

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: RISCOS E ATAQUES CONTEMPORÂNEOS¹

KNOWLEDGE PRODUCTION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CONTEMPORARY RISKS AND ATTACKS

Rogério Lobo Sáber²

Universidade Estadual do Paraná

Resumo: A atmosfera neoliberal é aquela na qual as políticas educacionais globais contemporâneas se encontram mergulhadas e é o inventário simbólico a partir do qual tem operado o movimento de neoliberalização da reforma educacional desde os anos 1980. Nosso objetivo é compreender de forma mais ampla quais os pontos de tensão estabelecidos entre a educação e instituições de ensino superior contemporâneas, e as diretrizes econômicas que têm exercido forte impacto sobre o financiamento da educação. Inspirado por uma iniciativa comparatista, o ensaio recorre a estudos realizados em realidades exógenas à brasileira para que nossa própria realidade seja repensada por uma perspectiva dialética. Ao mapearmos os principais impasses enfrentados pela educação contemporânea, redimensionamos nossa percepção em relação aos riscos e ataques sofridos pelas universidades em cenário global.

Palavras-chave: Educação; Ensino superior; Políticas educacionais contemporâneas.

Abstract: The neoliberal ambience is the one in which contemporary global educational policies are immersed and it comprises a symbolic inventory from which neoliberalization movement has operated over educational reform since 1980s. Our aim is to understand, in a wider way, which points of tensions have been established between contemporary education and higher education institutions, as well as the economical guidelines that have imposed a strong impact on educational funding. Inspired by a comparatist attempt, this essay resorts to studies of exogenous realities so our own Brazilian reality can be reconsidered through a dialectical perspective. In mapping the main drawbacks faced by contemporary education, we can resize our own perception towards the risks and attacks that universities have faced in our global scenario.

Keywords: Education; Higher education; Contemporary educational policies.

¹ Ensaio publicado originalmente, com pequenas alterações, como prefácio da obra *Investigações tocantinenses em Análise do Discurso: materialidades recursivas*, organizada por Thiago Barbosa Soares (São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 9-30, ISBN: 978-65-265-1158-9).

² Professor de Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - Campus Apucarana. Chefe da Divisão de Convênios e Mobilidade (DCM) do Escritório de Relações Internacionais (ERI-Unespar). Pós-doutor em Estudos Literários (UFMG) e pós-doutor em Filosofia (Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte, FAJE). Bacharelado em Relações Internacionais. Doutor em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi bolsista CAPES do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), vinculado à Southeast Missouri State University (SEMO, EUA) e ao Center for Faulkner Studies (CFS), tendo sido o primeiro brasileiro a pertencer ao quadro de *visiting scholars* da instituição. Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Áreas de interesse: Literaturas de Língua Inglesa, Literatura Gótica, Literatura Comparada, Teoria da Literatura, Estudos Interdisciplinares (Cultura, Arte, Cinema, Música, Teatro, Biografia, Autobiografia).

Para não recuarmos tão extensamente no tempo, a fim de recuperarmos a consolidada tradição filosófica que assinala os vínculos existentes entre educação e democracia, consideramos ser suficiente remontarmos ao século 20 para dele indicarmos Paulo Freire e John Dewey como exemplos de ilustres pensadores que também dedicaram sua obra à análise das instituições educacionais e das tensões às quais se tornaram submissas a partir da modernidade. Ambos os educadores, para além de pensarem na educação como instituição e como direito individual intransferível, jamais abandonaram sua agenda em defesa da melhoria das filosofias e das condições educacionais como ponto de partida *sine qua non* para a materialização da legítima democracia. Aos exemplos de Freire e Dewey poderiam ser acrescidos os nomes de tantos outros educadores de destaque cujas principais iniciativas de sua práxis filosófico-pedagógicas fizeram tremular a bandeira da educação como requisito para o autêntico e democrático progresso das sociedades modernas.

No entanto, este ensaio não se dedica a dialogar diretamente com tais precursores. O ângulo escolhido por este comentário reflete, sim, acerca da intrínseca conexão entre educação e democracia, mas o tom impresso ao texto — infelizmente — não é de plena celebração. A partir de breve diálogo com pesquisadores envolvidos na produção de conhecimento no turbulento contexto do ensino superior contemporâneo, importa-nos comentar sobre os riscos e ataques que têm solapado a energia vital da educação superior em nome de políticas educacionais que se autoproclamam progressistas, ilustradas e conectadíssimas às últimas tendências pedagógicas, mas que, em verdade, têm promovido o sucateamento das condições de profícua convivência entre alunos, professores e comunidades.

Posteriormente, a fim de que a taciturna atmosfera das asfixiantes constatações não confira a esta reflexão a condição de *persona non grata*, reservamos espaço para considerarmos relevantes *insights* a respeito de promissores rumos a serem tomados pela educação superior contemporânea. Esses nortes, importa frisar, encontram-se todos documentados nas distintas pesquisas lidas a respeito do tema e vários deles são indicados de forma recorrente, o que nos assegura uma espécie de conforto adicional: vozes diferentes, pronunciando-se a partir de contextos histórico-geográficos diferentes, têm vislumbrado conclusões semelhantes. Como afirma o provérbio popular, “onde há fumaça, há fogo”: se as percepções se repetem, direta ou indiretamente, aí existe algo a ser considerado mais atentamente. Assim sendo, recuperaremos essas principais conclusões para que possibilidades possam ser consideradas — eventualmente executadas — em auxílio da educação superior contemporânea.

Com título provocativo e perspicaz, a obra de Edna Chun e Joe Feagin (2022) registra a arguta crítica dos autores a respeito da morte da educação superior. Ao considerarem o cenário estadunidense como contexto de análise, os professores escavam eventos históricos para traçarem uma espécie de arqueologia das ideologias que modelam as políticas educacionais contemporâneas. Ainda que o estudo se refira aos Estados Unidos, o que se nota é que a dinâmica neoliberal — responsável por minar a educação em suas bases democráticas e universais — tem fustigado a educação superior em qualquer topografia do cenário global contemporâneo. Intencionalmente, e instigados pelo desejo de mapear as condições da educação superior em geografias exógenas à brasileira, cuidamos de recuperar estudos realizados em países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, que, supostamente, ainda se destacariam por seus inquestionáveis compromissos entre educação e democracia. O exercício de compreender mais amplamente as tensões e dilemas enfrentados pelo ensino superior hoje ganhou em amplitude quando optamos por dialogar com pesquisas desenvolvidas no exterior. Para além da ampliação de perspectiva, o que as leituras nos confirmaram foi o angustiante diagnóstico de que o ensino superior, de forma global, enfrenta sérias dificuldades e mortíferos ataques, os quais têm acentuado, mais e mais, a distância entre o que se tem feito na prática e os ideais de uma educação para a democracia e para a liberdade.

A crítica educacional desvelada por Edna Chun e Joe Feagin (2022) parte da acabrunhadora constatação de que o ensino superior estadunidense tem se submetido à verruma do ressentimento da classe branca e da hiperpartidarização política. Estabelecem-se, a partir dessa análise inicial, as bases para que sejam compreendidas as tensões econômico-raciais que têm interferido nevrálgicamente na universidade contemporânea. A essa diacrônica discussão a respeito do acesso e permanência, na universidade, dos menos favorecidos, soma-se a crescente e deliberada autoisenção do Estado no que tange às demandas orçamentário-educacionais.

A força-motriz dessa engrenagem é política, uma vez que os legisladores estadunidenses brancos seriam os responsáveis por sancionarem as perversas leis antidemocráticas que se tornam a batuta dos caminhos educacionais. De acordo com os autores, a previsão é de que, até o ano 2059, o incentivo fiscal estatal atingirá nível zero, ainda que a cobrança de mensalidades e taxas acadêmicas tenha aumentado em índices exorbitantes (CHUN; FEAGIN, 2022, p. 20). Que fique bem claro que 2059 corresponde a uma previsão otimista, tendo em vista que, em alguns estados norte-americanos, há possibilidade de que o esvaziamento do patrocínio estatal

ocorra antecipadamente. A silenciosa saída de cena, do Estado, não tem sido iniciativa diferente no cenário brasileiro. O contexto sob análise é norte-americano, mas os resultados da pesquisa nos ajudam a compreender a ascensão de movimentos extremamente conservadores e antidemocráticos que têm despontado em todo o mundo e que conclamam em prol de restrições educacionais.

Ainda que não seja possível minimizarmos os tristes impactos da última pandemia (2020-2021) sobre todos os setores sociais, muitos cortes financeiros e dissoluções de políticas educacionais se justificaram a partir da crise sanitária. Recortam-se os seguintes exemplos da recente história universitária estadunidense: 1) corte de US\$ 400 milhões que afetou os 23 *campi* da California State University; 2) corte de US\$ 363 milhões em relação aos 10 *campi* da University of California; 3) redução de US\$ 740 milhões para colégios comunitários na Califórnia; 4) corte de US\$ 71 milhões às universidades públicas e de US\$ 54 milhões aos colégios comunitários em Oregon; e 5) redução de US\$ 20 milhões dos fundos municipais para os *campi* que integram a City University of New York (CUNY) e corte de US\$ 95 milhões dos fundos estatais para o mesmo sistema universitário. As cifras parecem-nos suficientes para comprovar o tenso cenário estabelecido entre a pandemia, ensino superior e financiamento público.³ De forma específica, a situação da City University of New York preocupa os pesquisadores porque tal universidade sempre se destacou por diretrizes democráticas capazes de amparar estudantes de classes sociais menos favorecidas e de permitir, a esses alunos, “mobilidade [na] escada socioeconômica” (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 23). A partir da execução de tantos cortes, muitos discentes ou estão “desempregados, subempregados” ou em “sério risco alimentar e em insegurança habitacional” (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 23). Em síntese, a construção coletiva de décadas foi rapidamente esvaziada em prejuízo dos alunos de baixa classe.

O discurso neoliberal vigente, difuso por quase a totalidade do globo, é apontado como a principal ideologia responsável pela redução dos investimentos estatais. No caso do contexto estadunidense, é responsável por legitimar um contra-ataque da classe branca, sobretudo, aos direitos civis que vêm sendo conquistados por afro-americanos desde a década de 1960 (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 62). Por essa razão, não diferentemente do Brasil, pautas como políticas afirmativas, cotização e incentivo público permanecem

³ Conforme sugerido pela leitura de Mel Ainscow, Christopher Chapman e Mark Hadfield (2020, p. 123), questões voltadas ao financiamento educacional sempre foram o mais tenebroso pesadelo dos Estados contemporâneos.

inflamadas. Sustentados pela visão neoliberal, os movimentos ultraconservadores advogam em favor do retrocesso social, já que autorizam a interferência crescente de grandes corporações no governo e na vida pública, bem como buscam a anulação e/ou limitação de conquistas relacionadas ao bem-estar social e à isenção de interferência estatal (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 64). Os desdobramentos dessas iniciativas mostram-se antidemocráticos, vertiginosos, desenfreados e apocalípticos: “acúmulo de capital por meio da distribuição verticalizada de recursos públicos a partir da privatização, desregulação, corte de impostos para os ricos e austeridade no orçamento estatal” (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 66-67). Qualquer semelhança pode não ser mera coincidência, se conseguirmos identificar sob qual bastião têm se desenvolvido as políticas educacionais brasileiras.

Os desafios contemporâneos da educação pública também foram objeto de análise em obra editada por Jane Wilkinson, Richard Niesche e Scott Eacott (2019), e que toma como contexto inicial o cenário australiano. Ainda que a obra se dedique também à educação básica de países como Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Inglaterra e Suécia, as conclusões apresentadas figuram como peças de um quebra-cabeças mais amplo, tendo em vista não ser possível pensar na dissociação entre educação básica x ensino superior. São posições distintas dentro de um mesmo *continuum*.

O desmonte da educação pública é confirmado por Wilkinson, Niesche e Eacott (2019, p. 1): “modernização, marketização e privatização” têm sido vendidos como os milagrosos unguentos capazes de garantir a inovadora educação conectada já ao próximo século. Pervertida em *commodity* e imersa em um contexto de “patologização do público” (WILKINSON; NIESCHE; EACOTT, 2019, p. 2), a educação é manuseada, mundialmente, como mercadoria e tem se convertido em recorrente pomo de discórdia entre governos. Os últimos 30 anos têm fomentado, a partir de uma ideologia neoliberal sem precedentes, iniciativas de privatização da educação pública. A advertência é clara: não devemos fechar os olhos às “agendas ocultas subjacentes e [existentes] no interior desses movimentos de privatização” (WILKINSON; NIESCHE; EACOTT, 2019, p. 4), que têm acentuado a pobreza e a desigualdade social.

Atrelado a essa predisposição neoliberal, iniciada nos anos 1980, instala-se um conjunto de mudanças substanciais no contexto educacional, tendo em vista que tópicos como “currículo, avaliação, formação docente, desempenho e condições de trabalho dos educadores” (HURSH, 2019, p. 4) passam a ser reconsiderados prioritariamente pela descarnada óptica econômica,

levada ao extremo, no cenário estadunidense, pela gestão de Donald Trump.⁴ A educação deve render lucro e deve ser retirada, gradativamente, da lista de direitos da classe operária (HURSH, 2019, p. 146). Diante de tal cenário retrógrado, os vínculos entre educação, democracia e economia devem receber cuidadosa curatela, sobretudo porque a principal engrenagem das políticas neoliberais se movimenta a partir da retaliação: corte de benefícios sociais, ataques a sindicatos, demissão em massa de operários e atribuição da culpa, à própria educação, pelo caos social instalado (HURSH, 2019, p. 148).

O imaginário neoliberal é aquele no qual as políticas educacionais globais se encontram mergulhadas e é o inventário simbólico a partir do qual operou e opera o movimento de neoliberalização da reforma educacional. Múltiplos atores sustentam a complexa interlocução entre Estado e iniciativa privada, dentre os quais se destacam os filantropo-capitalistas, organizações não governamentais, investidores e corporações (HURSH, 2019, p. 150). De acordo com a crítica feita por David Hursh, cinco são os princípios que têm escavado a educação em nossa contemporaneidade global: 1) “privatização de escolas e a criação de mercado de competição entre elas”; 2) prescrição de padrões de desempenho para todas as instituições; 3) foco em habilidades e conhecimentos básicos (“leitura, escrita, matemática e ciências naturais”); 4) adoção de modelos corporativos para mensuração de desempenho; e 5) aplicação de testes para avaliar, inspecionar e recompensar estudantes e professores (HURSH, 2019, p. 148-149).⁵ Essas cinco iniciativas legitimam processos de homogeneização educacional, respaldados por uma crença falaciosa de que todos os contextos educacionais podem ser avaliados a partir de um mesmo crivo imparcial e supostamente objetivo.

O neoliberalismo antidemocrático afasta a educação de dois principais objetivos de sua teleologia, quais sejam, a emancipação de cidadãos e a autocrítica. As instituições educacionais são o espaço em que as classes são formadas e em que os mecanismos sociais são reproduzidos;

⁴ A reflexão de David Hursh é pontual e captura a essência da condição extrema a que chegou a educação nos Estados Unidos: “[...] muitos democratas socialmente liberais que alegam apoiar a igualdade de gênero, racial e econômica, como o ex-presidente Barack Obama e o governador do Estado de Nova Iorque, Andrew Cuomo, têm sido apoiadores fortes da agenda neoliberal na educação [...]. A eleição de Donald Trump representa o próximo e talvez o estágio final do neoliberalismo como neoliberalismo autoritário” (HURSH, 2019, p. 145-146).

⁵ Um exemplo partilhado por Hursh (2019, p. 150) como contraponto refere-se às medidas adotadas na Finlândia para blindar a educação local contra o discurso neoliberal: “substituição de testes padronizados por avaliações qualitativas autênticas, currículo interdisciplinar, docência colaborativa, confiança nos professores — e não rebaixamento deles.

mínima e salutarmente, importa que a educação produza e absorva a crítica a si mesma como forma de garantir-se autêntica e emancipatória.⁶

A desigualdade social, argumenta Ron Thompson (2019), é uma matéria política, assim como um desafio intelectual. Infelizmente, temos testemunhado extrema distorção dos propósitos educacionais, que não têm contribuído com a real emancipação das pessoas, preocupados que permanecem com as iniciativas de controle, enquadramento social e consentimento político. A educação localiza-se em um território de conflitos cruzados, sobretudo porque o conceito de classe não pode ser dissociado dos conceitos de gênero e raça — triângulo que modela as experiências subjetivas da população (THOMPSON, 2019, p. 1-2). Sério desdobramento: é no seio da educação que as classes são formadas e consolidadas por meio de iniciativas de modelagem de consciência e de reprodução das estruturas sociais subjacentes à escola/universidade.

Entretanto, é intencional que as sociedades modernas — das quais somos herdeiros — façam germinar a existência da diferença no tecido social porque as demandas da própria sociedade são múltiplas, no que tange à educação de seus indivíduos. Logo, nutrir o sistema com diferenças é inevitável e mesmo desejável, principalmente porque, ao lidarmos com a questão da produção do conhecimento, permanece aberta a pergunta: quem a disseminação atinge/deve atingir? (THOMPSON, 2019, p. 4, 6). Tal diferenciação proposital instaura um vício crônico, um problema cíclico, no tecido social porque as vítimas da desigualdade de hoje repassarão o fardo às crianças desfavorecidas da próxima geração, razão pela qual podemos concluir que a mobilidade social não é mais assegurada pelas oportunidades educacionais que, por ventura, sejam autenticamente aproveitadas (THOMPSON, 2019, p. 7). A crise dos Estados nacionais não viabiliza mais que os padrões de vida coletivos sejam aprimorados e, portanto, acirrada seleção (supostamente) meritória deve ser levada adiante como tentativa de mitigação da derrocada das instituições sociais. Nesse sentido, o questionamento de Ron Thompson permanece inconcluso: “se somente uma pequena proporção da sociedade recebe altas

⁶ Em direção semelhante, que reconhece a profunda e significativa transformação vivenciada pelo indivíduo a partir de autêntica educação, argumenta Emile Bojesen (2020, p. 3): “[educação é] a perpétua formação (e deformação) de sujeitos não estáveis”. A pesquisa enfatiza temas como moralidade social, retórica da empregabilidade, competição e mobilidade social como tópicos manifestos da educação contemporânea. Para o professor, a tarefa de definir quem, de fato, é uma pessoa educada é complexa, tendo em vista o território heterogêneo e assistemático povoado por práticas educacionais que, não necessariamente, se caracterizam por sua formalidade. A complexidade se intensifica quando se considera a educação também como espaço sociodiscursivo em que poderes assimétricos se digladiam, tais como “interesses subculturais, locais e pessoais; desejos, obrigações e responsabilidades” (BOJESSEN, 2020, p. 2).

recompensas, e em conformidade com estreitas concepções econômicas de mérito, como pode [essa iniciativa] ser compatível com justiça social?” (THOMPSON, 2019, p. 14).

“Como garantir educação equitativa e como superar os desafios atrelados às políticas de igualdade?” são indagações reforçadas pela obra *Changing education systems*, editada em 2020 (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020). O Reino Unido é tomado pelos autores como cenário-base da investigação, a qual, ao recuperar relatórios publicados em 2015 pela Unesco, corrobora a existência de preocupantes desafios a serem superados no campo da educação. Afinal, a estimativa é de que 58 milhões de crianças ainda estejam fora da escola e cerca de 100 milhões de crianças não tenham condições de completar a educação primária. O relatório da Unesco chega à lamentável conclusão de que a desigualdade educacional se ampliou, tendo depositado o pesado fardo nos ombros dos menos favorecidos socialmente (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 1-2).

Por fim, direcionamos a discussão para o território específico das Humanidades. Para tanto, dialogamos com a obra de Michael Gibbons e colaboradores, cuja primeira publicação veio à luz em 1994 — momento diagnosticado pelos autores como de obsessão pela produção de inovações e de “massificação da pesquisa e do ensino superior” (GIBBONS *et al.*, 1994, p. 93). Embora o contexto de reflexão já se encontre afastado de nossa contemporaneidade, diversas percepções dos autores mantêm sua perenidade. Consideremos, em primeiro lugar, a crítica a uma insistente falácia: ainda que a conexão entre produção e comercialização do conhecimento pareça ser iniciativa contrária à própria teleologia das Humanidades, os autores sugerem que investimentos são obrigatórios porque, a contrário do que se cogita, as Humanidades não se desenvolvem sem investimento.

Em aparência, é como se as disciplinas humanísticas — dada sua natureza essencialmente reflexiva — demandassem menos produtos tecnológicos; no entanto, trata-se de uma falácia que reflete uma cosmovisão distorcida e persistente, qual seja, a de que a cultura não deve ser alvo de investimento público, mas somente legado obsoleto a ser caridosamente socorrido por mecenas.⁷ Não bastassem os ataques materiais contra as Humanidades — como a redução de financiamento público —, ainda se faz necessária a superação de ataques

⁷ Nas palavras dos autores: “a produção cultural é aparentemente menos custosa [...] A carreira acadêmica literária não requer equipamentos e instrumental caro; suas necessidades de processamento permanecem modestas. A logística da Filosofia não sofreu mudanças radicais desde a era de Aristóteles ou, mais precisamente, desde a fundação da grande biblioteca helenística e romana de Alexandria” (GIBBONS *et al.*, 1994, p. 95).

simbólicos, dentre os quais identificamos disparatados preconceitos como o mencionado. A desconstrução de visões limitadas de mundo dobra os desafios que demandam superação.

As Humanidades também são prejudicadas quando, submetidas aos critérios das forças de mercado, produzem conhecimento que não precisa, obrigatoriamente, ser utilitarista, aplicável. As Humanidades não operam, *a priori*, no território da aplicabilidade, mas seu principal trunfo é a flexibilidade — de visão e exegese de mundo, de repertório teórico, de diálogo interdisciplinar. Não devem ser cobradas em aplicabilidade prática porque seu potencial reflexivo é que garante a veiculação, com significado, de “toda experiência humana” (GIBBONS *et al.*, 1994, p. 92).

Construir sentidos: essa é a essência que move as Humanidades. Em tempos de ideologia neoliberal, é evidente que a agenda das Humanidades se confirme na contramão, embora nunca tenha sido tão necessária e urgente a discussão de temas como tolerância, empatia, cooperação e violência. O *rationale* das Humanidades consiste, acertadamente, no constante repensar dialético entre passado e presente: a lente de um momento amplia detalhes, incoerências, peculiaridades e avanços potenciais do outro extremo do *continuum*. É pela postura crítica das Humanidades que conseguiremos atacar o “atomismo” e o “narcisismo” da sociedade moderna, desafiador legado com que temos de nos haver (GIBBONS *et al.*, 1994, p. 102).

Ensino superior na contemporaneidade: rumos futuros

A contemporaneidade caracteriza-se pela massificação do ensino superior. Segundo estimativas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), até 2025, aproximadamente 262 milhões de estudantes integrarão o ensino superior no mundo — número 10 vezes maior do que o total registrado em 1970 (UNSWORTH; WRIGHT; HACK, 2020). Um dos primeiros desafios contemporâneos que precisa ser superado (ou, ao menos, atenuado) diz respeito à formação de professores justamente porque a qualidade da formação docente tem sido uma preocupante questão, por exemplo, no cenário europeu: “os acadêmicos na Europa não estão tão preparados para a carreira docente quanto estão para a pesquisa” (UNSWORTH; WRIGHT; HACK, 2020, p. 81).

À parte as cruéis investidas e sucateamentos reservados, em cenário global, contra a educação, ela ainda é um tema/direito/legado que nos importa, uma vez que o fracasso

educacional gera custos que são cobrados da própria população: “aqueles sem habilidades para participarem social e economicamente [da vida comunitária] geram altos custos à saúde, aos [programas de] apoio à renda, ao bem-estar infantil e à segurança” (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 2). As relações estão intrinsecamente conectadas, sendo postura ingênua (ou perversamente alienada) qualquer apologia à dissociação entre vida social, progresso econômico e educação. Sem precedentes é a urgente necessidade de serem estabelecidas parcerias cooperativas para pesquisas como uma contribuição à superação das dificuldades enfrentadas pela educação contemporânea. A cooperação em pesquisa é um dos rumos promissores às novas configurações de produção de conhecimento no cenário atual e os intelectuais que têm firmado colaborações têm tido a oportunidade de transitar por fronteiras de diferentes experiências profissionais (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 3-4).

A despeito do que é distorcidamente retratado pelo discurso neoliberal atual, os pesquisadores mantemos nosso estratégico papel conectivo, uma vez que partimos da universidade — onde produzimos conhecimento criativamente humano e socialmente significativo — para transitarmos pela sociedade como um todo, estabelecendo ponte entre o conhecimento, o esclarecimento e as políticas educacionais. Assumimos importante responsabilidade no que se refere a três contextos epistemológicos interligados: “produção, uso e mediação” (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 6). Em um contexto ideal, existiriam livre tráfego e complacente diálogo entre cientistas e legisladores porquanto o conhecimento produzido na academia interfere diretamente nas condições de vida de uma determinada sociedade. No entanto, com o espectro do neoliberalismo a afrontar a ciência, muito há a ser plantado para que o diálogo efetivamente se instale e resulte em bons frutos.

Veredicto semelhante é-nos apresentado por Ainscow, Chapman e Hadfield: “os sistemas educacionais somente estão aptos a usarem pesquisa, de forma efetiva, se passos forem dados em direção à superação de barreiras sociais, políticas e culturais localmente específicas” (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 4). A prática de pesquisa permanece como importante trunfo do qual a educação se beneficia justamente porque integra profissionais e legisladores de políticas educacionais.

Ainda que uma determinada pesquisa não se concentre especificamente em legislação educacional, sua prática desvela impasses subjacentes à própria sociedade na qual é desenvolvida. Eis a razão pela qual nós, professores universitários, desenvolvemos relevante

serviço quando estimulamos nossos estudantes a integrarem grupos de pesquisa e a tomarem parte de iniciativas de pesquisa cooperativa.

A constatação é de que as instituições educacionais, no mundo, estão em perene clima de competição. Forças de mercado impelem à competição acirrada entre escolas, faculdades e universidades, consolidando uma espécie de lei da selva, em que o mais forte deve sorver o mais fraco. O resultado da paranoia é implacável: notam-se sistemas educacionais fragmentados e alienadores, nos quais nem os líderes parecem saber, de fato, que rumos precisam tomar. Essa competição tem sido responsável por acentuar a desigualdade social protagonizada pelos estudantes menos favorecidos (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 112-114). Saída possível para contribuir com a superação de tal fragmentação corresponde, novamente, ao trabalho cooperativo, uma vez que a saudável interlocução entre instituições distintas — e aqui estendemos a análise para instituições de ensino superior — assegura, minimamente, a abertura à diversidade e o diálogo com a alteridade. É por meio da cooperação que pode ser reduzida toda forma de polarização (AINSCOW; CHAPMAN; HADFIELD, 2020, p. 117).

Anos atrás, Dan Clawson e Max Page (2011) já haviam radiografado e discutido as tendências de estruturação e funcionamento da universidade contemporânea, e cuidaram de explorar sensíveis questões referentes 1) a quem governa a instituição de ensino superior, 2) a quem paga pelos serviços e 3) a quem tem acesso à oferta educacional. De qualquer forma, o mapeamento realizado culmina na análise mais importante da obra, que consiste na proposição de rumos futuros. Sintetizada pelos pesquisadores, a visão administrativo-universitária delineada não difere do que temos registrado até aqui. Mantidas as devidas peculiaridades locais, não há questionamento quanto ao fato de que nem todas as percepções relativas ao cenário estadunidense se aplicam ao cenário brasileiro; no entanto, tensões comuns regressam à discussão, tais como: 1) obsessão das universidades pela obtenção de financiamentos oriundos de múltiplas fontes (sendo a iniciativa mais catastrófica a instituição e cobrança de excessivas taxas acadêmicas); 2) transferência da administração universitária a gestores (que devem saber vender a educação como produto, valendo-se, principalmente, de estratégias de *marketing* e de geração de lucro); e 3) defesa ideológica de que a universidade não é espaço para a classe operária, devendo ser reservada a uma elite econômico-intelectual.

Como postura de contraponto a essa visão neoliberal dominante, os autores fazem soar, insistentemente, a ideia de que, se uma sociedade deseja se aprimorar efetivamente, deve investir em educação. Educação é o “melhor investimento a longo prazo” para uma civilização

(CLAWSON; PAGE, 2011, p. 46). Portanto, a tomada de iniciativa primária deve promover o avessamento da ideia de que *não há dinheiro* na sociedade a ser reservado às demandas educacionais. Na argumentação em favor dessa desconstrução, os autores são incisivos: “Se alguma vez houve um momento em que não havia dinheiro, foi durante a Grande Depressão dos anos 1930, quando uma em três pessoas estava desempregada, os salários despencaram drasticamente para quem estava empregado, o mercado de ações havia afundado, e os negócios e bancos faliram. E ainda assim, nos anos 1930, foi quando os Estados Unidos instituíram a Segurança Social, o seguro-desemprego, hipotecas garantidas pela Federação, proteção governamental para trabalhadores que se sindicalizavam, e um amplo espectro de outras políticas progressistas. O dinheiro está sempre disponível, se os tomadores de decisão observarem a questão como uma real prioridade” (CLAWSON; PAGE, 2011, p. 47).

Em um país como o Brasil, de cujo funcionamento político-administrativo se sobressai uma extensa, impiedosa e reticulada malha tarifária, custa também a acreditar — seguindo na direção de Clawson e Page (2011) — em que *não há dinheiro disponível para educação*. Razões outras buscam manter-se silenciadas, latentes, como se pudessem passar despercebidas. A partir dos anos 1980, com a ascensão do neoliberalismo, o que se tem verificado é a intensificação da concentração de renda nas mãos dos mais poderosos. Nunca as sociedades capitalistas produziram tantos bens e serviços, mas, ainda assim, nunca se enfrentou tanta estagnação salarial: “é uma equação simples: uma pessoa colhe mais maçãs em um dia do que nunca (ou cuida de mais pacientes, ou leciona a mais estudantes), mas o empregador paga a ela a mesma quantia e embolsa o lucro extra” (CLAWSON; PAGE, 2011, p. 47).

Qualquer que sejam os rumos futuros a serem trilhados, importante ponto de partida é promover a debilitação da ideia de que um estudante é um cliente. Enquanto estudantes forem clientes e a equipe universitária (professores, servidores/funcionários) for tratada como meros empregados, a universidade não recuperará sua credibilidade em meio à sociedade em que está inserida (CLAWSON; PAGE, 2011, p. 48). Sempre é momento de nos lembrarmos de que o trabalho sério da universidade gera impactos substanciais e estruturais na sociedade que é por ela servida. Esses impactos, evidentemente, extrapolam o limitado pensamento de que o lucro é o objetivo primário ou absoluto da educação.

A entrelaçada e benéfica interação entre universidade e comunidade inicia-se com a participação ativa dos estudantes, que devem contar com orientação e formação de qualidade para que possam produzir conhecimento e, conseqüentemente, realizar intervenções

conscientes em seus espaços de convivência e existência. No entanto, a dificuldade aqui está em “fechar a conta”: sem investimentos reais, como garantir qualidade às práticas de ensino, pesquisa e extensão na universidade contemporânea? Essa questão atrelada à qualidade é objeto do estudo de Roger Benjamin, publicado em 2019. “Parece impossível ser otimista quanto ao futuro da graduação” (BENJAMIN, 2019, p. 57) declara o pesquisador, enfatizando a importância de se garantir educação de qualidade aos alunos em formação.

Uma das sugestões por ele defendidas refere-se ao contínuo e compromissado aprimoramento das habilidades de pensamento crítico dos graduandos, que precisam se qualificar para “acessar, estruturar e usar informação” (BENJAMIN, 2019, p. 58). Em nosso ver, a aposta (nada fortuita) do autor nos permite confirmar a importância de iniciativas de pesquisa que contem com a cooperação já mencionada. O manuseio consciente de informações — sobretudo em uma realidade como a contemporânea, característica por sua sufocante plethora informacional — demanda, obrigatoriamente, a mobilização de faculdades cognitivas em sincronia com princípios éticos e humanos.

Diante de uma realidade dardejada por constantes incertezas (ambientais, éticas, econômicas, biológicas, bélicas etc.), é somente o retorno ao princípio primário da filosofia — aprender a (re)pensar criticamente — que nos possibilitará encontrar rumos criativos aos impasses educacionais que recaem diretamente sobre a qualidade de vida da população. Se não há estabilidade e se qualquer certeza desertou a vida contemporânea, é a faculdade de pensamento crítico e criativo que deve nos servir de instrumento de triagem para que se separe o joio do trigo. Acesso ao difuso volume de informações é possível. A consciente utilização de tantos *bits*, de forma ética, é que não brota espontaneamente e é precisamente aqui que se consolida — pela enésima vez — o papel da educação.

A reinvenção universitária deve explorar paisagens criativas, mas a descoberta de quais topografias estão disponíveis para essa remodelagem implica, obrigatoriamente, o sustento à pesquisa. Equação de fácil entendimento: sem pesquisa, sem descoberta, sem reinvenção. Reforçamos mais uma vez: é por essas razões que iniciativas como a elaboração desta obra — ainda que se materializem em meio a dificuldades e desafios — merecem destaque. Merecem também apoio porque são iniciativas de pesquisa reais porque priorizam o trabalho cooperativo, porque respeitam o diálogo, porque acreditam no poder de transformação de um ensino superior que não deve ser movido por obtenção de lucro ou pela aplicabilidade utilitária de conhecimento.

A última parada deste ensaio aproxima-se da coletânea editada por Daniel Schugurensky e Charl Wolhuter (2020) para refletir sobre os rumos de uma educação compromissada com a cidadania global. Diferentemente da educação do século passado, que possuía necessidades outras, a educação do século 21 precisa superar o “modelo tradicional de educação cívica, preocupado com a promoção de uma identidade nacional e com a alimentação da obediência à autoridade” (SCHUGURENSKY; WOLHUTER, 2020, p. 1). É certo que aqui se estabelecem tensões entre o global e o local, mas é ignorância (deliberada ou não) desconsiderar que a educação tem de ser pensada e efetivada levando em conta os eventos que extrapolam as fronteiras nacionais. Este é um momento de “preocupações globais”, ilustradas pela “ascensão do autoritarismo e da desconsolidação democrática em várias partes do mundo” (SCHUGURENSKY; WOLHUTER, 2020, p. 1). Os rumos futuros da educação superior precisam considerar esse contexto para que, por exemplo, o discurso da sustentabilidade global não seja mais um na lista dos discursos vazios.

Sob a égide da Agenda 2030, delineada pela Unesco, tolerância, paz e justiça social são objetivos a serem alcançados, principalmente, pelas intervenções educacionais. Se é imprescindível buscarmos meios de vida mais sustentáveis, assim como a cultura da não violência, a promoção da paz e de igualdades múltiplas (de gênero, de direitos humanos, econômicas), é imprescindível que a educação abandone o plano de fundo e seja transposta para a frente do palco. Vivenciamos um curto-circuito estabelecido entre quatro variáveis principais: 1) políticas neoliberais; 2) obsessão por lucro; 3) ascensão de regimes autoritários; e 4) política do bem comum (SCHUGURENSKY; WOLHUTER, 2020, p. 3). Ao passo que as três primeiras atuam como elementos químicos agregadores, a última é responsável pela entropia do sistema, dada a incompatibilidade estabelecida.

A efetivação dos objetivos sustentáveis defendidos pelos signatários da Agenda 2030 depende de uma educação que seja capaz de priorizar: “empatia, pensamento crítico/resolução de problemas, habilidades de comunicação e de colaboração com os outros, resolução de conflitos, senso e segurança identitárias, valores universais compartilhados (direitos humanos, paz, justiça etc.), respeito à diversidade e compreensão intercultural, e reconhecimento de questões globais e de interconexões entre as dinâmicas ambientais, sociais e econômicas” (SCHUGURENSKY; WOLHUTER, 2020, p. 5). Como se nota, as demandas não podem ser alcançadas de forma imediata: o fardo que repousa sobre a educação é pesado. Mas aqui retornamos, rumo ao encerramento deste texto, a pontos previamente explorados: o futuro da

educação cidadã está atrelado à pesquisa como iniciativa para ampliação de mentalidades. Em sua dinâmica, a pesquisa é capaz de prover novos paradigmas interpretativos para que possamos lidar com incertezas e para que críticas possam ser direcionadas ao *status quo*. Todas as demandas acima elencadas somente podem ser criativamente garantidas por meio do conhecimento aprofundado da realidade. Contra mentalidades limitadas, eis a pesquisa como antídoto. O que a realidade já nos deixou patente é que, como está, a situação está insustentável.

Permanecemos, portanto, empenhados no percurso e na busca de formas de real efetivação da tão apregoada educação para a cidadania global, sobretudo em face de nossa realidade, que suplica por empatia, por reparações, por formas de vida menos agressivas e egocêntricas. Ainda que outras variáveis interfiram nos processos educacionais, é a figura do professor que se consolida como a mais influente. Portanto, é impossível pensarmos em educação para o século 21 sem que haja valorização do trabalho docente: “os professores estão em posição única para expandirem as perspectivas dos estudantes, para desafiar visões de mundo etnocêntricas e para apresentá-los a diferentes lugares e culturas” (SCHUGURENSKY; WOLHUTER, 2020, p. 7).

Somente a prática docente, devidamente amparada e legitimada, é capaz de promover a superação das principais tensões da sociedade contemporânea, dentre as quais despontam paradigmas hegemônicos, relações de poder, legado dos colonialismos e desigualdade de classe. Pesquisadores atentos ao nosso tempo apresentam-nos as tensões, desvelam as incoerências e partilham conosco sua didascália: à margem de todo o inventário de violência, contradição, desvalorização educacional e cega obsessão por lucro, encontramos anotações valiosas a respeito de possibilidades de futuros rumos. Lá estão escritas.

São promessas para um amanhã menos tenebroso, mas que deveriam ter sido iniciadas ontem. O caminho das pedras está apontado: os fracassos já foram mapeados, as substâncias tóxicas já foram listadas, as forças de destruição são conhecidas. Já conhecemos o que não está funcionando e, por exclusão, já conhecemos então que caminhos devem ser tomados. É pena que o ser humano teima em guiar-se por Tântatos, o instinto de morte, tão bem capturado em épocas remotas, por nossos ancestrais, os gregos antigos.

Referências

AINSCOW, Mel; CHAPMAN, Christopher; HADFIELD, Mark. **Changing education systems: a research-based approach**. London: Routledge, 2020.

BENJAMIN, Roger. **Collective goods and higher education research: Pasteur's quadrant in higher education**. New York: Routledge, 2019. (Routledge Research in Higher Education).

BOJESSEN, Emile. **Forms of education: rethinking educational experience against and outside the humanist legacy**. London: Routledge, 2020.

CHUN, Edna B.; FEAGIN, Joe R. **Who killed higher education?: maintaining white dominance in a desegregating era**. New York: Routledge, 2022. (New Critical Viewpoints on Society).

CLAWSON, Dan; PAGE, Max. **The future of higher education**. New York: Routledge, 2011. (Framing 21st Century Social Issues).

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. Los Angeles: SAGE, 1994.

HURSH, David. The rise of authoritarian neoliberalism: how neoliberalism threatens public education and democracy. *In*: WILKINSON, Jane; NIESCHE, Richard; EACOTT, Scott. **Challenges for public education: reconceptualising educational leadership, policy and social justice as resources for hope**. London: Routledge, 2019. p. 145-158.

SCHUGURENSKY, Daniel; WOLHUTER, Charl (ed.). **Global citizenship education and teacher education: theoretical and practical issues**. New York: Routledge, 2020.

THOMPSON, Ron. **Education, inequality and social class: expansion and stratification in educational opportunity**. London: Routledge, 2019.

UNSWORTH, John; WRIGHT, Kathy; HACK, Catherine. Leading global teacher development in higher education. *In*: POTTER, Jackie; DEVECCHI, Cristina (ed.). **Delivering educational change in higher education: a transformative approach for leaders and practitioners**. London: Routledge, 2020. p. 80-92.

WILKINSON, Jane; NIESCHE, Richard; EACOTT, Scott. **Challenges for public education: reconceptualising educational leadership, policy and social justice as resources for hope**. London: Routledge, 2019. (Local/global Issues in Education).