

## **Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão**

Ana Carolina Spatti  
Milena Pavan Serafim  
Rafael de Brito Dias

**Resumo:** O presente artigo parte da ideia de que as universidades públicas brasileiras vêm passando por transformações significativas ao longo das últimas décadas. Alguns autores apontam que as universidades estão deixando de ser um modelo de instituição social e se transformando em uma organização operacional. Buscando contribuir com o debate sobre as transformações da universidade pública brasileira e sobre a mercantilização do ensino superior, o artigo – a partir de uma revisão histórico-bibliográfica – busca apresentar alguns apontamentos importantes sobre as mudanças recentes nas universidades. E discute, por fim, algumas das ações que poderiam ser tomadas no sentido de permitir que a universidade assumisse efetivamente seu papel de instituição capaz de transformar a sociedade.

**Palavras-chave:** Universidade. Neoliberalismo. Pertinência social. Transformação social.

### **University and social relevance: some notes for reflection**

**Abstract:** This paper is derived from the perception that Brazilian public universities have been going through significant changes over the last few decades. Some authors argue that the university are abandoning the model of social institutions and gradually becoming operational organizations. Seeking to contribute to the debate about these changes, and particularly on the mercantilization of higher education, the paper draws from a historically situated bibliographical review to present some ideas about this process. Lastly, it discusses some of the actions that could be undertaken so as to allow the university to effectively embrace its role as an institution capable of transforming society.

**Key words:** University. Neoliberalism. Social pertinence. Social change.

## Introdução

Além da busca por formas de compreender e descrever a realidade, a universidade pública caracteriza-se por seu compromisso para com a reflexão e a postura crítica, pela busca de utopias e, sendo pública, por um completo compromisso com a sociedade que a mantém (CHAIMOVICH, 1999). Ainda mais, é uma instituição imersa e indissociável do contexto social no qual está inserida e, portanto, exprime a estrutura e a maneira como a sociedade se comporta. Sob essa ótica, a universidade é o *locus* das opiniões, atitudes, questionamentos, divisões, projetos conflitantes e contradições, que justamente refletem o caráter heterogêneo e diverso da sociedade. A universidade é uma instituição fundada na prática e na ação social e no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições (CHAUÍ, 2003).

O que se percebe, no entanto, é que essas características, antes inerentes à universidade pública, estão entrando em um processo de esgotamento nos últimos anos, o que se deve a inúmeros fatores – ideológicos, políticos e econômicos –, sendo que, dentre eles, as transformações mais amplas de reforma do Estado e a emergência do neoliberalismo têm mostrado sua forte influência em tal processo. É nesse sentido que Serafim (2011) afirma que, a partir do final do século XX, a Educação Superior dá início a um período de redefinição de suas atribuições, no qual as universidades e o corpo docente gradualmente passaram a se engajar mais por uma aproximação com o mercado (SLAUGHTER; LESLIE, 1997) e, por isso, passam a enfrentar o desafio da adaptação, no sentido que se tornam mais permeáveis às práticas e à cultura tipicamente associadas ao setor privado.

A partir do momento em que foi se intensificando a retórica neoliberal, sobretudo nas últimas décadas, inicia-se uma espécie de ajuste do papel e das atribuições das instituições públicas, inclusive das universidades, modificando, desse modo, o entendimento acerca de sua função social (MANCEBO, 2004). A noção de que a universidade pública tem um papel civilizatório a cumprir torna-se cada vez mais longínqua; a postura humanista, da mesma forma, perde importância relativa em comparação com conhecimentos pragmáticos e “aplicáveis” no mercado.

É sob esse cenário, portanto, que a universidade deixa gradativamente de cumprir sua função enquanto “instituição” de caráter social e começa a atuar de forma mais ativa conforme uma lógica essencialmente administrativa, como uma “organização social” (CHAUÍ, 2003). Aceitando a subordinação da produção científica e tecnológica para o mercado e abraçando a visão utilitarista do conhecimento, a universidade submete-se a lógicas que afetam

substantivamente sua autonomia acadêmico-científica (TRINDADE, 1998). Começa, então, a deixar de refletir sobre seu papel, a permitir cada vez menos a presença de questionamentos, conflitos e contrassensos e passa a operar vivamente segundo os ditames capitalistas de produção, que deve ter sua utilidade e deve ser necessariamente eficiente, configurando, como consequência, uma mercantilização do Ensino Superior, da pesquisa universitária e da ciência e uma redução da capacidade de formação crítica e reflexiva.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho parte da ideia de que as universidades estão imersas em um modelo operacional (CHAUÍ, 2003) e busca, portanto, apresentar alguns apontamentos importantes sobre como frear/resistir a esse processo: a produção de conhecimento, a formação crítica e reflexiva e o fortalecimento da extensão. O artigo reconhece que boa parte das discussões sobre as transformações da universidade pública brasileira e sobre a mercantilização do ensino superior já foi tratada por muitos autores. Entretanto, o que nos move é refletir sobre o resgate e a recuperação da universidade pública enquanto espaço de reflexão sobre ela mesma.

Para tanto, o artigo está dividido em três partes, além dessa introdução e das considerações finais. A primeira busca retomar as reflexões sobre o tema e destacar questões e elementos centrais para compreender os condicionantes sócio-político-econômicos das transformações pelas quais as universidades e o ensino público brasileiro vêm sendo pressionados. A segunda parte, por sua vez, mostra como a reestruturação do aparato estatal, embebida das ideias neoliberais, e o discurso da virtude do livre-mercado, influenciaram nas redefinições das atribuições da universidade pública brasileira e na aproximação crescente do Ensino Superior aos preceitos do mercado. Na terceira parte, indicamos algumas reflexões sobre as possíveis estratégias que poderiam ser implementadas de modo que a universidade pública pudesse resistir à ofensiva neoliberal. Ao final do artigo, apresentamos nossas conclusões, buscando debater acerca da formação crítica e questionadora e da extensão universitária como apontamentos propositivos de como desacelerar o modelo operacional que hoje vigora na universidade pública.

### **Condicionantes das transformações: o discurso da ineficiência do Estado e da virtude do mercado**

Entre os anos 30 e os anos 60 do séc. XX, o Brasil passou por um período de fortalecimento e institucionalização da atuação do Estado e de suas funções públicas em diferentes áreas sociais e de grande prosperidade econômica. Con-

tudo, durante a década de 1970, engendrou-se a crise do Estado alimentada pela percepção de que este havia crescido demais e havia se tornado pouco ineficiente. O Estado, responsável pela organização de um razoável complexo público de ensino e pesquisa, e arquiteto fundamental do processo de industrialização pesada no Brasil, passou a ser apontado como o principal responsável pela queda das taxas de crescimento econômico, do aumento do desemprego e da taxa de inflação (BRESSER-PEREIRA, 1997).

Foi nesse contexto que o neoliberalismo, concebido como uma corrente econômica e política calcada na teoria econômica clássica e neoclássica, encontrou terreno fértil para prosperar (GONZALEZ, 2014). A agenda neoliberal passa a se firmar, a partir de então, como uma postura constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas conservadoras, que buscavam reorganizar a relação Estado-sociedade de modo a garantir a manutenção das antigas estruturas de poder (GENTILI, 1996; HARVEY, 2005).

Dourado (2002) afirma que a crítica ao Estado intervencionista e a busca pela redução dos espaços de sua atuação, sobretudo no tocante às políticas sociais, tomam corpo com as ideias defendidas pelo projeto neoliberal, que atribui à intervenção do Estado todos os males sociais e econômicos da situação presente, e à livre iniciativa todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade (GENTILI; SILVA, 1995).

Para Wacquant (2012), o que caracteriza o “neo” no termo “neoliberalismo” é, justamente, essa proposta de reengenharia e de reestruturação do Estado, tido como o ente principal que estabelece regras e conforma as relações sociais e representações coletivas apropriadas à produção de mercados. É por isso que, para o autor, “o neoliberalismo não é um projeto econômico, mas sim político; ele envolve não o desmantelamento do Estado, mas a sua reengenharia” (p. 510). Não se trata, portanto, de uma replicação das ideias do velho liberalismo do século XIX, que considerava o Estado prescindível. O que o neoliberalismo faz é, ao propor um novo contrato Estado-sociedade, subordinar o primeiro aos interesses do mercado.

A defesa ideológica dessa reforma foi pautada por um discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando a superação das mazelas do mundo contemporâneo, como o desemprego, a hiperinflação, a redução do crescimento econômico (DOURADO, 2002) e, inclusive, a crise que, pela perspectiva neoliberal, enfrentam hoje os sistemas educacionais (MANCEBO, 2004). Nessa visão, os existentes “defeitos” da vida política e social são separados de qualquer conexão com o presente modo de organização econômica e,

ainda, vinculados a uma suposta tendência estatizante e burocratizante de seu modo de organização política (GENTILI; SILVA, 1995).

O neoliberalismo acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas (MORAES, 2002). O mercado, portanto, é a matriz da riqueza, da eficiência e da justiça, sendo a intervenção estatal sobre as iniciativas privadas vista, primordialmente, como uma intrusão inconveniente. Como ressaltou Ibarra (2011, p. 239) “a utopia neoliberal exalta as virtudes abstratas do mercado”.

Em síntese, no plano nacional, o projeto neoliberal tem buscado conseguir o funcionamento autônomo da economia e do mercado, enquanto que, na ordem internacional, vê a globalização como um processo capaz de instaurar a ordem cosmopolita, além da política (IBARRA, 2011). Tendo isso em mente, para compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservado para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de outro, de caráter mais amplo:

Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. **É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado** (GENTILI; SILVA, 1995, p. 15, grifos nossos).

Tal processo, resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista, é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública (DOURADO, 2002). Moraes (2002) também realça esse último aspecto ao afirmar que a proposta neoliberal de reforma dos serviços públicos é orientada por uma ideia reguladora: a ideia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da racionalidade privada sobre as deliberações coletivas.

Vale ressaltar que privatizar não significa somente transferir a agentes privados a propriedade e gestão de entes públicos (MORAES, 2002). Existem distintos modos de se introduzir o *ethos* privado e dinâmico do mercado no reino das funções públicas, que vai muito além de uma classificação binária em serviço “público” ou “privado” (MODESTO; 2005). Pode-se delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade. Pode-se, também, manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos “como se” estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado (MORAES, 2002).

Foi, portanto, dentro da primeira categoria de problema (econômico-político) que Chauí (2003) destacou que alguns serviços passaram a ser definidos como “não exclusivos do Estado”, que é o caso dos setores Educação, Saúde e Cultura. Bresser-Pereira (1996) define os serviços não exclusivos como serviços nos quais o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal.

De fato, o que está em jogo não é se a educação em geral e o Ensino Superior em particular são bens públicos ou privados (com ou sem fins lucrativos), mas, dentre outras coisas, que funções deveriam cumprir e qual a forma ideal de garanti-los, se com subsídio integral ou apenas parcial do Estado (SGUISSARDI, 2005).

O modelo de desenvolvimento, que prioriza o mercado como meio de organizar a sociedade, assume um espaço no âmago da universidade e passa em parte, e de diferentes modos, a delinear a Educação Superior. É exatamente neste sentido que, ao ter a produção do conhecimento como objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva, a universidade pública perde o seu sentido de instituição social e passa a operar como uma organização que deixa de cumprir o seu papel de refletir e formar o coletivo.

Definir educação como um setor que pode ser considerado dentre as atividades não exclusivas do Estado significa que ela deixa de ser um direito e passa a se configurar como um serviço (CHAUÍ, 2003), que pode ser privado ou privatizado (BRESSER-PEREIRA, 1996) e, na lógica neoliberal, essa é sua grande operação estratégica: transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de “direito” e reduzindo-a a sua condição de “propriedade” (GENTILI, 1996).

É dessa forma que a privatização do ensino abre caminho para que se transformem os produtos da Educação Superior em “bens privados” (MANCIBO, 2004). Daí em diante, quando o Estado decide reduzir o seu compromisso

político com as universidades e com a educação em geral, convertendo estas num bem, a autonomia científica e pedagógica da universidade se vê abalada (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008). Assim, a universidade pública, ao ser privatizada pelas diferentes formas de administração e financiamento, está sendo conduzida a situar-se no espaço do privado-mercantil (SGUISSARDI, 2005).

### **A Universidade reconfigurando seus papéis e a mercantilização do ensino superior**

De forma geral, a educação e, em particular, a Educação Superior estão sendo, cada vez mais, tratadas como bens privados e *commodities* (SGUISSARDI, 2005). O impacto da diretriz do Banco Mundial, aos países que não conseguiam ampliar acesso às universidades, em repassar funções educacionais ao setor privado, foi visível em países como Brasil e Chile.

No Brasil, o processo se acentua a partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que permitiu a criação de cursos sequenciais, facilitou a existência de cursos de graduação e a de escolas com fins lucrativos, acompanhando o que já havia sido previsto na Constituição Federal de 1988 (SERAFIM, 2011). Se até então o setor privado apresentava um quadro de estagnação no número de vagas ofertadas, durante a década de 1990 o número de universidades privadas triplicou (saltando de 20 para mais de 60) (SAMPAIO, 2000), sem que de fato houvesse uma preocupação em relação à qualidade dessas instituições.

Paralelamente a essa expansão de universidades privadas, houve uma ampliação de 160% de cursos superiores privados e o crescimento de conglomerados de empresas e *holdings* interessados em investir neste setor. Esse crescimento de conglomerados acompanhou a permissão dada pelo Decreto 2306 de 1997 de que as entidades de Educação Superior podem assumir qualquer regime jurídico, de natureza civil e/ou comercial, permitindo assim com que elas pudessem ser lucrativas.

Já no caso da universidade pública, a década de 1990 foi palco das transformações já apontadas anteriormente, principalmente pela falta de recursos públicos, e pelo seu forte engajamento pela atração de recursos financeiros junto ao mercado. Nesta perspectiva, Chauí (2003), observando a configuração dessa “nova” universidade, passa a denominá-la, baseada em *Freitag (Le naufrage de l’université)*, como “universidade operacional”, que funciona regida por contratos de gestão e é avaliada por índices de produtividade. Nesse caso, a máquina do ensino superior - a universidade - passa a operar e a funcionar segun-

do os ditames e o ritmo de seu motor: o mercado. Nunca antes a universidade foi tão tratada como parte da economia e o conhecimento, a ciência e a tecnologia nunca foram tão valorizados enquanto mercadorias a serem apropriadas pelas grandes corporações globalizadas (SGUISSARDI, 2005). Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação começam a fazer parte do próprio capital, que, conseqüentemente, passa a depender disso para sua acumulação e reprodução (CHAUÍ, 2003). Com a ciência e a técnica se tornando uma força produtiva de capital, várias pesquisas que seriam de interesse público deixam de ser realizadas (PORTO-GONÇALVES, 2004). “Assim, mais do que diante de um tempo antrópico que muitos procuram distinguir dos tempos da natureza, estamos diante de uma temporalidade própria do capital, em que *time is money*” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 50).

Essa visão utilitarista sobre a universidade tem recebido vários termos: capitalismo acadêmico nos EUA, homogeneização da Educação Superior na Europa e mercantilização e comoditização na América Latina (SERAFIM, 2011). Na lógica do capitalismo acadêmico, o ensino, a construção de aprendizagens, a expertise acadêmica, a transferência de conhecimentos e os resultados dos processos de inovação realizados se oferecem à apropriação privada e ao desenvolvimento econômico das empresas. Essa tendência mercantilizante do conhecimento se manifesta no discurso engajado no ensino, na pesquisa e na extensão de faculdades e universidades.

Outro apontamento se refere à materialização de uma dinâmica altamente pautada na ideia produtivista de produção do próprio conhecimento. O ensino e a extensão se tornam reféns da pesquisa, que passa a ser apontada como principal medidor de desempenho da universidade e altamente reforçada nas avaliações internas (avaliação docente e de institutos) e externas da universidade (órgãos de fomento e rankings universitários). Se um cientista publica duas vezes mais artigos que outro, então é duas vezes mais produtivo, sem levar em conta a qualidade dos artigos ou mesmo sua contribuição social, política ou econômica, que dificilmente pode ser medida por meio de uma simples ponderação numérica (OLIVEIRA, 2004). É nesse sentido que Dourado (2002) afirma que as políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil estão indo na contramão de um processo avaliativo emancipatório, na medida em que têm buscado a padronização e a quantificação da produção acadêmica.

Gentili (1996) usa o neologismo “*mcdonaldização*” da escola como metáfora para se referir a essas formas dominantes de reestruturação educacional propostas pelas administrações neoliberais. Acerca desse termo, metaforizar o *McDonalds* com o sistema educacional significa que, em ambos os casos,



a mercadoria oferecida deve ser produzida rapidamente e conforme algumas normas de controle da eficiência e da produtividade. Portanto, a mercantilização ou a comoditização do Ensino Superior se consolidam na ideia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semi-mercadoria em um quase-mercado educacional (SGUISSARDI, 2005). É por isso que “estamos diante da captura da ciência pelo mercado de um modo jamais visto. Hoje, a ciência vem se tornando uma força produtiva de capital e não mais um meio para a emancipação humana, como iluministicamente havia se apresentado” (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 45).

Como resultado dessa visão neoprofissional e competitiva da universidade (SGUISSARDI, 2004), a ciência deve consolidar um grande número de publicações, conceitos, normas, linguagens e, inclusive, uma gramática própria: revistas especializadas devidamente classificadas e com garantia de qualidade, *peer review*, citações, base de dados, reputação, prêmios, cessão de direitos, rankings etc. (DIAS SOBRINHO, 2014). Chauí (2003) acrescenta que são também resultados da mercantilização do ensino: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a docência como processo de transmissão rápida de conhecimentos, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.

Segundo Porto-Gonçalves (2004, p. 48), são por essas razões que:

[...] os congressos científicos já não são o lugar de livres trocas de conhecimento entre cientistas. O pesquisador já não faz parte de uma comunidade de conhecimento que tem no intercâmbio generalizado e livre de ideias uma condição para o desenvolvimento das suas investigações. Um outro pesquisador pode ser um concorrente potencial, quando a nova lógica de mercado passa a predominar no campo científico. Vale lembrar que publicar é tornar público e, assim, a lógica do privado, característica do mundo empresarial, atinge um dos pilares do conhecimento, que é o seu caráter de construção coletiva e livre. **A ciência deixa de ser patrimônio comum da humanidade e tende a perder seu caráter potencialmente livre e democrático** (grifos nossos).

A universidade passa, então, a ser vista cada vez menos como “instituição social” e cada vez mais como “organização social” (CHAUÍ, 2003), tendo que repensar, inclusive, formas de diversificar suas fontes de financiamento. Dizer que a universidade tem se portado mais intensamente como organização social significa afirmar que ela não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento e de legitimidade externa e internamente, mas a operações

definidas como estratégias balizadas pelos conceitos de eficiência, eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo singular que a define. Por ser regida pela lógica da administração (e, cada vez mais, pela lógica da administração privada), ela é orientada pelas ideias de gestão, planejamento, organização, coordenação, previsão, controle e êxito (CHAUI, 2003). Logo, a partir do neoliberalismo, os debates em relação à qualidade da educação foram, aos poucos, assumindo fisionomias características que essa discussão possui no contexto empresarial, não se diferenciando, dessa maneira, da lógica produtivista e mercantil que define os critérios segundos os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios (GENTILI; SILVA, 1995).

Tais mudanças têm posto em questão o caráter público das universidades e modificado a forma pela qual a universidade se relaciona com seu entorno social, engendrando uma relação singular na relação universidade-sociedade (MANCEBO, 2004). Singular porque, aos poucos, a universidade deixa de cumprir seu papel enquanto instituição social – inserida na lógica e economia capitalistas – e passa a atuar como prestadora de serviços. Desse modo, a universidade pública começa a ser identificada como bem público, colocando em jogo sua multissecular identidade (SGUISSARDI, 2005).

Essa descaracterização da universidade pública é, na verdade, resultado de uma crise, de caráter institucional, com a qual a universidade se defrontou. Tal crise, como mostram Santos e Almeida Filho (2008), teve sua origem no contrassenso entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Sob essa análise, a crise da universidade é, de fato, a crise da própria instituição na sociedade de conhecimento, por meio da qual operam mecanismos que acabam por delegar à universidade pública a mera atribuição de formação de profissionais polivalentes e flexíveis para atuar no mercado, em especial na iniciativa privada (TRINDADE, 1998).

É nesse contexto que se observou a multiplicação das instituições de Ensino Superior privadas (em um processo que envolveu também a massificação do ensino) e a redução relativa dos investimentos estatais nas universidades públicas, na medida em que se multiplica a noção de que o ensino é um serviço que pode ser cobrado (SILVA, 2001). Com isso, perde força, inclusive no âmbito de certas frações da universidade pública, a ideia de que o acesso à educação é um direito e de que o conhecimento - mais do que uma forma de garantir ganhos de produtividade - deve ter um caráter transformador e libertador, sen-

do, portanto, elemento fundamental de qualquer estratégia civilizatória que se ambicione implementar.

Adensando essa crítica, Dias Sobrinho (2014) alerta que a concordância cega com a lógica administrativa empresarial implica aceitar a ideia da comercialização do saber, no âmbito da qual se tornam relevantes os espaços e as estruturas de sustentação e desenvolvimento da inovação, como os escritórios de transferência de tecnologia, os contratos com empresas e as organizações curriculares mais aderentes às demandas empresariais. À medida que se consolidam tais estruturas, também se fortalece uma espécie de pensamento único nas universidades, pautado na concepção de que a aliança com o mercado não é apenas desejável, mas seria um caminho natural, algo a ser inevitavelmente perseguido pela universidade pública.

Evidentemente, a universidade pública não é um bloco monolítico. A despeito da força do pensamento neoliberal e de seus desdobramentos na universidade, ainda há espaços de resistência. Há grupos que refletem criticamente seu ensino, sua prática e sua ação visando o bem-estar social e a promoção do ser humano. Há, assim, espaços para a contestação da ordem que se impõe.

### **Enfrentando o processo de esvaziamento da “instituição social” da universidade**

Conforme destacamos nas páginas anteriores, as universidades estão deixando de ser um modelo de instituição social e se transformando em uma organização operacional e pouco propositiva (CHAUÍ, 2003). Estão se tornando cada vez mais adequadas, em termos de seu desenho e estrutura, para responder às demandas do mercado. Porém, ao fazê-lo de forma acrítica, acabam por abdicar de seu papel enquanto arena de reflexão e de proposições que possam contribuir de maneira efetiva para a redução das desigualdades e para a promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Há, contudo, linhas de fuga que se mantêm abertas e que podem ser exploradas no sentido de enfrentar a tendência que se manifesta.

Há diferentes ações possíveis que compõem a estratégia necessária para tanto. Aqui discutiremos três delas, que entendemos como sendo particularmente relevantes: (i) a formação crítica e reflexiva; (ii) a produção de conhecimento socialmente pertinente; e (iii) o fortalecimento da extensão comunitária.

A viabilização da primeira ação (a formação crítica e reflexiva) passa pelo reconhecimento da insularidade da universidade pública em relação a seu contexto e evoca a recuperação da figura do intelectual crítico e comprometido

com projetos de mudança social. Nesse sentido, é conveniente acompanhar o pensamento de Mario Vargas Llosa, recuperado por Bento (2014, p. 690): “a figura do intelectual, que estruturou todo o século XX, desapareceu do debate público. Ainda que alguns assinem manifestos e participem em polêmicas, o certo é que a sua repercussão na sociedade é mínima. Conscientes desta situação, muitos optaram pelo silêncio”.

A escassez das manifestações dos acadêmicos brasileiros ilustra a crise pela qual a universidade vem passando e evidencia a sua timidez em assumir um papel propositivo frente aos graves problemas que persistem no País. Nesse sentido, Dias e Serafim (2015) reafirmam a importância do debate sobre as características e o papel da universidade pública brasileira em um contexto de intensa contestação das atribuições das instituições públicas, como percebido nas denominadas “Jornadas de Junho” de 2013.

No atual momento, desaparecem do contexto da universidade pública as discussões acerca dos grandes temas de interesse público nacional. Devemos, contudo, buscar formas de reavivar o espírito crítico e de reflexão nessa instituição. Afinal, a ela cabe propor mudanças e viabilizar as utopias. Recuperar esse espírito nos currículos, nas práticas pedagógicas, no ambiente das salas de aula, mas também fora delas, é tarefa fundamental.

O enquadramento da universidade na lógica do mercado e da utilidade, legitimada pela ideia de êxito nas últimas décadas, arrebatou, como coloca Goergen (2014), a independência do pensamento e seu poder de resistência crítica. Como forma de resistir às características utilitaristas e mercadológicas das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa, o autor destaca a necessidade da formação crítico-reflexiva dos docentes e, por consequência, dos estudantes. O pensamento crítico é condição inerente à compreensão da própria razão humana e ao desvelamento das tensões e contradições do desenvolvimento científico-tecnológico.

A segunda ação (a produção de conhecimento socialmente pertinente) é motivada pela percepção de que a agenda da pesquisa universitária é, em geral, mais direcionada por fatores como a busca por atender aos cada vez mais exigentes critérios de produção do que propriamente por sua relevância social e potencial de mitigar problemas de interesse público das mais diversas naturezas.

Há, assim, uma notável disfuncionalidade da universidade pública em relação à sociedade que a mantém, criticando o uso da expressão “sociedade do conhecimento” para balizar as discussões sobre as mudanças nas universidades brasileiras. Dias Sobrinho (2014, p. 658) questiona as promessas da narrativa idealizada associada a essa expressão. Para ele,

a sociedade do conhecimento, democrática e justa, é ainda o sonho e o projeto de uma humanidade culta e igualitária. Em uma verdadeira sociedade do conhecimento, o complexo de ciência, tecnologia, inovação, redes digitalizadas e os processos educacionais formais e informais seriam os motores da elevação da qualidade da vida social de toda a população, assegurados aí os valores da democracia, da equidade e dos demais fundamentos da boa e justa convivência humana.

Trata-se de uma expressão que pode ser adequada ao contexto no qual foi gerada, mas é inapropriada às circunstâncias de um país periférico como o nosso, com as peculiaridades de sua trajetória de desenvolvimento. Tampouco parece ser congruente como ideia-força a partir da qual se tem procurado delinear os rumos do ensino superior brasileiro, sendo particularmente questionável o caráter mecânico e linear com o qual se associa a noção de produção de conhecimento com maior justiça social e sustentabilidade ambiental. O conhecimento tecnocientífico, afinal, tem sido produzido sob os valores e interesses do capital, gerando uma sociedade em que frequentemente encontramos processos como “deterioração programada, obsolescência planejada, consumismo exacerbado, degradação ambiental e, mais recentemente, iniquidade crescente” (DAGNINO, 2015, p. 295).

Para atuarmos no sentido de modificar esse cenário, somos convidados a pensar a universidade pública e os rumos do ensino superior brasileiro. De que conhecimento estamos falando? Para qual sociedade? Sem essas respostas, a universidade continuará sendo disfuncional e pouco relevante (tendo em vista o mimetismo e a emulação de agenda de atuação e pesquisa de outro país). Portanto, é preciso enfrentar essas questões sensíveis e cobrar da universidade uma postura de reflexão crítica.

Neste sentido, Takanayagui (2014) apresenta a necessidade da universidade em incorporar processos cognitivos sustentáveis e em transitar de um modelo de universidade profissionalizante, disciplinar, linear e utilitarista - Modo 1-, prevacente hoje, para uma universidade transdisciplinar - Modo 2 (GIBBONS et al., 1997), que seja capaz de gerar dinâmicas que impulsionem a conformação de uma sociedade democrática do conhecimento, mais justa e equitativa.

Acreditamos que se trata de uma utopia possível, na qual conhecimento não seria mercadoria, mas um bem social de direito de todos e que garantiria benefícios coletivos. Para materializá-la, seria preciso, como afirma Dias Sobrinho (2014, p. 658), a “construção de uma nova ecologia da produção intelectual e das aprendizagens, isto é, uma democracia cognitiva relativamente à produção, distribuição e usos sociais do conhecimento”. Em um modelo aberto e menos

tecnocrático, a participação dos diversos atores em equipes transdisciplinares, mobilizando uma rede de instituições acadêmicas e não-acadêmicas, poderia romper com as fronteiras disciplinares e reduzir a distância entre universidade e sociedade.

Por fim, a terceira ação que julgamos merecedora de destaque remete ao papel da extensão universitária, e em particular da extensão de caráter comunitário. Embora lembrada como um dos “pilares” que sustentam a universidade pública, não é novidade alguma que a extensão (e, novamente, sobretudo a extensão comunitária) tem sido ignorada pelas universidades. Ela é pouco valorizada nas avaliações institucionais e mais ainda nas avaliações de desempenho docente, cada vez mais centradas na produção acadêmica e seus impactos.

Discordando da percepção hegemônica, entendemos que a extensão ocupa posição privilegiada dentre as missões da universidade. É por meio dela que se pode ampliar, inclusive pela vivência, os conhecimentos sobre a sociedade e ter contato com sua complexidade. A sociedade, como laboratório, permite aos docentes e pesquisadores atualizarem seus conhecimentos, o que gera efeitos muito positivos sobre as práticas de ensino e de pesquisa. Compreender esse potencial da extensão, por conseguinte, é fundamental para que pensemos formas de estimular o efetivo envolvimento da universidade com essa sua missão. É preciso, pois, pensar em formas de reconhecer e recompensar o esforço de estudantes, profissionais e instituições que se empenham na promoção da extensão universitária.

Dagnino (2015) nos lembra que nas universidades realizamos com liberdade a pesquisa acadêmica, cujo tema fica à nossa escolha (embora devamos reconhecer que tal escolha pode ser cerceada por uma série de condicionantes, tais como a disponibilidade de financiamento e os sinais de relevância emitidos pelos periódicos estrangeiros de maior prestígio). Por meio da extensão típica, muitas vezes paternalista, “estendemos”, então, o resultado dessas pesquisas à sociedade. Estamos de acordo com o autor, para quem a universidade somente se transformará se conferirmos à extensão a importância que ela merece: não como caminho do conhecimento da universidade para fora dela, mas também “da sociedade para dentro da universidade”. Ou seja, a extensão deve ser um canal de troca entre universidade e sociedade. Devemos, portanto, romper com as posturas passivas e reativas, e agir “com a intenção clara de conhecer os problemas da sociedade, contribuir para resolvê-los e para que outros, participando deste processo possam aproveitar o conhecimento gerado” (DAGNINO, p. 321).

O processo de troca de saberes entre universidade e sociedade teria como base a orientação por problemas (o que provavelmente fortaleceria também as

práticas interdisciplinares). A agenda de pesquisa tenderia a ser definida mais pelos problemas reais da sociedade do que por critérios exógenos de qualidade, emulados dos países centrais. Com isso, a universidade passaria a estar muito mais conectada a sua localidade e seria funcional à sociedade. E, talvez, nos aproximáramos um pouco mais de tornar viável aquilo que, até o momento, é utopia.

### **Considerações Finais**

Este artigo debateu algumas percepções acerca dos processos recentes que têm moldado a estrutura e o comportamento da universidade pública brasileira. Buscamos situar esses processos no domínio das transformações de caráter mais amplo associadas ao fortalecimento do pensamento neoliberal. Este, em nossa perspectiva, está intimamente conectado com a guinada pró-mercado das universidades públicas, bem como à conformação de um pensamento único no âmbito do qual tal opção política é tratado como sendo um caminho natural a ser perseguido pela universidade, inclusive por meios institucionais.

Em meio a esse movimento, que produz fenômenos como a mercantilização do conhecimento, a adoção de processos e técnicas de gestão típicas da administração privada nas universidades públicas e a valorização de áreas e temas de pesquisa que possam gerar resultados comercializáveis, notamos também um abandono do pensamento crítico no âmbito da instituição universitária. Com isso, as universidades abandonam parte importante de suas funções. Elas deixam de refletir sobre seu papel social, assumem uma postura meramente reativa frente à sociedade e perdem protagonismo e mesmo legitimidade.

Acreditamos, contudo, que há linhas de fuga, ações que podem ser tomadas no sentido de arrefecer essa tendência e, a partir daí, construir uma outra universidade, mais integrada ao tecido social e apta a produzir mudanças relevantes em seu entorno, e não apenas a responder aos sinais externos que recebe.

A formação crítica e reflexiva, a produção de conhecimento socialmente pertinente e o fortalecimento da extensão comunitária estão entre as ações que julgamos ter potencial para induzir a mudança necessária. Ao longo das últimas páginas deste trabalho, procuramos debater brevemente a importância de cada uma delas.

Há, evidentemente, outras intervenções que poderiam contribuir para a mudança que gostaríamos de observar na universidade pública brasileira. Há ações que poderiam ser tomadas, por exemplo, nos instrumentos de planejamento e de gestão universitária, nos mecanismos de avaliação pessoal e institucional, inovações nos currículos, dentre muitas outras. Pensar tais possibilidades é dever das

universidades e constitui, em nosso entendimento, uma promissora – e necessária – agenda de pesquisa para aqueles que atuam no tema da Educação Superior e que, como nós, gostariam de ver mudanças na universidade para que esta possa, efetivamente, atuar no sentido de transformar o mundo.

## Referências

BENTO, Jorge Olímpio. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no Leito de Procrustes?. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 689-721, nov. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. ENAP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

CHAIMOVICH, Hernan. Por uma relação mutuamente proveitosa entre universidade de pesquisa e empresas. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 34, n. 4, 1999. Disponível em <<http://www.rausp.usp.br/principal.asp?artigo=84>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n.2, p. 293-333, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000200293&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200293&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba,



v. 20, n. 2, p. 335-351, jul. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000200335&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200335&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/07.pdf>>. Acesso em 14 de jul. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/16807957/1966327124/name/pabloGentil.rtf>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 61-584, nov. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 30 nov. 2015.

GONZALEZ, Francisco. El neoliberalismo y su crisis: causas, escenarios y posibles desenvolvimientos. **Prob. Des**, México, v. 45, n. 178, set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0301-70362014000300009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362014000300009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. OUP Oxford, 2005.

IBARRA, David. O neoliberalismo na America Latina. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010131572011000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131572011000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 88, p. 13-20, 2004.

MODESTO, Paulo. Reforma do Estado, formas de prestação de serviços ao público e parcerias público-privadas: demarcando as fronteiras dos conceitos de serviço público, serviços de relevância pública e serviços de exploração econômica para as parcerias público-privadas. **Revista Brasileira de Direito Público**, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://bdjur.stj.jus.br/dspace/handle/2011/31157>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12921.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **A ciência que queremos e a mercantilização da universidade**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2004. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~mbarbosa/cqmu.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **O desafio ambiental: os porquês da desordem global**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. 2008. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12122>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

SERAFIM, Milena. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 241-265, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a02v16n2>>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, p. 33-52, 2004. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ve>>

d=0CB4QFjAAahUKEwihw\_6QkdzGAhVIj5AKHcWHB1Y&url=http%3A%2F%2F26reuniaio.anped.org.br%2Ftrabalhos%2Fvaldemarsguissardi.rtf&ei=WculVeGyI8iewgTFj56wBQ&usg=AFQjCNGhKaXq2wLPd6ik6-ZlCHXyY9xKAw&sig2=PUo3DcEzNM-cqHUEevh\_nQ>. Acesso em: 14 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 269-293, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. **Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university**. The Johns Hopkins University Press. Baltimore. 1997.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

TAKANAYAGUI, Axel Didriksson. La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 549-559, nov. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2015.

TRINDADE, Héglio. Universidade em perspectiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <[http://www.josenorberto.com.br/josenorberto/Universidade%20em%20Perspectiva\\_H ELGIO\\_TRINDADE.pdf](http://www.josenorberto.com.br/josenorberto/Universidade%20em%20Perspectiva_H%20ELGIO_TRINDADE.pdf)> Acesso em: 14 jul. 2015.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Cad. CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 505-518, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792012000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792012000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

Ana Carolina Spatti; Milena Pavan Serafim; Rafael de Brito Dias

Ana Carolina Spatti Correio – Universidade Estadual de Campinas  
Campinas | SP | Brasil. Contato: carolspatti@hotmail.com

Milena Pavan Serafim – Universidade Estadual de Campinas  
Campinas | SP | Brasil. Contato: milenaserafim@gmail.com

Rafael de Brito Dias – Universidade Estadual de Campinas  
Campinas | SP | Brasil. Contato: rafaeldebritodias@gmail.com

Artigo recebido em 21 de março de 2016 e aprovado em 31 de março de 2016.