

A formação de cidadãos reflexivos frente ao atual processo de mercantilização da educação superior

DIEGO BECHI*

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios da formação acadêmica e o papel das disciplinas humanas e sociais na formação de profissionais reflexivos e comprometidos com as causas sociais. Primeiramente, faz-se uma análise das transformações políticas, econômicas e socioculturais ocorridas no bojo da sociedade global que incidiram sobre o processo de expansão e de mercantilização da educação superior no país. Em seguida, são apresentadas algumas características e alterações no âmbito da educação superior advindas das reformas educacionais de caráter neoliberal, cujas estratégias têm estimulado o enxugamento dos currículos e a conseqüente extinção das disciplinas humanas e sociais. Por fim, são descritos os desafios e as reais funções desse nível de ensino frente a uma sociedade complexa e dinâmica, acrescidas de mudanças que exigem a formação de profissionais reflexivos, capazes de pensar de forma independente e de respeitar a dignidade humana.

Palavras-chave: Globalização; Educação Superior; Mercantilização; Formação acadêmica; Profissional reflexivo.

The formation of reflective citizens against the current commodification of higher education

Abstract: This paper aims to reflect on the challenges of academic education and the role of human and social disciplines in the formation of reflective and committed to social causes professionals. First, it is an analysis of the political, economic and socio-cultural changes that occurred in the wake of the global society focused on the process of expansion and commodification of higher education in the country. Then are some characteristics and changes in higher education resulting from educational reforms of neoliberal, whose strategies have stimulated the downsizing of the curriculum and the consequent extinction of the human and social disciplines. Finally, the challenges are described and the actual functions this level of education compared to a complex and dynamic society, plus changes that require the formation of reflective practitioners, able to think independently and to respect human dignity.

Key words: Globalization; College education; Commodification; Academic education; Reflective practitioner.



* **DIEGO BECHI** é Doutorando em educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF).



Fonte: <http://educacao.uol.com.br/especiais/o-sonho-do-diploma.htm#capa1>

Introdução

Ao reportar-se aos desafios da formação universitária no contexto marcado pela mercantilização do ensino superior torna-se necessário, primeiramente, refletir sobre as transformações políticas, econômicas e socioculturais ocorridas nas últimas décadas em âmbito mundial. Os processos de globalização mediados pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, somados aos objetivos e ações propostas pelo ideário neoliberal, especialmente no campo das políticas educacionais, colocaram em cheque a natureza e o papel da universidade. No mundo contemporâneo, com a denominada revolução da informática e os avanços no âmbito da comunicação, o conhecimento passou a ser altamente comercializável. Para poder explorar com mais intensidade o seu potencial lucrativo, na década de 90, foram estabelecidas reformas no campo educacional, cujas propostas estimularam o aumento do número de instituições de ensino superior privado/mercantis e a comercialização dos serviços educacionais nas instituições públicas.

O atual estado de expansão e privatização do ensino superior no país vem transformando a educação em mercadoria, ou seja, em unidade de negócios de cursos e atividades. Em razão disso, as disciplinas de formação humana e social vêm sendo gradativamente extintas da estrutura curricular, a fim de tornar as mensalidades mais acessíveis aos alunos/clientes, o que possibilita uma saída para os cursos superiores se tornarem mais competitivos frente ao atual cenário educacional. As disciplinas de ordem prática passam a ser valorizadas em detrimento das disciplinas teóricas ligadas à formação integral do ser humano. A nova forma de organização do sistema econômico capitalista no plano mundial tem preconizado a formação de profissionais flexíveis e abertos a mudanças a curto prazo, de modo a atender as metamorfoses do mundo do trabalho.

Diante das transformações ocorridas no contexto da contemporaneidade, incluindo as mudanças no mundo do trabalho e a mercantilização da educação, lançam-se novos desafios à formação acadêmica. É preciso superar

o modelo pedagógico, até então predominante, baseado na mera transmissão vertical de conhecimentos e das técnicas específicas ao exercício profissional, centradas na sociedade do trabalho. Para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexidade e às exigências do mundo contemporâneo, a universidade precisa expandir seu processo formativo para além das atividades limitadas à preparação para o mercado de trabalho. Nesses termos, o primeiro capítulo tem por propósito analisar as modificações políticas, econômicas e socioculturais que contribuíram para o atual processo de expansão e de mercantilização do ensino superior no país. Em seguida, são apresentadas algumas características e alterações no âmbito da educação superior advindas das reformas educacionais de caráter neoliberal, cujas estratégias têm estimulado o enxugamento dos currículos e a consequente extinção das disciplinas humanas e sociais. Por fim, são descritos os desafios e as reais funções da educação superior frente a uma sociedade complexa e dinâmica, acrescidas de mudanças que exigem um novo modelo de formação educacional e profissional. Para atender a esses propósitos, argumenta-se a favor da formação de profissionais reflexivos e comprometidos com os problemas de cunho social, capazes de discernir e respeitar em cada pessoa a dignidade da humanidade. Esse modelo formativo transcende as necessidades apresentadas pelo viés produtivo/econômico, centrada na formação de sujeitos flexíveis, ágeis e abertos a mudanças a curto prazo, em decorrência das transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção.

A educação superior no contexto da globalização contemporânea

As reformas empreendidas no âmbito da educação superior no início do século XXI têm sido estruturadas em consonância às demandas político-econômicas e às transformações socioculturais suscitadas no bojo da sociedade global. Para Panizzi (2006, p. 28), “vivemos em um tempo em que a universidade e a educação superior tornaram-se, elas próprias, objeto de interesse da própria globalização”. Em razão de seu caráter abrangente e complexo, o processo de globalização atinge todas as relações sociais. Na sociedade globalizada, a produção e a divulgação do conhecimento revestem-se de uma nova dinâmica, em função dos processos de integração, da capacidade de processamento/armazenamento e dos avanços de comunicação. Com a denominada revolução da informática, ele passa a ser produzido de forma rápida e cumulativa. Todos aqueles que têm acesso aos novos veículos de informação, seja em casa ou no trabalho, podem divulgar e popularizar seus conhecimentos. As tecnologias da informação expandiram-se pelo mundo, tornando rápidos os fluxos de informação, dando uma nova dimensão ao espaço e ao tempo, proporcionando maior velocidade nas relações e diminuindo as distâncias no que diz respeito ao compartilhamento de experiências e inovações.

Essa nova dinâmica de produção e de divulgação do conhecimento é uma das características centrais do mundo contemporâneo. De acordo com Kesselring (2007, p. 23), “a chamada sociedade ‘pós-moderna’ é uma sociedade do conhecimento”. As tecnologias de informação, juntamente com os conhecimentos por ela difundidos, promoveram grandes transformações econômicas e sociais. Enquanto, na sociedade industrial, as

ferramentas tecnológicas eram desenvolvidas com a exclusiva finalidade de facilitar o trabalho e de aumentar a produção, no contexto da contemporaneidade os conhecimentos atribuídos à técnica passaram a ser utilizados em prol da divulgação do próprio conhecimento. “Pela primeira vez na história da humanidade, a técnica não visa mais a resguardar, antes de tudo, o corpo do homem, mas ela deve, em primeiro lugar, expandir seu patrimônio intelectual” (KESSELRING, 2007, p. 23). As mudanças ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas por essa nova onda tecnológica, trouxeram consigo uma série de problemas que envolvem a vida cotidiana das pessoas, influenciando profundamente as relações sociais.

Dentre as características atribuídas à sociedade globalizada, podem-se destacar: a globalização da vida e do trabalho e a mercantilização/instrumentalização da educação. Quanto ao primeiro aspecto, parte-se do pressuposto de que o mundo do trabalho assumiu novas atribuições na sociedade pós-industrial: as profissões estão passando por um processo de transformação, exigindo um novo perfil profissional e pessoal, centrado na valorização do conhecimento tanto genérico quanto específico. “O novo perfil profissional passa a ser aquele que não se esgota na conclusão de um curso superior, devendo permanecer, portanto, constantemente atualizado, fato que exige formação permanente” (DALBOSCO, 2009, p. 59). Essas transformações têm origem na forma como o conhecimento passa a ser valorizado nessa fase de grande evolução tecnológica.

Para atender às demandas profissionais inerentes ao novo estágio de

desenvolvimento capitalista, não basta ser diplomado, é necessário ser flexível diante das exigências do mercado. Isso exige, por parte da sociedade capitalista, trabalhadores que sejam ágeis e abertos a mudanças a curto prazo. O desenvolvimento técnico-científico e a flexibilização dos processos de trabalho e produção, inerente ao processo de globalização e à lógica de acumulação capitalista, permitiram o aparecimento de novas profissões, vinculadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como a ampliação de áreas de atuação de determinadas carreiras. As transformações ocorridas no mundo do trabalho demandam um conjunto maior e mais diversificado de exigências profissionais e pessoais, sustentadas em conceituações mais sofisticadas e com demanda de uma carga maior de conhecimento. Para atender aos interesses capitalistas, o ideal de universidade a ser construído deve promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, tornando-os aptos a visualizar e a solucionar os problemas de forma independente e flexível.

O processo de reestruturação produtiva, preconizado em favor da reestruturação econômica e do reajustamento social e político, engloba uma nova forma de organização do trabalho e da produção, amplamente dinamizada pelas inovações científicas e tecnológicas, a exemplo da automação industrial, da robótica, da informática e da microeletrônica. Por conta disso, rompe-se a estabilidade das profissões relativas à era industrial. Hoje, o sujeito deve ser capaz de superar a fragmentação dos saberes próprios das profissões tradicionais. É necessária a interação com as diferentes áreas, indo além dos conhecimentos isolados. Tendo por base os conhecimentos específicos de cada área profissional, o

sujeito é constantemente desafiado a criar novas formas de atuação, atitude pela qual lhe exigirá maior demanda de conhecimentos.

A fase de globalização contemporânea, alavancada pela chamada revolução tecnológica, proporcionou a substituição de uma tecnologia rígida, calcada na produção em série, de larga escala e com controle gerencial, típico da grande indústria fordista, por outra mais flexível e informatizada, mediante a introdução de um novo paradigma produtivo: o *toyotismo* (modelo japonês). De acordo com Ianni (2011, p. 14), “o fordismo, como padrão de organização do trabalho e da produção, passa a combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade”. O sistema toyotista, ao contrário do fordismo, apoia-se na diversificação e diferenciação dos produtos fabricados, de modo a atender as exigências *mais individualizadas* do mercado. No decorrer desse processo, a indústria produz somente o necessário (*Just in time*), evitando o máximo o excedente e o desperdício de tempo/trabalho, a fim de reduzir os custos da produção e aumentar a competitividade. Assim, as condições e as técnicas que configuram a produção flexível viabilizaram a dinamização quantitativa e qualitativa da força produtiva do trabalho (ANTUNES, 1999; IANNI, 2011).

A fase de globalização contemporânea se chocou com a rigidez do sistema fordista/taylorista e com o intervencionismo estatal, provocando a remodelagem do regime de acumulação e a conseqüente desmontagem do Estado de bem-estar social (Welfare

State). As novas experiências vinculadas à forma de organização da produção industrial e da vida social e política proporcionaram o surgimento de um regime de acumulação inteiramente novo, denominado por Harvey (2007, p. 140) de “acumulação flexível”. Essa nova etapa do capitalismo mundial, associada à flexibilidade da produção, do trabalho e dos padrões de consumo, confrontou-se diretamente com a rigidez do sistema fordista-keynesiano. Em tese, o geólogo afirma: “a acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Para tanto, esse processo de reestruturação do sistema capitalista, articulada em direção ao regime de acumulação flexível, tem sido capitaneada pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, FMI, OMC, BID, dentre outros).

Concomitantemente ao processo de reestruturação produtiva, o modelo de acumulação flexível impôs reformas aos Estados nacionais, com vistas a superar os prejuízos da crise mundial despertada em meados da década de 1970. O Estado, em sua configuração atual, mostrava-se incapaz de dar conta das inúmeras demandas sociais e das transformações da vida político-econômica, associadas ao processo de reestruturação da economia em escala planetária. Isso porque, “a nova economia global é mais fluida e flexível, com redes de poder múltiplo e mecanismo de tomada de decisões que se assemelham mais a uma teia de aranha que a uma pirâmide de poder estática que caracterizava a organização do sistema capitalista tradicional”

(TORRES, 2000, p. 120). Entretanto, as limitações impostas pela crise às políticas do *Welfare State* possibilitaram ao neoliberalismo apresentar-se como possibilidade única para a retomada do desenvolvimento econômico. O modelo de produção flexível/toyotista, embora tenha contribuído para a dissolução da crise do capitalismo, sufocou o *Welfare State*, “uma vez que o modelo japonês está muito mais sintonizado com a lógica neoliberal do que com uma concepção verdadeiramente socialdemocrática” (ANTUNES, 1999, p. 31).

A reestruturação produtiva e as metamorfoses do mundo social do trabalho, empreendidas sobre a ótica da acumulação flexível, provocaram o esfacelamento do quadro fixo das profissões (emprego único) e o surgimento de novas e diferenciadas formas de inserção dos profissionais no mercado. A nova divisão transnacional do trabalho e da produção tem intensificado a mercantilização do trabalho, acentuando os níveis de desemprego estrutural e a precarização das relações trabalhistas. Na atual fase da globalização, a lógica do sistema produtor de mercadoria aumentou a concorrência intercapitalista, o que estimulou a redução dos custos e a busca constante por maiores níveis de produtividade. Ao mesmo tempo em que se observa uma tendência para a *qualificação* ou *intelectualização* do trabalho em alguns ramos da indústria, verifica-se também uma crescente *desqualificação* e *subproletarização* do trabalho, por meio da incorporação do trabalho temporário, parcial, precário, subcontratado e tantas outras modalidades existentes (ANTUNES, 1999).

As transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo,

agilizadas pelas conquistas das ciências e da tecnologia, agregaram valor econômico ao conhecimento e à educação superior. O processo de reprodução ampliada do capital e os avanços tecnológicos registrados, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, transformaram o valor das coisas e dos bens. As coisas passaram a ser diferentes e a ter valor diferente. O conhecimento passou a ser concebido como uma mercadoria altamente comercializável, sujeitando-se aos interesses do mercado e ao novo padrão de acumulação capitalista. E, contrariando o que acontece com os bens materiais, nos quais reside o valor de riqueza oriundo do processo produtivo industrial, as ideias emanadas do conhecimento, seguem existindo, mesmo depois de comercializadas. Para poder explorar com mais intensidade o seu potencial lucrativo, a partir da década de 1990, foram estabelecidas reformas no campo educacional, cujas propostas estimularam o aumento do número de instituições de ensino superior privado/mercantis e a comercialização das pesquisas no setor público. Os processos de globalização mediados pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, somados aos objetivos e ações propostas pelo ideário neoliberal, especialmente no campo das políticas educacionais, colocaram em cheque a natureza e o papel da universidade. Conforme salienta Sguissardi (2008, p. 1013), essa tendência capitalista de transformar tudo em mercadoria, inclusive o conhecimento, abre a possibilidade de entender por que “os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização”.

As reformas e modernização dos Estados nacionais, implantadas a partir da década de 1990, em especial nos países da América Latina, possibilitaram a disseminação e a legitimação das políticas de ajuste estrutural, consubstanciadas pelos organismos financiamento internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC, BID, dentre outros). Os Estados-nação têm incorporado as metamorfoses que estão se produzindo na relação capital/trabalho e as diretrizes político-econômicas inerentes ao novo regime de acumulação capitalista. A subordinação das estratégias nacionais às exigências estabelecidas pela economia global implicou alterações no campo das políticas públicas, em especial das políticas sociais, interferindo na lógica de financiamento da educação pública. Os programas de estabilização e ajuste estrutural, propostos pelo Consenso de Washington, condicionaram as políticas educacionais aos moldes da racionalidade econômica, imanente à nova fase de universalização do capitalismo. O economicismo e o privatismo adotados por vários países em desenvolvimento, inclusive pelo Brasil, em favor do ajuste econômico proposto pelo receituário neoliberal, incidiram majoritariamente sobre a gestão e o financiamento da educação superior. As medidas orçamentárias e a reestruturação da produção capitalista estimularam o processo de mercantilização desse nível de ensino, mediante a expansão do setor privado/mercantil e a crescente subordinação das universidades públicas às regras do mercado.

Da mercantilização da educação superior à extinção das disciplinas humanas e sociais

Durante o processo de estabilização econômica e ajuste fiscal, as universidades públicas no Brasil foram submetidas ao arrocho salarial e à diminuição progressiva dos recursos destinados à sua manutenção e desenvolvimento. As reformas implementadas no âmbito da educação superior estimularam a diversificação das fontes de financiamento mediante o estabelecimento de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado. Os neoliberais acreditavam que, com a consolidação desse marco estratégico, a eficiência e a qualidade desse setor transcenderiam os limites impostos pelo financiamento público. Isso porque, “mediante el suministro privado de educación postsecundaria se amplían las posibilidades educacionales con poco o ningún costo directo para el Estado, especialmente en los países donde las instituciones estatales son muy selectivas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37). Nessa direção, o documento *A Política para as Instituições Federais de Ensino Superior*, editado em julho de 1995, estabeleceu novas alternativas de financiamento às IFES, a serem efetivadas no exercício de sua autonomia: “as universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do setor público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino” (BRASIL, 1995).

No contexto das reformas neoliberais do Estado brasileiro, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE/1995) transferiu as universidades federais para o setor público não estatal, por estarem vinculadas aos serviços não exclusivos ou competitivos do Estado. As estratégias de publicização, por meio das quais as IFES foram transformadas em organizações sociais, pressionaram

as instituições públicas a atuarem em parceria com o setor privado, com vistas a aumentar a qualidade e eficiência dos serviços e a torná-las menos dependentes dos recursos públicos. No entanto, para que esse programa pudesse efetivar-se no âmbito da educação superior, as políticas educacionais adotadas pelo Estado concederam uma maior autonomia financeira às IFES, a exemplo do artigo 54 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa, por sua vez, diferencia-se do princípio de *autonomia de gestão financeira* expresso no artigo 207 da Constituição Federal (CF/88). O novo modelo de universidade, conforme salienta Sguissardi (2009, p. 126), “além de mover-se no espaço competitivo do mercado ou do quase mercado para a obtenção de recursos alternativos, tem exigido a adoção, por essas instituições, de uma gestão com forte estilo corporativo-empresarial”.

Do ponto de vista histórico, as políticas brasileiras para a educação superior, implementadas ao longo da década de 1990 e primeira década do novo século, sob forte influência das reformas neoliberais, induziram as universidades federais a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do setor público e à iniciativa privada. Nessa direção, a Lei nº 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, viabilizou a captação de recursos extraorçamentários, destinados, sobretudo, à manutenção de várias atividades institucionais e à complementação salarial dos servidores. Porém, visto sob um viés crítico, o autofinanciamento, praticado a despeito da limitação ou diminuição dos recursos do Estado, por meio da comercialização

de serviços públicos e do atendimento a outras demandas sociais que não o ensino, tem intensificado o processo de mercantilização da educação e da produção intelectual. Essa concepção limitada de autonomia financeira, cujas premissas potencializam a diversificação das fontes de financiamento por intermédio de contratos, convênios e acordos de cooperação, compromete a autonomia didático-científica das universidades públicas e provoca a desvalorização de disciplinas e cursos que não agregam valor econômico.

Além de incentivar a implantação da autonomia universitária plena, o governo federal propôs a construção de políticas que viabilizassem uma maior diversificação do sistema de educação superior, mediante a criação de instituições não universitárias e o aumento das instituições privadas. Em atribuição a essa proposição, nos anos subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96) - documento proclamado favorável às políticas neoliberais praticadas pelo governo - foram publicados, respectivamente, os decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97 e nº 3.860/01, os quais estabeleceram distinções inéditas no que diz respeito à natureza jurídica e à organização acadêmica das instituições de educação superior (IES). O reconhecimento das instituições privadas com fins lucrativos (empresas comerciais) e a implantação de políticas de diversificação institucional aceleraram o processo de privatização do ensino superior no Brasil. As facilidades de criação de IES privadas, de natureza civil ou comercial, transformaram a educação superior em “objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria* de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com

seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais e comerciais, a *mercadoria-educação*” (RODRIGUES apud SGUISSARDI, 2008, p. 1000-1001).

As políticas educacionais, implementadas em sintonia com as transformações de ordem econômica e cultural retratadas pelo padrão de acumulação capitalista, estimularam a transformação desse setor em um bem de serviço comercializável, caracterizado pela predominância dos interesses privado/mercantis. A atual fase da globalização do capitalismo, despertada pela chamada revolução tecnológica e pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, vinculou o conhecimento e o processo pedagógico às leis do mercado, transformando a educação superior em negócio rentável. O processo de comercialização da educação superior, assegurado pelas reformas político-econômicas de caráter neoliberal, levou a uma acirrada disputada entre universidades, grupos educacionais e empresas, pela presença nos “mercados educacionais” mais promissores. Com a finalidade de obter altos lucros, empresas nacionais e internacionais vêm aumentando gradativamente seus investimentos, criando novos cursos e novos centros educacionais em todo o Brasil.

Dados recentes indicam que, apesar das altas taxas de ociosidade de vagas (26%), evasão e inadimplência registradas em 2001, a categoria privada cresceu em ritmo acelerado no decorrer da primeira década do século XXI. Entre 2001 a 2010, o número de instituições privadas apresentou, proporcionalmente, uma elevação de 73,8%, saltando de 1.208 para 2.100. Entretanto, o processo de expansão da educação superior pela via da

privatização retrocedeu no ano de 2014. Os dados apontam uma diminuição de 13 (0,5%) instituições em relação ao ano de 2010. No que se refere ao número de ingressos, a categoria privada correspondia a 792.069, em 2001, e atinge 1.706.345, em 2010, o que representa uma elevação de 115,4% (914.276). Em 2014, registrou-se um total de 2.562.306 ingressantes no setor privado, um incremento de 50% (855.961) em relação ao último ano de vigência do Plano Nacional de Educação 2001-2010. Quanto ao número de concluintes, o setor privado obteve um aumento de 198% (522.065), saltando de 263.272, em 2001, para 785.327, em 2014.

Ao serem organizados de acordo com as perspectivas da economia de mercado, os cursos superiores começaram a sofrer inúmeras mudanças internas. Por estarem em consonância com o modelo empresarial, os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem assumiram novos papéis: o aluno passou a ser considerado um cliente e o professor assumiu a função de prestador de serviços. Para atender aos desejos dos alunos/clientes os resultados a serem obtidos são de natureza imediata. As disciplinas de formação humana e sociais estão sendo extintas dos currículos dos cursos de nível superior. Com isso, a duração dos cursos é encurtada, com vistas a diminuir os custos das mensalidades e, conseqüentemente, elevar a lucratividade e a competitividade da instituição no mercado educacional. “Competir e, no máximo, garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são as preocupações que afligem e ao mesmo tempo se põem como desafio para todos” (SGUISSARDI, 2008, p. 1015). Nesse sentido, ao mudarem os objetivos, mudaram-se também as atividades a serem realizadas. Em outras

palavras, enquanto as finalidades da educação forem reduzidas ao mero aperfeiçoamento profissional, as atividades assumirão apenas uma conotação prática, deixando os elementos teóricos em segundo plano.

A realidade da educação superior brasileira neste início de novo século não corresponde às exigências e desafios de caráter social, cultural e econômico deflagrados pelas transformações que caracterizam a sociedade global. Os centros universitários públicos e privados vêm enfrentando vários problemas em decorrência do intenso processo de mercantilização da educação superior, desencadeado, sobretudo, pelas reformas de ajuste fiscal, implementadas a partir da década de 1990. A redução dos investimentos públicos e a expansão do setor privado/mercantil, aliada ao aumento da competitividade, levaram as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas a assumir novas estratégias políticas e administrativas. Para que as instituições, gerenciadas por uma proposta de gestão empresarial, possam garantir sua sustentabilidade econômica e financeira, apregoa-se a racionalização e “otimização” de recursos, a comercialização dos serviços educacionais e o aligeiramento dos processos formativos, por meio da flexibilização dos currículos. Por conta disso, o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica vem sendo prejudicado pela eliminação e pela reorganização das atividades que não agregam valor econômico. Para garantir suas atividades no “mercado educacional”, muitas delas optaram por encurtar o tempo de duração dos cursos e passaram a incentivar a formação de tecnólogos. Outras, a fim obter maior lucratividade, aumentaram

demasiadamente o número de alunos, pondo em risco a qualidade do ensino.

O constante empobrecimento dos currículos, com o intuito de aumentar a lucratividade em meio à efervescência do mercado educacional, está impossibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e comprometidos com as causas sociais. Se isso não bastasse, a flexibilização e adaptação da estrutura curricular aos interesses do mercado vêm prejudicando o acesso e a produção livre do conhecimento. As reformas educacionais de caráter neoliberal provocaram a dissolução do modelo único de universidade centrado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza o artigo 207 da Constituição Federal. Ao invés de contribuir para o avanço da pesquisa e da extensão, o novo formato atribuído ao sistema de ensino superior incentivou a expansão de instituições dedicadas exclusivamente ao ensino. Em atribuição a lógica contemporânea de acumulação de capital, a maioria das instituições de ensino superior não desenvolve o ensino associado à pesquisa e extensão, pois objetiva-se, a partir da racionalização das despesas de custeio e pessoal, tornar as mensalidades mais atraentes, aumentar sua participação no mercado e garantir um maior retorno financeiro.

A construção de um novo processo formativo-educacional humano

O processo de financiamento da educação superior no limiar do século XXI tem se pautado na racionalização e otimização dos recursos públicos, na parceria público-privada (PPP) e na abertura ao mercado/campo empresarial, de modo a aproximar a universidade do modelo de empresas prestadoras de serviço. As políticas educacionais de caráter neoliberal,

visivelmente articuladas à lógica econômica do custo-benefício, propiciaram alterações substantivas na agenda da educação superior, acarretando sérios prejuízos à pesquisa científica e ao desenvolvimento tecnológico do país e à formação acadêmica. A diversificação das fontes de financiamento pelas instituições públicas e o reconhecimento legal da IES privadas com fins lucrativos fortaleceram o clima de competição entre as instituições e alteraram a lógica do trabalho acadêmico. Na interpretação de Oliveira (1999, p. 152), o autofinanciamento e o intenso processo de privatização da educação superior “poderá levá-las a tomar forma de instituições ou empresas, preocupadas com a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos. Isso poderá, ainda, alterar a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública”.

A universidade precisa definir novos objetivos e finalidades a fim de superar o modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão e inculcação de informações. O ideal de universidade a ser construído deve promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, além de conscientizá-los sobre o papel do cidadão no seio da sociedade contemporânea. A prática pedagógica voltada à pura e simples transmissão de conhecimentos, centradas na sociedade do trabalho, deve ser substituída por um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade. A educação superior requer um processo formativo que prima pelo desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. Paviani (2009, p. 49-50) afirma que a aprendizagem dos estudantes deverá ser orientada “visando ao desenvolvimento

de habilidades e competências não apenas profissionais, mas também pessoais; não apenas imediata, mas também ao longo de suas vidas”. Para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexidade e às exigências do mundo contemporâneo, a universidade precisa expandir seu processo formativo para além das atividades limitadas à preparação para o mercado de trabalho.

Com a passagem da sociedade do trabalho à “sociedade do conhecimento”, aliada à lógica de reprodução do capital e às transformações socioculturais emergidas na contemporaneidade, a universidade vê-se questionada em seu âmago. Diante do dinamismo veloz da produção do conhecimento e da (re) configuração do trabalho e da produção, estimulado pelas inovações científicas e tecnológicas, não é possível sustentar a ideia de uma formação profissional baseada em etapas bem definidas, centradas na preparação para um mercado do trabalho que não existe mais. A sociedade contemporânea, compreendida sob o ponto de vista produtivo e econômico, requer a formação de um profissional ágil e eficiente na constatação e resolução de problemas. Dentre os vários desafios que permeiam a formação acadêmica neste início de novo século, situa-se o desenvolvimento de competências que os tornem aptos a tomar decisões e a solucionar problemas de forma independente e flexível.

No entanto, por se tratar de uma sociedade plural e dinâmica, acrescida de vários problemas que afligem a humanidade, a formação acadêmica precisa transcender as necessidades apresentadas pelo viés produtivo/econômico, centrada na formação de sujeitos flexíveis, ágeis e

abertos a mudanças a curto prazo, levadas a cabo pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção. Quando analisada sob o ponto de vista social e cultural, a sociedade contemporânea requer a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com o futuro da humanidade. Nesses termos, os alunos precisam participar de práticas que os instiguem a pensar e a refletir sobre questões sociais e éticas que envolvam a sua formação profissional e suas relações interpessoais. O ensino estritamente técnico não forma sujeitos autônomos, dispostos a sustentar sua independência e sua integridade espiritual diante dos mecanismos massificadores e perante os ideários consumistas que permeiam a vida contemporânea. O desenvolvimento do raciocínio crítico não acontece somente pela imposição vertical de conhecimentos. Para isso, os alunos devem ser agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Na visão de Panizzi (2006, p. 41), “pensar, ser sujeito ativo de sua construção pessoal e participar da vida social são – absolutamente – um importante, senão o mais significativo objetivo do processo educacional”.

Se a educação continuar persistindo num modelo de ensino centrado na transmissão e inculcação de informações, corre-se o risco de a profissão docente se tornar um exercício “caduco” e de as aulas presenciais desaparecer. Ao refletir sobre a função e os desafios da educação na “sociedade da informação”, Pimenta (2005, p. 38) faz uma crítica ao paradigma de ensino vigente, alertando para o fato de que, se a escola mantiver suas tarefas equiparadas aos propósitos e aos objetivos dos meios de comunicação de massa, “a educação se resolveria colocando os jovens e as crianças diante

das informações televisivas e internéticas”. Em consequência disso, as atividades docentes seriam dispensadas por não apresentar a eficácia dos meios de comunicação na realização de tais tarefas. Essa crítica é direcionada às políticas educacionais neoliberais e, especialmente, aos profissionais da educação, pois muitos deles possuem uma compreensão equivocada sobre o real significado da palavra “conhecimento”, confundindo-o com a simples recepção de informações.

Por esse motivo, para que as instituições educacionais consigam manter sua relevância diante de um mundo dinâmico, acrescido constantemente de novas descobertas, as práticas de ensino precisam estar amparadas numa concepção metodológica que possibilite a formação de cidadãos autônomos, aptos a pensar e agir de forma reflexiva. Tendo em vista isso, não basta simplesmente exigir que os alunos memorizem os conteúdos referentes a cada disciplina. Um ensino centrado quase exclusivamente na ação do professor, descontextualizado da realidade e das necessidades dos alunos, não desperta a curiosidade indispensável à busca de novos conhecimentos. O ensino que se limita à repetição esquemática de conceitos “deixa de lado um aspecto substantivo da atividade docente – a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca” (CHIZZOTTI, 2001, p. 109). A produção do conhecimento em sala de aula requer a execução de práticas que incentivem o pensamento reflexivo e, conseqüentemente, a participação ativa dos alunos no decorrer do processo pedagógico. Além disso, a formação de mentes abertas e reflexivas constitui um dos pressupostos fundamentais para a construção de uma nova sociedade. Sem o desenvolvimento dessas capacidades

intelectuais os sujeitos seriam facilmente manipulados pelos sistemas políticos e ideológicos. “Educar para a reflexão e na reflexão é tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração” (GHEDIN, 2005, p. 146).

Essas interpretações aproximam-se da concepção de Kesselring (2007, p. 21) sobre a educação superior ao afirmar que “a preocupação central do ensino universitário é o esclarecimento e, para usar um termo do século XX, a emancipação”. Esse forte apelo, ocorrido nos últimos anos, em prol de uma educação que prioriza o desenvolvimento intelectual e a moral dos indivíduos, se estabelece em contrapartida à atual valorização da prática em detrimento das disciplinas humanas e sociais. O enxugamento e a flexibilização dos currículos, de acordo com as demandas do mercado educacional, vêm ameaçando a formação integral do ser humano. O fato é que, quando as instituições de ensino superior são administradas exclusivamente na perspectiva do lucro e do negócio, tornando a competência técnica a única referência na educação dos indivíduos, os processos formativos passam a inibir o desenvolvimento crítico dos educandos. A estrutura universitária em elevação nos últimos anos, orientada por modelos de gestão empresarial, não vem desenvolvendo a reflexão e o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Anísio Teixeira (apud SGUISSARDI, 2008, p. 1009) coloca em dúvida esse novo sistema de ensino superior, quando descreve:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de

conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber ativo e não morto nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Para atingir tais anseios, a universidade deve estabelecer novas metas que venham a superar as transformações decorrentes dessa reorientação mercantilista da educação. É preciso romper o modelo acadêmico e pedagógico, predominante no Brasil e em toda a América Latina, voltado para atender apenas as necessidades do mundo do trabalho e à lógica do capital. Os altos índices de expansão da educação superior no Brasil e a transformação dos institutos e das faculdades em unidades de negócios são fatores responsáveis pela gradativa eliminação e marginalização das disciplinas humanas e sociais. O constante empobrecimento dos currículos, com o intuito de aumentar a lucratividade em meio à efervescência do mercado educacional, está impossibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e comprometidos com as causas sociais. Se isso não bastasse, a flexibilização e adaptação da estrutura curricular aos interesses do mercado vêm prejudicando o acesso e a produção livre do conhecimento.

Nesse sentido, para que o trabalho docente não fique atrelado exclusivamente às demandas do

mercado, a universidade precisa criar condições que venham a incentivar e a fortalecer o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica. Os cursos superiores com dedicação exclusiva ao ensino, em que a aprendizagem é o resultado do armazenamento e da memorização de conteúdos, não estão investindo significativamente no processo de produção científica. Em meio a um mercado educacional amplamente competitivo, a universidade é, atualmente, responsável pelo fortalecimento da pesquisa científica. Porém, o processo de produção e de socialização dos conhecimentos não pode ocorrer sem que, antes, sejam levados em conta os problemas relacionados à destruição do meio ambiente, a diversidade humana, o multiculturalismo, à corrupção e a outras questões ligadas à qualidade de vida do ser humano. Esse processo formativo implica o surgimento de “um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o know-how técnico ao know-how ético e comprometa a comunidade científica existencial ética e profissionalmente com o impacto da aplicação” (SANTOS, 2008, p. 224).

Aliado a uma nova concepção teórico-metodológica, calcada nas estratégias de problematização e na construção de práticas reflexivas, os cursos de graduação devem estruturar-se de maneira a estimular os participantes a analisar e discutir rigorosamente sobre temas interculturais e pertinentes ao relativismo cultural. A educação multicultural e a reflexão crítica sobre diversos enfoques inerente a diversidade humana, mediante o questionamento filosófico segundo a tradição socrática, torna-se condição necessária à formação de cidadãos reflexivos, capazes de

pensar de forma independente e de respeitar a dignidade da humanidade em cada pessoa e/ou cidadão. A problematização, ao fortalecer a interação e o embate de ideias, rompe com a normalidade das coisas, possibilitando que os alunos reconstruam e enriqueçam suas experiências de forma intersubjetiva. A reflexão e a argumentação crítica em âmbito acadêmico, desenvolvidas com o intuito de problematizar as normas e tradições da sociedade, conduzem à formação de pessoas responsáveis, com aptidões necessárias para controlar de forma autônoma seus raciocínios e emoções. De acordo com Nussbaum (2005, p. 51), “la argumentación crítica conduce al poder intelectual y a la libertad – por si misma una notable transformación del propio yo, si antes el yo había sido indolente y perezoso -, y también a una modificación de las motivaciones y deseos del alumno”. Tomando por base o estoicismo, a filósofa estadunidense parte do pressuposto de que as pessoas que costumam fazer um exame crítico de suas crenças são melhores cidadãos, no que diz respeito às suas emoções e pensamentos. Sendo assim, os atributos necessários para se tornar um bom cidadão pensante não constituem-se um privilégio, mas se encontra em todos os cidadãos que possuam a capacidade e/ou estejam dispostos a raciocinar.

Do ponto de vista socrático, o exame interno, caracterizado pelo questionamento contínuo das próprias crenças, bem como das normas, valores e tradições culturais, é um componente indispensável a uma vida com sentido para qualquer cidadão. A formação de cidadãos verdadeiramente livres no sentido socrático requer o desenvolvimento de pessoas capazes de pensar por si mesmas e de argumentar corretamente sobre os diferentes

problemas que envolvem a diversidade humana e a sociedade. Para isso, faz-se necessário a construção de um novo modelo de educação superior, comprometido com a formação do pensar crítico e reflexivo dos acadêmicos. Os cursos de graduação precisam imediatamente criar condições para que os alunos pensem, façam perguntas e argumentem sobre temas pertinentes a diversidade com flexibilidade e empatia. Dentre os desafios atribuídos à educação superior no contexto das sociedades complexas, apregoa-se a reestruturação do currículo de graduação, de modo a incluir estudos referentes à diversidade e ao multiculturalismo. A formação de cidadãos interconectados com as necessidades humanas e conscientes dos problemas sociais que, por sua vez, afetam os relacionamentos interpessoais, requer a construção de um modelo teórico-metodológico que propicie a reconstrução das experiências subjetivas dos alunos, oferecendo-lhes novas possibilidades de interpretação dos problemas humanos e sociais. Para Dewey (1959, p. 118), a educação deve ampliar o horizonte de interpretações e as perspectivas de espírito: “quanto mais completa for a concepção, de alguém, das futuras realizações possíveis, menos sua atividade presente se sentirá manietada por um pequeno número de alternativas”, condicionadas aos enfoques ideológicos e aos hábitos dominantes.

O sistema de educação superior precisa preocupar-se com a formação dos futuros cidadãos numa época de diversidade cultural e de crescente internalização, em que o ser humano é constantemente desafiado a tomar decisões que requerem algum tipo de compreensão sobre os grupos raciais, étnicos, religiosos, bem como sobre a situação das mulheres e de grupos

considerados minoria em função de sua inclinação sexual. Aliado às discussões sobre a diversidade, outros temas merecem ser explorados quando se deseja encontrar soluções eficazes aos prementes problemas humanos, incluindo: meio ambiente, climatologia, conflitos internacionais, população mundial e violência, cujos debates estão ocupando um lugar cada vez mais importante no âmbito das ciências sociais. Nesses termos, Nussbaum (2005, p. 25) acredita que a nova ênfase atribuída à diversidade nos currículos das faculdades e universidades “es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento en producir adultos que puedan funcionar como ciudadanos [...] de un mundo complejo e interconectado”. Diante desses desafios, a filosofia e demais disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais deveriam assumir um lugar central nos programas de graduação, em contrapartida ao enxugamento dos currículos, sobretudo pela extinção das disciplinas humanas e sociais, proliferado em decorrência do atual processo de mercantilização da educação superior.

Considerações finais

A pesquisa suscita o urgente debate sobre os rumos que a educação superior e a formação acadêmica precisam tomar num contexto marcado pelas transformações estruturais do modo capitalista de produção e pela instrumentalização/mercantilização da educação superior. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a educação superior irá atender aos anseios da população – incluindo aspectos científicos, tecnológicos, políticos e sociais - e proporcionar melhorias nas condições societais na medida em que

valorizar o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, por meio de um processo formativo calcado nos ideais democráticos e na valorização da pesquisa. Para que o trabalho docente não fique atrelado exclusivamente às demandas do mercado e à lógica do capital, as instituições de educação superior precisam criar condições que incentivam e fortaleçam o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica. Nessa direção, duas condições básicas se fazem necessárias: a intensificação do investimento em pesquisa e a valorização das disciplinas humanas e sociais. No que se refere ao primeiro aspecto, o envolvimento efetivo de professores e de alunos em atividades de pesquisa constitui um antídoto contra o estado de fragmentação do conhecimento, levado a cabo pelo atual processo de instrumentalização da educação superior. Em outras palavras, em vez de serem apenas receptores de informações, os agentes desse processo investigativo são levados a produzir conhecimentos, participando ativamente da elaboração cultural e científica da comunidade acadêmica e da sociedade.

O processo de produção e de socialização dos conhecimentos não pode ocorrer sem antes levar em consideração os problemas relacionados à diversidade humana, ao multiculturalismo, à destruição do meio ambiente, à corrupção e a outras questões ligadas à qualidade de vida do ser humano. Em oposição ao modelo empresarial de ensino, as instituições devem propiciar aos alunos, com o apoio das disciplinas humanas e sociais, práticas pedagógicas que os levem a pensar de modo reflexivo sobre o ser humano e sua relação com o mundo. Além disso, a aplicação de tais disciplinas poderia contribuir

significativamente para a formação de cidadãos atuantes e responsáveis. A sociedade necessita, portanto, de profissionais comprometidos com o social. Nesse sentido, O apoio à pesquisa e à valorização das disciplinas humanas e sociais são fatores que contribuirão para a superação dos desafios colocados à educação superior, incentivando e fortalecendo o processo de emancipação dos educandos e a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com a promoção da dignidade humana. A consolidação de uma nova forma de trabalho que propicie o desenvolvimento das individualidades e a plena realização e emancipação do ser social requer a superação do modelo educacional mercantilista e instrumental centrado na redução dos investimentos e na produção de mais-valia. Para Mészáros (2008, p. 73), a emancipação dos indivíduos sociais não “é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”.

Referências

- BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior:** las perspectivas de La experiencia (El Desarrollo em la práctica). 1ª ed. em espanhol. Washington/DC: BIRD/Banco Mundial, 1995.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Presidência da República. Brasília, 1995.
- _____. **A política para as instituições federais de ensino superior.** Brasília, 1995.
- _____. Lei nº 10. 973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 3 de dez. de 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e dá outras providências. Brasília, DF: 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2010** - Resumo técnico. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: INEP, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DALBOSCO, C. A. A. Universidade, formação e indústria educacional. In: FÁVERO, A.; CENCI, A.; TROMBETTA, G. (Orgs). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: UPF Editora, 2009, p. 56-93.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

KESSELRING, T. Universidade, economia e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades europeias. **Chronos**, v. 34, v.1, 2007, p. 15-29.

MANCEBO, Denize. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). *Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008. p. 56-70.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. **El cultivo de la humanidad**: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 1997.

OLIVEIRA, João Ferreira. A nova reforma da educação superior no Brasil: o processo de desorganização do sistema e de desajustamento da universidade pública. In: SILVA, Rinalva C. (Org.). **Educação para o século XX**: dilemas e perspectivas. Piracicaba: UNIMEP, 1999, p. 147 – 159.

PANIZZI, Wlana. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PAVIANI, Jaime. Ainda é possível a formação universitária? In: FÁVERO, A.; CENCI, A.; TROMBETTA, G. (Orgs). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: UPF Editora, 2009, p. 44-55.

PAVIANI, Jaime. Os desafios da universidade comunitária. **Chronos**, v. 34, v.1, 2007, p. 30-45.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. in: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 29, 2008, n. 105, 991-1019, set.-dez. 2008

_____. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em 2016-02-26
Publicado em 2016-07-15