalbosco CA, Cenci AV.

Referências

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- BIESTA, G. Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational Theory**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Censo da educação superior 2020**: notas estatísticas. Brasil: Inep/Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DALBOSCO, C. A. A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo. **Revista de Educação Unisinos**, v. 27, p. 1-19, 2023. <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.12>

DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. (org.). **Formação humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L.; CENCI, A. V. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270106, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270106>

GIMENEZ, A. M. N. **As multifaces da relação universidade-sociedade e a construção do conceito de terceira missão**. 2017. 329fs. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GIOLO, J. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82465>

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

NUSSBAUM, M. **Not for profit**: why democracy needs the humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; DE MARI, C. L. A obsessão pela excelência: universidades de classe mundial no Brasil? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 716-745, 2018. <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i3.8652528>

Sobre os Autores

CLAUDIO ALMIR DALBOSCO é graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo e doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel (Alemanha).

ANGELO VITÓRIO CENCI é graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo e doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas.

Recebido: 19 abr. 2023

Aceito: 24 jul. 2023