

## **A CRISE CAPITALISTA E A SUA INCIDÊNCIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

Ana Lúcia Suárez Maciel<sup>1</sup>

**Resumo:** A crise que vivemos na sociedade capitalista vem rebatendo em todas as esferas da vida em sociedade, gerando impactos nas instituições e nos cidadãos, particularmente no que se refere aos seus direitos sociais. Neste artigo, problematizamos os rebatimentos dessa crise na universidade brasileira e na garantia do direito à educação superior, a fim de evidenciar que as mudanças que vem se processando nas políticas educacionais, neste nível de ensino, decorrem das formas como o capital vem se reordenando para dar continuidade ao seu ciclo de expansão.

**Palavras-chave:** Crise, Universidade, Política de Educação Superior.

### **1 INTRODUÇÃO**

No ano de 2006, ao defendermos nossa tese de doutorado, afirmamos que naquela ocasião a universidade brasileira vivenciava os primeiros impactos das mudanças que se processavam, na concepção de educação e do seu modelo de gestão que decorriam das regulações estatais (LDB, 1996), mas, também, de um conjunto de documentos produzidos por organismos internacionais que, entre a última década do século XX e o início do século XXI, se debruçaram em elaborar diagnósticos que subsidiaram recomendações para um reordenamento das políticas de educação superior para os países em desenvolvimento. Para além desses determinantes, nosso estudo concluiu que o que determinava boa parte dessas mudanças tinha relação direta com a crise capitalista e, portanto, institucional que passava a atingir os mercados internacionais que se movimentavam na direção de novos mercados e nichos de exploração.

A crise vivenciada pela universidade tem sua gênese na própria crise da sociedade capitalista, consubstanciada na alteração do padrão de organização e gestão do trabalho, bem como do seu modelo de regulação social. Essas alterações exigem uma nova identidade e um novo modelo de gestão da universidade e, conseqüentemente, uma revisão dos projetos de formação profissional (Maciel, 2006:176).

Passados dez anos dessa formulação, avaliamos que a crise permanece presente nas universidades, mas que ela se configura de modo mais complexo, tendo em vista que parte das

---

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-Mail: alsmaciel@gmail.com.

mudanças, que se processavam no início do século, foi sendo institucionalizada. O que, na prática vivemos, passam a ser as consequências de um amplo reordenamento institucional das universidades (públicas e privadas) que rebatem na noção de direito à educação superior, na gestão e nas relações que as mesmas estabelecem com a sociedade, especialmente, com o mercado. Paralelamente, ao compararmos os dados atuais, no que se refere ao ingresso a esta modalidade de ensino, veremos que o país registra avanços importantes no enfrentamento à desigualdade e à exclusão dos cidadãos, quando comparados ao início das universidades no país.

O objetivo do artigo é refletir sobre a incidência, as relações e os impactos da crise capitalista na universidade brasileira, tendo como fio condutor a reflexão acerca das relações que se estabelecem entre a garantia do direito à educação superior e as necessidades do capital que, em face da referida crise, passa a ampliar mercados. No caso deste texto, interessa-nos analisar alguns dados contidos no último Censo da Educação Superior na sua interface com a garantia do direito à educação superior. A fim de atingir este objetivo, o artigo está estruturado nesta seção introdutória, duas seções que contextualizam a universidade no Brasil durante os séculos XX e XXI, a conclusão e as referências.

É importante, ainda, sinalizar que nosso eixo de análise, acerca da crise indicada, se inspira na afirmação a seguir:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDET, 1988:222-223).

Portanto, compreendemos que a reflexão acerca da incidência da crise capitalista na universidade se constitui em um tema fundamental que merece diagnósticos precisos e suspensão dos preconceitos, a fim de permitir que sejam indicadas as suas consequências e/ou alternativas (presentes e futuras) na garantia do direito à educação superior.

## **2 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO SÉCULO XX: CRIAÇÃO TARDIA, FORMAÇÃO ELITISTA, OS DESAFIOS DA MODERNIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO**

“Primeiro foi a luta pela sua criação, que só ocorreu tardiamente, no segundo quartel do século XX” (PAVIANI e POZENATO, 1984: 63). A afirmação dos autores nos sinaliza que o surgimento da universidade no Brasil foi um fenômeno oriundo de intensas lutas para que este espaço se institucionalizasse no país. Segundo os autores, já nos colégios jesuítas havia a preocupação com a difusão da cultura intelectual do período, sinalizando a importância da educação como forma de transmissão e disseminação da cultura.

No período imperial, por volta de 1823, foram criadas as Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, sendo que a sua constituição já traçava, naquela época, uma das primeiras marcas da identidade universitária no país, ou seja, educação como forma de profissionalização e reprodução social da elite daquele período. No lugar da universidade, seguiu-se no Brasil, o modelo francês, de inspiração napoleônica, de criar escolas profissionais autônomas, para a formação de profissionais liberais: médicos, engenheiros e advogados. Esse modelo correspondeu às necessidades da ordem social vigente no sentido de reforçá-la, pois no período imperial essas faculdades foram uma espécie de embrião de Universidade.

Em 1920, durante o período republicano, foi criada a primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro, caracterizando-se pelo agrupamento de faculdades, com a ausência de uma integração centralizada e com pouca preocupação com as ciências fundamentais e a investigação. Nessa ocasião, em razão da gênese da educação superior – a fundação de cursos superiores isolados e com objetivo de formação profissional da elite do país – verifica-se que o nascimento da universidade brasileira ocorreu de forma contrária ao dos países europeus, por exemplo, pois nestes últimos havia uma preocupação com a produção do conhecimento e com o compromisso social da ciência e da instituição universitária. Tal gênese pode estar associada ao fato de que a formação social e histórica do país nos trouxe como herança as repercussões de sermos um país com uma identidade marcada por cerca de quatrocentos anos como uma colônia portuguesa. Em razão desta dependência colonial, tornamo-nos permeáveis a influências diversas na construção da nossa identidade, bem como reprodutores de modelos estrangeiros e isto, também, pode ser verificado no âmbito da Educação. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a universidade brasileira recebeu a influência de três modelos, quais sejam:

- modelo jesuítico (método escolástico e o *modus parisiensis* que visavam à abordagem exata e analítica; clareza nos conceitos; argumentação precisa, sendo que a ação docente era

peculiarizada pela transmissão dos conteúdos a serem memorizados, centrada em uma metodologia expositiva, tendo a avaliação como forma de controle e a prática pedagógica como prática disciplinadora);

- modelo francês (influenciou a organização da universidade brasileira que se caracterizava como organização não universitária, mas profissionalizante, com cursos e/ou faculdades isoladas, objetivando a formação de burocratas e atendendo à elite brasileira);
- modelo alemão (a universidade alemã foi criada para resolver os problemas nacionais, através da ciência unindo docentes e alunos pela pesquisa, portanto, oposta ao modelo francês, pois esta instituição é autônoma do Estado e da sociedade e seu compromisso é com a busca da verdade, do autodesenvolvimento, da cooperação entre agentes, da docência como atividade livre, sem controle e com uma organização acadêmica externa. Este modelo influenciou as universidades norte-americanas e a brasileira, particularmente, pela legislação de 1968).

Pela colocação das autoras, fica visível que a universidade brasileira não se constituiu de forma uniforme, gerando uma diversidade de instituições de ensino (universidades, faculdades...) e de funções para a sua atuação (ensino, pesquisa, extensão), o que nos demanda, como pesquisadores desse campo, vigilância redobrada para compreendê-la na sua atual constituição, pois a educação superior no Brasil ainda conserva uma heterogeneidade de características e influências. Dado que comprova a continuidade desta realidade, na contemporaneidade, fica evidenciado ao observamos a natureza das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Segundo o recente Censo da Educação Superior, oficialmente lançado pelo Ministério da Educação no dia 6 de outubro de 2016, o país possuía 2.364 IES (2.069 privadas e 295 públicas) em 2015. Quanto à natureza dessas IES, chama atenção que 83,3% são faculdades, 8,2% universidades, 6,3% centros universitários e 1,8% IFs e Cefets. Em outras palavras: o país pouco avançou em termos de ampliação das universidades, mas se expandiu na criação de faculdades e outros tipos de IES que, embora autorizadas pela legislação vigente (LDB, 1996), sinalizam a opção política do Estado na concepção de tipo de instituição a ser criada ou autorizada a ofertar este nível de ensino.

O terceiro grau ficou estancado até o pós-guerra, quando a percepção de que era necessário formar uma elite de graduados, notadamente para servir à administração pública, levou ao investimento nas universidades públicas, com o intuito de criar pelo menos uma instituição federal por estado da federação, além de expandir as áreas de estudo e o número de cursos. Esta fase de forte expansão durou até, aproximadamente, 1980. Entre 1949 e 1979,

foram criadas 33 universidades federais, das quais 23 apenas na década de 1960. De acordo com Durham (2005), as matrículas passaram de 100 mil a 1,37 milhão, entre 1960 e 1980 (IPEA, 2012:37).

Desde a sua criação até a década de 1960, a universidade brasileira se caracterizava pelo número reduzido de alunos (cerca de 100 mil), com predomínio do sexo masculino, com a oferta de cursos "nobres" (Direito, Medicina e Engenharia), composta por um alunado de origem aristocrático-rural ou burguesa, que objetivava a transmissão do capital cultural da nação e à formação de uma elite de bacharéis que alicerçava a elite política. Em 2015, estes dados se alteraram de modo significativo, pois 26,5% da população do país entre 18 e 29 anos de idade esta frequentando uma IES, embora a taxa de população com nível superior do Brasil seja uma das mais baixas do mundo (16,3%).<sup>2</sup> Quanto ao sexo, destaca-se uma inversão significativa, pois 55,6% das matrículas foi feita pelo sexo feminino, seguida dos 44,4% masculino. No que se refere ao predomínio dos cursos ditos nobres, houve uma alteração parcial, tendo em vista que os cursos mais procurados foram: Direito, Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis e Engenharia Civil. E quanto ao tipo de curso, a opção majoritária dos brasileiros tem sido pelos bacharelados (64%), as licenciaturas (18%) e, na mesma proporção, os tecnológicos.

A reforma universitária (Lei Nº 5.540/68), promovida no ano de 1968 e considerada um marco na história da universidade brasileira, explicitou a inexistência de universidades no país, tal qual a origem do termo, pois o que possuíamos, até então, eram instituições de ensino superior preocupadas com a formação de profissionais. Dentre as preocupações e ênfases dessa reforma, destacaram-se, segundo Paviani e Pozenato (1984):

- a modernização administrativa que passou a considerar a universidade como uma empresa moderna, portanto orientada pelos padrões de eficiência e produtividade;
- a renovação do conceito de ensino superior que delimitou que a universidade deveria cultivar áreas fundamentais do saber, independentemente do ramo de saber eleito pelo aluno, gerou a obrigatoriedade da pesquisa vinculada ao ensino e prescreveu a universalidade das ciências, letras, artes e filosofia;
- a integração da universidade com a sociedade que demarcou a contribuição da primeira para com o desenvolvimento da segunda;

---

<sup>2</sup> Na Coreia do Sul, por exemplo, esse percentual é de 69% (OCDE apud INEP, 2015). Esse nível de conclusão do ensino superior está bem abaixo da média OCDE de 34%, assim como abaixo das taxas de outros países latino americanos, como o Chile (21%), a Colômbia (22%), a Costa Rica (18%) e o México (19%).

- a função do Estado que reforçou a privatização do ensino e a criação de instituições privadas, dado o aumento pela demanda ao ensino superior e também do seu poder de fiscalização sobre as atividades universitárias.

Como consequências da referida reforma de 1968, verificou-se que a universidade passou a ter como funções oficiais: o ensino, a pesquisa e a extensão, como são concebidos na atualidade, portanto, trata-se de uma configuração recente (quase quarenta anos) na história da universidade brasileira. Entre as décadas de 1960 e 1980, a universidade passou por um processo de modernização, através da massificação do ensino superior, do crescimento das matrículas, do professorado e do início da construção de inúmeros campi universitários. Até o final da década de setenta, praticamente todos os centros urbanos do país possuíam suas universidades (públicas – federais e/ou estaduais, privadas, confessionais e/ou comunitárias). No ano de 2015, o Brasil contava com 805 municípios contemplados pela rede federal de ensino superior: 269 no nordeste, 227 no sudeste, 152 no sul, 79 no norte e 78 no centro-oeste (INEP, 2015).

A transição das décadas de 1980 e 1990 demarcou para a universidade a vivência do seu processo de heterogenização em todos os aspectos e verificaram-se vários elementos, com destaque para: o início do processo de massificação do acesso; a formação de um mercado universitário expresso pela multiplicação de campi; o início da implementação de processos de gestão pautados em padrões de qualidade e eficiência (pautados na ótica empresarial, ou seja, a produtividade passou a ser adotada como indicador de competência); a universidade prestadora de serviços à sociedade; a docência e a pesquisa alicerçadas em resultados imediatos; as influências das políticas internacionais, especialmente as do Banco Mundial que passam a conceber as universidades como espaços estratégicos, especialmente as privadas, por serem consideradas pelo banco como prestadoras de serviços, ágeis, adaptativas a ambientes mutantes, operacionais, inseridas em mercados competitivos, portanto capazes de captar recursos de forma autônoma. Este conjunto de demandas, associado à trajetória histórica da universidade brasileira, impôs a adoção de novos modelos de organização da mesma; associados à disputa pela ampliação do direito ao seu acesso em uma conjuntura mundial de retração do capital e de fortalecimento do neoliberalismo.

### **3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: NOVOS MODELOS ORGANIZACIONAIS, INCIDÊNCIA DO NEOLIBERALISMO, ASSUNÇÃO DA INICIATIVA PRIVADA E A RENOVAÇÃO DA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Para Chauí (2001), a universidade brasileira encontrava-se, no início do século XXI, na transição de um modelo de instituição social para um modelo de organização empresarial. Para a autora, a transformação de uma instituição social em organização pressupõe “(...) uma entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição” (CHAUÍ, *idem*, p.187).

Essa transição, para efetivar-se de forma mais intensa na virada deste século, segundo a autora, percorreu três etapas durante as décadas de setenta, oitenta e noventa do século passado. Na década de setenta, a universidade funcional viabilizou o prestígio e a ascensão social por propiciar rápida formação para o mercado de trabalho; na década de oitenta, a universidade dos resultados expandiu a rede privada de ensino e a sua parceria com as empresas; na década de noventa, a universidade operacional passou a voltar-se para si própria, sendo avaliada pela sua produtividade e estruturada pelas estratégias de eficácia organizacional.

Como consequência dessa transição, a referida autora destacou as principais características do tripé que sustentaria a universidade operacional, quais sejam:

- Ensino: transmissão rápida de conhecimentos, especialmente mediado por manuais; docentes contratados sem critérios objetivos, com carga horária e remuneração flexíveis;
- Pesquisa: não é busca do conhecimento, mas a posse de instrumentos para intervenção imediata ou controle social; é acrítica, pois não há tempo para que a reflexão e o ato de conhecer se instaurem;
- Extensão: é uma oferta de serviços de educação continuada ou de intervenção imediata e pontual na realidade.

Ao nos reportamos à sociedade em que vivemos, fortemente marcada pelo ideário neoliberal, cabe resgatar como a universidade brasileira vem absorvendo as ideias e práticas

dessa perspectiva. Em um estudo acerca da presença do neoliberalismo na Educação, Laval (2004) apontou para as várias repercussões desse modelo nessa política social educacional. Dentre eles, destacou as mudanças nos papéis de gestores e docentes universitários, referindo que caberia aos primeiros alinhar as instituições na lógica das organizações empresariais, preocupando-se com o financiamento, a sustentabilidade do negócio educativo e o estabelecimento de parcerias com os demais setores da sociedade. Aos docentes caberia a docência e a pesquisa de resultados imediatos, preferencialmente, ancoradas pela possibilidade de captação de recursos para as mesmas e o estabelecimento de parcerias em redes externas à instituição acadêmica. Um claro indício dessa afirmação encontra-se nos prazos que as agências de fomento à pesquisa têm adotado no país, bem como os critérios e padrões de qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação, dentre outros indicadores já bem conhecidos de quem atua nestes espaços.

Quanto ao processo de organização e gestão do trabalho docente, o referido autor comparou-o com o trabalho industrial, permeado pela disciplina, controle do tempo e dos produtos do mesmo, reduzindo, drasticamente, a autonomia que, historicamente, se fazia presente nesse processo de trabalho. Os alunos nesse modelo passaram a ser clientes de organizações educacionais, que buscam o consumo da mercadoria educação, tal qual descreve Chauí ao utilizar a metáfora do supermercado para estabelecer essa nova relação social baseada na mercantilização da educação. Diz ela:

“Se a universidade for um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula (...) Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços ou querem sair sem pagar ou abandonam o carrinho com as compras impossíveis xingando os caixas (...) É assim a universidade? Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número de produtos que arranjamos nas estantes, pelo número de objetos que registramos nos caixas, pelo número de fregueses que saem contentes... (CHAUI, 2001:113).

No que se refere à noção de Educação, evidenciam-se as diferenças da presença do humanismo e do neoliberalismo neste campo, a partir da seguinte constatação:

A educação humanista, tão ilusória quanto possa ser sua pretensão à universalidade em uma sociedade de classe, visando o desabrochar de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, tinha, por finalidade, a emancipação intelectual e, por referência ideal, um homem completo para o qual o trabalho não era a ocupação exclusiva da vida. A educação, na época neoliberal, visa, ao contrário, a formação do assalariado, ou, mais geralmente, do “trabalhador” cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil (LAVALL, 2004:41-42).

Laval é muito claro ao mostrar o lugar dado à Educação nesse momento da sociedade e, embora como agentes que acreditamos na concepção humanista de Educação, é fundamental que entendamos as repercussões desse novo padrão de regulação das instituições educativas para nos conectarmos com a realidade tal qual se apresenta no momento atual.

A questão da mercantilização do ensino é outro fator a ser problematizado, pois, como afirmam Silva e Sguissardi (1999:255):

(...) uma das novas faces da educação superior no Brasil, com ênfase no que se viu no setor privado, traduz-se na subsunção ao econômico e na aproximação identitária cada vez maior dessas IES ao modelo de empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão, em um contexto de adensamento dos aspectos mercantis desse setor e do acirrado movimento de concorrência entre suas IES, nunca dantes em tal grau presenciado nesse nível de ensino. Diante disso, são previsíveis sérios impactos sobre a organização da educação superior brasileira, assim como, por decorrência, sobre a produção científica e a organização da sociedade no Brasil.

A liberalização do ensino superior, a partir da metade da década de 90, levou a uma expansão desenfreada das universidades privadas no Brasil. Isso fez com que, no ano de 2015, segundo dados do Inep, a participação da iniciativa privada nesse nível de ensino atingisse o patamar de 76%. Isso significa que dos 8.358.804 matriculados, 6.075.152 estão em IES privadas. Se compararmos a evolução histórica na taxa das matrículas nos últimos dez anos, o Brasil aponta para um crescimento de 73,6%, tendo em vista que, em 2005, eram 4.626.740 matriculados. No entanto esse crescimento, aparentemente positivo, no que se refere à expansão quantitativa (de matriculados), é feito de forma privada, o que corrobora as teses de que há um interesse do capital em explorar este nicho do mercado. É importante referir, também, que em 2000, os Estados Unidos fizeram um comunicado em uma reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) defendendo a liberalização da educação e, especialmente, incluindo-a no rol dos serviços a serem oferecidos e explorados pela iniciativa privada. O Brasil não foi signatário desta proposta, mas na prática é um dos países com maior participação privada na oferta da educação superior privada.

Quanto à oferta de vagas, nessa modalidade de ensino, totalizara-se 8.531.655 (sendo, apenas, 764.616 públicas). Do total de alunos matriculados na rede privada, 2.699.068 efetuaram matrículas mediante financiamento (1.332.369 FIES), bolsa (483.336 PROUNI) ou outra forma (883.363). Isto evidencia que é a classe trabalhadora, nos seus segmentos mais populares, que vem acessando a rede privada, mas de modo financiado e/ou fomentado pelo Estado, na forma do sistema de bolsas. A explicação para que esta classe, ainda assim, faça

este investimento se justifica na disparidade de renda que, ainda, é alta entre trabalhadores com diferentes níveis de escolaridade. Isto evidencia o retorno social obtido pelo cidadão após a conclusão de um curso superior, pois pesquisas indicam que indivíduos (no Brasil) com idades entre 25 e 64 anos que tenham diploma de educação superior ganham em média 141% a mais que os trabalhadores que só têm ensino médio. Isso é mais do que o dobro da média OCDE de 57%. A diferença é ainda maior entre trabalhadores com ensino médio e aqueles com mestrado, doutorado ou equivalente: este último grupo ganha 350% a mais que o anterior (OCDE, 2015).

O ensino noturno, igualmente, predomina com um alto percentual de matriculados (62,1%), sendo mais presente em IES de natureza privada (72%) e nas IES públicas de âmbito municipal (75%), reforçando a noção de que este é o ensino superior destinado à classe trabalhadora. Já nas IES públicas (federais) se constatou um fenômeno inverso (70% de matriculados no ensino diurno e 30% no noturno), o que, também, pode confirmar a histórica tese de que é a elite que acessa a universidade pública neste país.

Com esse índice, o Brasil transformou-se num dos países com maior participação privada no ensino superior no mundo, colocando em debate a renovação da pauta acerca da equidade.

Esta alta proporção de instituições privadas na educação superior pode suscitar preocupações relativas à equidade, considerando que instituições públicas de ensino superior no Brasil não apenas isentam os estudantes da mensalidade como também são reconhecidas por sua excelência acadêmica. O governo brasileiro recentemente adotou algumas medidas para promover mais equidade no acesso a essas instituições públicas de educação superior. Em 2012, foi aprovada uma lei que reserva 50% das vagas em universidades federais e institutos federais de educação superior para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Desses 50%, metade das vagas é reservada para estudantes que, além disso, tenham uma renda familiar per capita menor que um salário mínimo e meio. A lei também prevê a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas de acordo com o percentual desse grupo na população da unidade da federação onde a instituição está localizada (OCDE, 2015).

Mas não é somente a proliferação do ensino privado e a questão da equidade que estão presentes na atual discussão sobre a universidade, há outra questão central que é a busca e a garantia de um ensino com qualidade. Na esfera acadêmica, quantidade não pode se sobrepor a qualidade. Uma universidade, aqui ou em qualquer outro país, deve ser reconhecida pela sua

atividade científica, pela qualidade de seus diplomados/cursos e pela sua capacidade de resposta, sempre pela via acadêmica, às demandas da sociedade.

Assim, evidencia-se que a instituição universitária vem sofrendo os rebatimentos da crise do capital, sendo que esta última condensa determinantes do campo cultural, econômico, político e social que estão associados aos impactos que o capitalismo vem produzindo no padrão de produção e no padrão de regulação social. O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização que atinge essa instituição são os pilares de um projeto global que vem contornando as políticas universitárias em nível mundial (SANTOS, 2004).

Os motivos dessa realidade, para o referido autor, decorrem de uma crise que possui três níveis: de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade. A crise de hegemonia resultou da própria identidade da universidade que, historicamente, concentrou suas práticas na formação das elites dos países e na produção de uma alta cultura que, em momentos como o atual, passam a ser colocados em segundo plano para fomentar padrões culturais médios e busca pela formação de profissionais com conhecimentos instrumentais para rápida e imediata resposta às demandas do estágio atual do capitalismo. Associa-se a isto o surgimento de outras instituições que passam a formar e a produzir conhecimentos para colocar em xeque a hegemonia universitária. Deste modo:

(...) a pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo coprodutoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável (SANTOS, 2004:44).

A crise de legitimidade decorre do fato de não haver mais consenso em torno da universidade como única instituição produtora do conhecimento e capaz de formar profissionais, não apenas das elites, mas agora, também, das demais classes sociais. A crise institucional pode ser compreendida pela perda da prioridade da educação como bem público por parte dos Estados e não está associada apenas a esta política, mas resulta da “(...) perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente” (SANTOS, 2004:17).

Nesse contexto de crise institucional, o autor sinaliza que a universidade pública para sobreviver inicia um processo de privatização dos seus serviços, através do estabelecimento de parcerias com o capital. No mesmo plano, passa-se a eliminar a diferença entre instituições

públicas e privadas, para a transformação das universidades em empresas que, por sua vez, independem da sua natureza (pública e/ou privada). Na gênese desta transformação está o ocultamento do caráter reprodutor das desigualdades presentes na oferta da educação superior ao cidadão, bem como a abertura - por uma clara opção política do Estado - à participação privada na oferta desta modalidade de ensino.

### **3 CONCLUSÃO**

Ao término deste artigo e, considerando o que foi desenvolvido no mesmo, temos os seguintes pontos a destacar, no que se refere aos desafios que se colocam diante da crise institucional que vive a universidade e, conseqüentemente, a garantia do direito à educação superior:

- o primeiro se refere ao desafio do acesso, isto é, qual a proporção dos jovens que efetivamente vem se beneficiando desse nível de ensino superior e em que medida este direito vem sendo garantido. Com base nos dados resgatados, nas fontes indicadas, o Brasil deu um salto gigantesco, desde a criação da primeira universidade no país até os dados de 2015: de 100 mil alunos para mais de 8 milhões. No entanto, se comparado com o desempenho mundial, o déficit de acesso ainda é bastante elevado, o que demanda um esforço, igualmente, gigantesco (o que, evidentemente, não poderá ser feito apenas pela mão do Estado);

- o segundo se refere à qualidade deste ensino, considerando que este é um critério difícil de ser quantificado, o que não podemos deixar de referir é que ele se coloca como um dos principais desafios do gestor público. Atualmente os sistemas de avaliação estatais se movimentam de modo predominantemente quantitativo, promovendo rankeamentos e premiações, o que vem comprometendo o enfrentamento da real noção que deveria ser: A educação vem formando o cidadão de forma humanista? A educação agrega valor ao cidadão, em termos de conhecimentos e capacidade de inserção no mercado de trabalho, tornando-lhe capaz de responder às demandas da sua profissão? A universidade vem, de fato, contribuindo com o desenvolvimento da sociedade?

- o terceiro, a questão da equidade que se confunde com a de acesso. Evidentemente, se o acesso é, em tese, universal, o principal aspecto da equidade, que é a inclusão, deixa de ser um problema se lançarmos mão de três indicadores: gênero, raça e classe social. E, ao verificarmos os dados, veremos que o Brasil vem avançando, ainda que timidamente, nestes

quesitos, posto que mulheres, grupos étnicos (além dos brancos) e os filhos da classe trabalhadora vêm acendendo a este nível de ensino;

- o quarto é a questão da participação da iniciativa privada, neste nível de ensino, e a ideologia que ancora esta opção pública. O Estado e a sociedade precisam definir o quanto desejam que esta participação ocorra, avaliando os prós e contras desta oferta e, especialmente, impondo os mesmos critérios de qualidade para ambas. Suprimir, também, com a cultura de que as universidades públicas são o destino da elite e dos segmentos que foram reconhecidos como, historicamente, minoritários no país outro desafio gigantesco, posto que reproduz desigualdades. Ao mesmo tempo, a bolsificação e o financiamento da classe trabalhadora, nas IES privadas, precisa ser mais estudada em termos dos seus impactos e contribuições para a garantia do acesso e da equidade.

Por fim, se reconhece que a universidade promoveu rupturas significativas entre o século XX e este início de século XXI, mas as últimas décadas tem sido marcantes posto que descortinaram as determinações da sociedade capitalista no seu interior. Algo, absolutamente, compreensível em se tratando de uma sociedade movida pelos interesses do capital e que, há décadas, vivencia crises ora conjunturais, ora estruturais. Até o momento, os dados indicam que a universidade brasileira vem acompanhando às mudanças conjunturais, mas impõe-se o desafio de repensar sua identidade, função e utilidade no tempo presente - tempo marcado por contradições, crises e disputas por projetos societários no qual a universidade precisa se sintonizar e incidir.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394, 1996.

CHAUÍ. Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

INEP. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasil, 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/resultados-de-2015-ja-podem-ser-consultados-e-revelam-desafios-para-a-educacao-superior-brasileira?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)

IPEA. **Educação superior: uma comparação internacional e sua lição para o Brasil**, 2012. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1211/1/TD\\_1720.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1211/1/TD_1720.pdf)

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino privado.** Londrina: Editora Planta, 2004.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social.** Tese de Doutorado. PUCRS: Porto Alegre, 2006.

OCDE. **Relatório Education at a glance.** 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>.

PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. **A universidade em debate.** 3ª edição. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PIMENTA, Selma e ANASTASIOU, Selma. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JÚNIOR, José dos R. **Novas faces do ensino superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção.** Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 1999.