

O presente artigo tem por objetivo apresentar os compromissos da universidade brasileira na contemporaneidade. Para tanto, articula a constituição de sua identidade com determinantes sociais, políticos, econômicos e educacionais. Aborda suas contradições e tensões, no sentido de contemplar a condição de organização/empresa e, ao mesmo tempo, a condição de instituição social, compromissada com a realidade, a partir da necessidade de que sejam concebidos cenários sociais mais justos, inclusivos e éticos.

A universidade e seus compromissos na contemporaneidade

Lúcia Maria Gonçalves de Resende*

Desde a sua criação, há mais de 8 séculos, a universidade buscou estruturar-se como *locus* de produção do conhecimento e como geradora de independência política e crítica social. Cabe, no entanto, interpretar sob que condições essa instituição foi sedimentando e ressignificando a construção de sua identidade e conduzindo seus desafios e compromissos.

A abordagem sobre qualquer instituição social demanda um olhar mais ampliado, para além de seus muros, sejam eles reais, imaginários ou simbólicos. O cenário da contemporaneidade implica trazer à tona, por exemplo, os efeitos da globalização, ou como defendem alguns

teóricos, da mundialização, nas mais variadas dimensões, assim como em suas contradições.

Vivemos um tempo paradoxal, pois, se de um lado, estamos imersos em acelerado ritmo de transformações e inovações, de outro, sentimo-nos paralisados e impotentes diante da dificuldade de pensar a resolução de problemas e crises, contribuindo na promoção da transformação social.

Instituição ou organização universitária?

A capilaridade dos efeitos da mundialização é de grande abrangência. No campo econômico, os efeitos manifestam-se na disseminação de organizações com padrões socioeconômicos internacionais, envolvendo competições de cunho mercadológico. Paralelamente, os interesses políticos também se subordinam àqueles de caráter mercadológico, trazendo como consequência o individualismo exacerbado, fragilizando a concretização de processos participativos voltados para a consolidação da cidadania. No âmbito educacional, particularmente, no que se refere à educação superior, as estratégias reformistas implementadas pela mundialização e processos fomentados pelos organismos internacionais de financiamento acentuam os interesses privatistas.

A manutenção ou superação desses interesses situa-se em um contexto sob a ditadura do capital, que transforma realidades, as mais distintas, em mercadorias destinadas ao consumo muitas vezes desenfreado, provocando um nivelamento: as dimensões da realidade social equivalem-se, criando espaços de entendimento de que os princípios administrativos são os mesmos e regidos pelas mesmas regras, mesmo que em espaços institucionais diferenciados.

Quando as instituições adquirem o *status* de organização, tanto a empresarial como a educacional, por exemplo, possuem processos e princípios de gestão que as aproximam e que as identificam em sua finalidade.

As instituições, quando concebidas como organizações, acabam por se fragmentarem. A administração passa a ser o grande eixo norteador. No caso da uni-

* Mestre em Currículo e Metodologia do Ensino (UnB). Doutora em Educação Brasileira (UNESP). Professora Adjunta na Universidade de Brasília

versidade, por exemplo, quando concebida como organização, passa a ser avaliada por estratégias de desempenho e competição, muda sua identidade e, conseqüentemente, seus compromissos com a sociedade mais ampla.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de objetivos particulares. (CHAUÍ, 1999: 218)

Uma das contradições vividas pela universidade é estar sendo impelida à condição de organização e empresa e, ao mesmo tempo, ter compromissos com uma outra realidade, a partir da necessidade de que sejam concebidos cenários sociais mais justos, inclusivos e éticos. Enfim, nunca será demais lembrar que a universidade do século XXI demanda mentes brilhantes e voltadas para os avanços de seu tempo e abertas aos novos desafios mas, sobretudo, mentes solidárias capazes de se mostrar sensíveis às mais diversas situações da interação humana.

Contradições dessa natureza colocam a universidade em uma encruzilhada: continuação de uma modernidade técnica, de 200 anos, que reforça divisões ou construção de uma modernidade ética, que assegure a todos o essencial do progresso científico e tecnológico. (BUARQUE, 2003)

O mundo clama por um outro modelo de universidade, menos atrelada aos princípios do mercado, mais aberta às necessidades amplas da sociedade, o que tem provocado crises de várias ordens, como de hegemonia, legitimidade e institucional (SANTOS, 1996).



A universidade no cenário contemporâneo

Atualmente, vivemos os reflexos de uma sociedade mundializada, marcada por rápidas e vertiginosas mudanças. O diferencial é – temos de nos reprogramar para a “mudança da mudança”. Se há alguns anos a universidade tinha um ritmo de mudanças que permitia um maior tempo, tanto para a construção de rupturas, como para a assimilação e os devidos ajustes aos processos inovadores, atualmente precisa se repensar, pois os tempos são outros.

A universidade, assim como outras instituições sociais educativas, necessitam viabilizar propostas que conduzam a rupturas por meio de projetos que superem aqueles que já não respondem aos apelos das circunstâncias vivenciais dos envolvidos. E quando isso ocorre, um estado de crise se mostra claramente e não deriva apenas de uma inadequação de paradigmas, mas da incompatibilidade com as escolhas éticas que instituições e sujeitos forem capazes de fazer.

A universidade está imersa em um contexto de maciça desigualdade social e radicais transformações. Além do que não poderíamos nos referir a ela, ignorando a força que o sistema capitalista e o próprio capital exercem sobre as instituições a ponto, inclusive, de mudá-las a constituição.

A universidade do século XXI possui compromissos que não podem ser negligenciados, como aqueles

que a colocam na condição de geradora de um profissional:

- acolhedor da diversidade e imprevisibilidade;
- aberto à inovação e criativo;
- comprometido com o sucesso do processo educativo;
- solidário com as características e dificuldades do outro;
- comprometido com sua formação científica e tecnológica;
- capaz de articular conteúdos e relacionar áreas;
- comprometido com os projetos coletivos.

Mesmo correndo o risco de reducionismos, poderíamos sintetizar essas exigências, destacando que a universidade tem o compromisso com a formação de um profissional competente, que se caracteriza pela capacidade reflexiva, investigativa, crítica e ética, na perspectiva da imprevisibilidade e, portanto, distante das marcas da modernidade.

Uma outra universidade, que consiga redirecionar seus rumos não pode aspirar fazê-lo a partir de qualquer revisão de projeto e posturas. Rupturas paradigmáticas estão associadas a um projeto maior, desde a instância institucional, que imprima outros rumos e com unicidade. Não são raras as reformulações pulverizadas e setorializadas e, por isso, superficiais e inócuas.

Cada universidade, com sua história, identidade e cultura institucional precisa ter a capacidade de amalgamar, associar, coletivizar as especificidades que permeiam as diferentes áreas, assegurando o eixo norteador e aglutinador de cada curso, interna e externamente. Esse princípio reforça um importante compromisso da universidade, que se refere à comunidade mais ampla, saindo de seu encastelamento.

É fato que poucas vezes, como em nossos tempos (exceto nos períodos revolucionários), a universidade tenha sofrido tantos ataques e pressões por mudanças e revisão de identidade.

Muitas tentativas tem sido feitas para imprimir um outro modelo de universidade. Uma delas foi a criação de um fórum de discussão internacional em outubro de 1998, ocorrido em Paris - Conferência Mundial sobre a

Educação Superior para o Século XXI, com representantes de mais de 180 países, envolvendo a comunidade acadêmica.

Esse evento foi a culminância de outras cinco conferências regionais, em Havana, Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute, procurando identificar país a país, região a região, as dificuldades e compromissos de cada continente em matéria de Educação Superior, frente às exigências da contemporaneidade.

Apesar da grande diversidade, a conferência mundial elegeu pelo menos 20 princípios que, em tese, não são questionados por tratarem de pontos que os diferentes países destacaram como necessários. São compromissos amplos que reforçam e impõem à condição presente das universidades vários desafios.

Mas parece importante refletirmos sobre o fato de que os mesmos bancos internacionais que financiam revisões e fóruns dessa natureza, contribuem para a imposição de regras que se incompatibilizam com as possibilidades de superação de problemas educacionais já crônicos. Trata-se de uma contradição que, de um lado, não deixa morrer esperanças de uma outra instituição educativa mas, de outro, incentiva mecanismos que fragmentam e fragilizam instituições sociais, como a universidade.

Outro aspecto a considerar é o fato de que no Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, tem sido difícil dar respostas reais aos compromissos nacionais e internacionais, há uma demanda que cresce vertiginosamente na educação superior. Certamente é preciso não apenas uma estrutura diferenciada para combinar compromissos com qualidade e quantidade, diversificar a oferta e ao mesmo tempo equacionar políticas de financiamento, valorizando a equidade e o mérito. O cenário se altera, alteram-se universidades, desafios e compromissos.

Também não podemos nos esquecer de que os compromissos pretendidos inserem-se em um país com sérios problemas socioeconômicos, com 80 milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza e o, ainda constrangedor, grande contingente de brasileiros analfabetos (PREAL, 2001). São questões sociopolíticas econômicas e educativas as quais a universidade também

precisa responder.

Parece evidente que em um mundo permeado por injustiças, a ética e a solidariedade se convertem em compromissos norteadores de qualquer projeto de universidade. Mas como projetar uma universidade ética em um país socialmente pouco ético?

Seria uma surpresa que entre os países da América Latina o Brasil não estivesse entre os de pior desempenho educacional na educação superior, pois são constatações que refletem uma realidade socioeconômica, onde a maioria da população encontra-se entre as mais desiguais do planeta.

Mudanças estruturais e conjunturais ligadas à universidade demandam, além de tempo e espaço, uma gama variada de rupturas sobre o próprio entendimento do ato educativo e da função das instituições educativas. É preciso equacionar problemas crônicos do sistema educacional, agravados nas últimas décadas. Mas, ao mesmo tempo que a universidade é convidada a interferir na alteração e ressignificação de futuros profissionais, das pesquisa e da sua abertura para os problemas da sociedade, tem sido tratada até com displicência, pelas políticas públicas.

A universidade brasileira

Para refletirmos sobre os compromissos da universidade brasileira, temos de analisar sua natureza histórica. Seu processo de constituição deixou marcas identitárias profundas. No caso brasileiro fomos marcados pelo colonialismo; apenas em 1931, o governo implantou a “Universidade do Brasil” ampliando o número de cursos que já funcionavam desde o século anterior - Direito, Medicina e Escola Politécnica. Também a pós-graduação foi no Brasil um sistema que se implantou tardiamente, e que possui pouco mais de 30 anos.

A reforma da educação superior brasileira, na última década, traduziu-se por políticas que tocaram de maneira definitiva questões centrais, como a autonomia. Paralelamente, novas e diferentes tensões atingiram tanto a esfera pública como a privada.

As relações entre o Estado e as instituições de ensino superior definiram-se, tendo como marca maior a expansão do segmento privado e sob à luz da hetero-

geneidade, explicitando percepções diferenciadas sobre a dinâmica público e privado, nesse campo

O crescimento de instituições privadas foi acompanhado de um processo de diferenciação institucional, que resulta em um universo de instituições heterogêneas e de difícil mapeamento. Seja em termos de natureza institucional, de personalidade jurídica da mantenedora, do caráter laico, confessional, lucrativo ou filantrópico, as instituições privadas distinguem-se em múltiplos aspectos formais. [...] são igualmente inúmeros os desenhos institucionais, bem como a organização e características acadêmicas. (HEYMANN & ALBERTI, 2002: 8)

Ao que tudo indica, a já abordada lógica do mercado orienta o entendimento de que é preciso compensar a defasagem no ensino superior deixada pelo Estado. A tendência à mercantilização do ensino superior parece encontrar respaldo para a sua expansão e coerência nos demais mecanismos globalizados atendidos pelas políticas governamentais. Trata-se de um modelo que acaba dando a tônica das ações e da articulação/desarticulação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Daí porque o processo de reorganização da educação superior suscita transformações institucionais que interferem em suas atividades e estruturas, fazendo que estas assumam a configuração mercantilista, com características empresariais e como organização nos moldes capitalistas. Nesse contexto, o acadêmico fica, muitas vezes, subjugado às regras do mercado.

Compromissos com a contemporaneidade

Por mais contraditório que possa parecer, a universidade tem se mostrado uma das instituições sociais mais cristalizadas e cristalizadoras, e um rico terreno para certos absolutismos teórico-acadêmicos. Como diz Sarup (1980), a existência de outras lógicas e racionalidades, desafia o absolutismo de nossas próprias categorias. A abertura para fatos, necessidades, potencialidades, entre outros aspectos da realidade, pode distinguir as instituições que possuem um discurso progressista e uma prática conservadora daquelas que conseguem transformar projetos em ações concretas, mantendo-se abertas para a contraposição e revisão de cultura institucional, projetos e demais ações.

Não é mais possível ignorar os reflexos da lógica excludente sobre os sujeitos sociais. Causas estruturais e conjunturais promovem formatos crescentes de exclusão, como o grande número de desempregados. A mundialização restringe as fronteiras nacionais, que deixam de ser a referência para a resolução de problemas internos. A solução de muitos deles está atrelada, por exemplo, a concorrências externas muitas vezes desleais. Para Tedesco (1998), se a mesma lógica permanecer, o futuro pode ser assustador - somente 25% das pessoas poderá ser incorporada ao núcleo estável da economia em condições plenas de participação e desenvolvimento pessoal. Os trabalhadores excluídos chegam à condição de desfiliação da sociedade, o que pode provocar desinteresse e alijamento social e, conseqüentemente, foram respostas muitas vezes violentas ou mesmo de total apatia.

Enquanto os afetados pela exclusão eram os chamados “despreparados”, os que não tinham a escolaridade formal, a elite dominante sentia-se até confortável. O grande exército de reserva de trabalhadores desse grupo social garantia certa tranquilidade. Todavia, a crise atinge também os grupos sociais hegemônicos.

A essa altura nos perguntamos se a universidade teria “fôlego” e capacidade para, em conjunto com outras instituições sociais, contribuir para cenários mais solidários e inclusivos. Que educação e para que sociedade?

Mesmo sendo uma tarefa difícil, a universidade não pode deixar de trazer para dentro de suas discussões e projetos a realidade vivencial da contemporaneidade. Sentimentos como a perplexidade, insegurança e indignação dos sujeitos, pode ser uma resposta, principalmente neste início de século, a um tipo de organização social que gera divisão, estratificação e confronto.

A advertência de Hobsbawm (1995), de que o futuro não pode ser uma continuação do passado e de que há sinais de que chegamos a um ponto de crise histórica, deve servir de alerta para instituições como a universidade, que possui responsabilidade educativa. O autor completa a idéia afirmando que não sabemos para onde vamos ou que destino teremos, mas sabemos o que nos trouxe ao atual cenário. Por isso é possível tirar lições e buscar a ressignificação dos projetos institucionais e pessoais.

Talvez este seja um dos maiores e mais difíceis compromissos da universidade - formar profissionais, não apenas para dominar teórica e metodologicamente conteúdos de determinada área, mas também sujeitos críticos, solidários e éticos, frente aos fatos de seu tempo e, por isso, conscientes da provisoriedade e incompletude de sua formação.

Esse entendimento nos remete ao contexto da ciência emergente que se encontra, no momento, em profunda transição paradigmática e que supõe um longo período de gestação e de resultados imprevisíveis. Assim, a ciência não se justifica mais pelas suas causas, mas pelas suas conseqüências, isto é, a avaliação da ciência deve investigar os seus efeitos sociais. O objetivo existencial da ciência também está fora dela, visto que a reflexão científica passa a incidir sobre os cidadãos que são os destinatários do conhecimento científico.

A ciência é, pois, um ato humano, historicamente situada, admitindo a não neutralidade e colocando em destaque a questão da intencionalidade. Suas bases epistemológicas inserem-se em uma totalidade orientada para a criatividade e a emancipação social e individual, o que transforma a ciência em “estandarte de resistência”. Por essa razão, é atribuída uma dimensão utópica e libertadora à ciência, que pode ser ampliada pelo diálogo entre os destinatários e os detentores do conhecimento científico. E nesse ponto a universidade se reveste de compromissos bem mais amplos do que aqueles que se limitam ao seu intra-muro. E mais, abre-se para outros saberes.

O conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na universidade não são únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. Essas práticas estão sendo recuperadas à luz de uma atividade orgânica com a maioria da população. (BUARQUE, 1986)

Nessa perspectiva, a universidade ao valorizar a ação crítico-reflexiva, não pode ser considerada apenas promotora do instrumental para o desenvolvimento do processo de transmissão do conhecimento produzido.

À universidade compete mediar, articular, ressignificar, aproximar e esclarecer saberes, congregando os cidadãos universitários em autênticas comunidades interpretativas, subordinando o know how técnico ao know how ético e comprometendo a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação.

Referências Bibliográficas

AVALOS, Beatrice. Caminando hacia el siglo XXI: docentes e procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. In: **Boletín 41 Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile, UNESCO, diciembre 1996. 96 p.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: la lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial. 1996.

BUARQUE, Cristóvam. **Uma idéia de universidade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1986.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: **Universidade em ruínas**: na república dos professores. TRINDADE, Hégio. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 211-222.

ERICKSON, Frederick. Some approaches to inquiry in Schol-community Ethnography. **Anthropology and Education Quarterly**. Vol. VIII, nº 2, May 1977, pp58-69.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa Omega. 1975.

Hobsbawm, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras. 1995.

MOROSINI, Marília; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: EDUFES. CNPq. 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Tendências da educação superior para o século XXI: **Anais da Con-**

ferência Mundial sobre o Ensino Superior. Brasília: UNESCO; CRUB, 1999.

PREAL. **Quedándonos atrás**. Um informe Del Progreso Educativo em América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre educación, Equidad y Competitividad Económica em América Latina y el Caribe. Dezembro de 2001.

SANTOS, Boaventura S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento. 1995.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1996.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron de. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina. 1996.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio, Zahar. 1980.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã. 2000.

TEDESCO, J.C. Los desafios de la educación. In: **Formación y trabajo**. Rio de Janeiro, SENAI/CINTERFOR. 1998.