

Apellido y Nombre del autor: CARVALHO, Paulla Helena Silva

DNI:7814990-6

E-mail/ teléfono del autor: paulla_helena@hotmail.com/ (41)32536708

Institución de procedencia: Universidade Federal do Paraná (Brazil)

Eje Temático: Producción y transferencia del conocimiento

Palabras claves: Universidade Brasileira. Função Social. Sujeitos de direito. Acesso à Universidade. Instituição social. Ensino-pesquisa-extensão.

Título de la ponencia: **A Universidade Brasileira: um movimento de resgate de sua função social**

Resumo: A universidade brasileira passa por uma crise que talvez não seja nova e, não se sabe se passageira. Esta crise questiona para que e para quem se coloca a universidade hoje? Mesmo considerando o contexto histórico do surgimento tardio da universidade no Brasil, seus avanços e diferentes caracteres, não se pode considerar essa crise como aceitável. Afinal, não é conveniente haver uma instituição –social- que não tenha clareza de sua intencionalidade. Pode-se vincular tal situação à explicação do processo de naturalização desta crise. Ou seja, a partir do momento em que não houve o enfrentamento necessário de algo para solucionar determinado problema, o mesmo é tomado como natural, logo, não será mais visto como problema solucionável podendo cair assim na reprodução, na autoconservação, reforçando as condições que possibilitam a manutenção destas relações. Para tanto, a explicação deste processo que vem debatendo a universidade brasileira, em sua forma e essência, traz como elementos a responsabilidade e função social da universidade - a qual tanto pode ter um cunho transformador quanto conservador da sociedade capitalista-; a tríade ensino-pesquisa-extensão; a relação universidade-sociedade e quem são os sujeitos deste processo. Lembrando que para analisar qual é a identidade e função social da universidade brasileira, faz-se necessária uma retomada histórica da educação superior no Brasil.

A Universidade Brasileira: um movimento de resgate de sua função social

A universidade brasileira passa por uma crise, uma crise que talvez não seja nova e, muito menos, passageira. Esta crise aborda sua identidade. Para que e para quem se coloca a universidade hoje? Mesmo considerando o contexto histórico do surgimento tardio da universidade no Brasil, seus avanços e diferentes caracteres, não se pode considerar essa crise como aceitável. Afinal, como pode haver alguma instituição social que não tenha clareza de sua intencionalidade? Talvez a explicação esteja no processo de naturalização desta crise, pois a partir do momento em que não houve o enfrentamento necessário de algo para solucionar determinado problema, o mesmo, além de não ser enfrentado é tomado como natural; logo, não será mais visto como problema solucionável podendo cair assim na reprodução das relações de produção¹, na autoconservação, reforçando as condições que possibilitam a manutenção destas relações.

Para tanto, pretende-se resgatar o papel social da universidade que, segundo Trindade (1999) apresenta-se como foco de discussão já no século XVII:

Com a expulsão dos jesuítas da França (1762), inicia-se o processo de estatização do ensino superior pela Revolução e o Império. As universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção à sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesses dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata.

Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada ao Estado Nacional (TRINDADE, 1999, p. 16).

Percebe-se que há referência ao período no qual a ciência² adentra na educação superior, que era limitada anteriormente às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de filosofia natural. Para além do humanismo renascentista, da Reforma e Contra-Reforma, o elemento norteador na relação universidade-ciência, vem a ser o impacto na

¹ “O conceito de reprodução das relações de produção incide sobre a totalidade, sobre o movimento dessas sociedades ao nível global e impulsiona aquelas análises que ficam apenas na exterioridade recíproca das instituições. A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para reproduzir as relações sociais” (CURY, 1989, p. 41)

² Refere-se aqui à Física, Astronomia e Matemática, campos que marcam as descobertas do século XVII, enquanto o próximo século terá como avanços predominantes o campo da Química e Ciências Naturais.

estruturação dessa universidade, pois é uma concepção de instituição superior “fundada sobre o princípio das pesquisas e do trabalho científico desinteressado associado ao ensino que amadurece sob o impulso do Estado” (TRINDADE, 1999, p. 17).

Outra questão a ser considerada é que o chamado ‘papel social da universidade’ era visto como uma resposta da instituição ao que a sociedade, ou melhor, a classe dominante, via como necessidade de formação – engenheiro, economista, diplomata.

Pode-se afirmar então que, a partir da criação da universidade de Berlim, com Humboldt, a educação superior passou a ter responsabilidade de trabalhar com a construção, análise, crítica e transmissão do conhecimento científico, não somente nas artes e medicina. Sendo o saber visto como sinônimo de poder, o espaço da universidade começou a ser palco de disputas políticas e não só de definição de funções e organização, já que ela estava naquele momento sob tutela do Estado:

Tanto nas sociedades industriais avançadas quanto nas universidades, a ciência e sua organização tornou-se um problema eminentemente político. A idéia de que todo saber é eficaz é, ao mesmo tempo, poder, segundo Ladrière, é muito antiga (...). O fulcro do problema é que hoje não se pode falar em ciência em abstrato, mas do que os homens fazem em nome da ciência, por meio dela ou visando seu desenvolvimento. (...) O que visam, em última instância, as políticas científicas que se generalizam em todos os países senão colocar nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais a definição de prioridades estratégicas e da alocação de recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica? Torna-se imperioso reintroduzir a questão ética, seja sob a forma de uma ética do pesquisador, seja, sobretudo, de uma ética da comunidade científica em todos os seus ramos a propósito da ciência, de sua utilização e de sua responsabilidade social (TRINDADE, 1999, p. 19).

Falar, entretanto, em ética e “responsabilidade social” não constitui um consenso. Conforme Ristoff (1999, p.206), universidades são “instituições promotoras dos objetivos tradicionais de disseminação e avanço das artes e das ciências e de seu direcionamento para a cidadania e a melhoria da qualidade da vida da nação”. Ou ainda, aparece a defesa de que a

relevância social não se reduz ao âmbito tangível do imediatamente quantificável. São as universidades as principais instituições com funções e dinâmicas marcadamente sociais que mais radicalmente cumprem a responsabilidade pela produção e pelo aprofundamento de uma consciência nacional, pelo sentimento de cidadania e pela constituição de uma sociedade científica fundada sobre o valor do público” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 155).

Porém, tais apontamentos tornam-se obscuros por não virem ao encontro dos pressupostos atuais, que não mais se restringem o ensino das artes e, contraditoriamente, pouco fazem, para além do discurso, em favor da formação da cidadania. Dias Sobrinho exalta essas contradições:

Para uns, a universidade deve sobretudo responder a determinados desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva da eficiência. Para outros, a universidade deve estar duplamente comprometida, tanto com sua história e sua autonomia, quanto com sua função social de desenvolvimento e de formação da mais ampla cidadania participativa (...). Embora de formas e níveis diferentes, países de todas as regiões do mundo passaram a creditar à educação a responsabilidade de promover rapidamente o desenvolvimento, no ritmo acelerado que a competitividade internacional exige (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 150).

Conclui-se, portanto, que a expressão “responsabilidade social da universidade” tanto pode ter cunho transformador quanto conservador da sociedade capitalista, dependendo de quem a utiliza.

Com a finalidade de verificar qual é este sentido na universidade brasileira, faz-se necessário retomar alguns momentos históricos da educação superior no Brasil.

O processo de modernização da sociedade brasileira, pós 64, além de redefinir os objetivos e estrutura do sistema educacional, herdados do período populista do nacional desenvolvimentismo, estruturou um aparato significativo de produção do conhecimento, organizado diretamente pelo Estado e viabilizado na sua quase totalidade pelas universidades públicas, estruturadas sob o princípio da tríade ensino-pesquisa-extensão. “A mudança iniciou-se em 1965 (quando foi baixada a primeira de uma série de normas definidoras da reforma das universidades federais e da regulamentação de pós-graduação) e acelerou-se com a promulgação da lei 5.540/68” (CUNHA, 1999[2], p. 133). O mesmo autor explicita mais detalhadamente tais transformações na identidade da universidade:

Na segunda metade da década de 60, uma nova identidade para a universidade começou a se definir. Primeiro nas universidades federais e nas estaduais paulistas, depois em todas as instituições de ensino superior. A universidade seria a instituição própria do ensino superior, só se admitindo faculdades isoladas por exceção. Nas universidades, o ensino seria indissociado da pesquisa, esta desenvolvida preferencialmente junto aos programas de pós-graduação. O regime de cátedras foi extinto e, no seu lugar, implantados os departamentos (...) (CUNHA, 1999(2), p. 133-134).

A produção dos conhecimentos – ciência- de tecnologia e de cultura pela atividade então chamada de pesquisa, nos programas de pós-graduação, sobrepôs-se ao ensino profissional na graduação, sendo que este era, na época, o “para quê” da universidade. Mas os cursos de pós-graduação não deixavam o ensino, porém tinham-no como ligado diretamente à pesquisa. Assim sendo, até cerca de 1970, a ênfase da ação das universidades brasileiras estava no ensino³, porém, proliferam ainda hoje aquelas que atuam assim.

Novas mudanças ocorreram na década de 80, com o decreto Ludwig (85487/80) e com elas a crise de identidade da universidade, com o aumento do poder interno da pós-graduação. A situação desencadeada foi, que além de poucos recursos internos e externos, os programas de pós-graduação e, conseqüentemente, a pesquisa, tenderam a perder suas forças, juntamente com esta identidade de universidade que vinha sendo apregoada com a unidade do ensino-pesquisa-extensão. A partir de então, a questão dos recursos submergiu às intencionalidades da universidade (e da pesquisa) e passa-se à discussão de que, da forma como estava sendo posta “na maioria das universidades federais, a associação entre ensino e pesquisa não passaria de uma bandeira ideológica para encobrir privilégios de emprego e remuneração, sem contrapartida acadêmica” (CUNHA, 1999(1), p. 43).

Cunha (1999(2), p. 125) enfatiza que “duas décadas depois do início de sua implantação, o modelo da reforma universitária de 1968 está esgotado. Embora ainda não tenha emergido algum (ns) novo(s) modelo(s), já é possível fazer uma reflexão segura sobre aspectos da reforma que se mostraram esgotados”. O autor refere-se, principalmente, aos aspectos de gestão universitária, às comparações escola-empresa, à cultura do serviço público no Brasil como patrimonialista e particularista; à universidade que consegue ser crítica das demais instituições de educação superior, mas não dela própria; às consultorias externas dadas pelas universidades que não revertem em recursos para a instituição como um todo; ao abandono do Estado do papel que desempenhou nas décadas de 60 e 70; à não supressão do regime departamental, apesar de suas dificuldades⁴.

A análise das políticas da década de 90 permite compreender o que se esperava das universidades públicas, principalmente das federais, no processo de conformação de sua nova identidade, adequada ao modelo neoliberal de sociedade: “às chamadas grandes universidades

³ Só após a promulgação da Lei 9394/96, a exigência das chamadas três funções: ensino, pesquisa e extensão, foi definida para tornar uma instituição “universidade”.

⁴ Para maior aprofundamento nos aspectos apontados ler Cunha (1999 (2)).

estariam reservadas as funções ‘nobres’, incluindo-se aí a pesquisa científica, que é bastante dispendiosa – ou seja, isso implicaria na alteração do modelo único, que tem como princípio básico a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão” (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p. 182).

Cabe considerar que a universidade faz parte de um todo, pois é reconhecida como instituição social, histórica, política, ideológica, etc e, portanto, a concepção de universidade deve considerá-la como síntese de múltiplas determinações⁵. Pelo mesmo motivo, não tem como descolá-la, fragmentá-la do processo histórico da sociedade capitalista na qual se encontra. Assim sendo, não se desconsidera a relação educação X sociedade, igualmente não se deve fazer a leitura linear de que a segunda determina a primeira por si só. São nesses cuidados que, inclusive, muitos autores ainda se apegam para garantir a defesa da função social primeira da universidade pública:

A universidade é uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Nesse processo, ela interroga, reflete, critica, cria e forma, exercendo papel fundamental no avanço e na consolidação da democracia, que implica no compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana (CHAUÍ, 1998, p. 32).

Em posterior obra, a Chauí dedica sua reflexão para apontar os diversos determinantes que levaram a universidade a estar sendo vista como reflexo do mercado de trabalho, e mais, como parte do setor de prestação de serviços:

Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, e acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. (CHAUÍ, 1999, p. 216).

O capitalismo tem como uma de suas características a fragmentação das esferas da vida social, o que envolve a produção, a divisão em classes sociais e o não reconhecimento dos sujeitos como pertencentes a determinada classe, mas como nichos que se pulverizam em subgrupos. Portanto, a passagem da universidade da condição de instituição social à de

⁵ Sobre a totalidade e as múltiplas determinações ver: CURY, 1989, p. 27.

organização social é parte da mudança geral da sociedade, do interesse pela flexibilidade e adaptabilidade, tendo sim suas intenções diante dos efeitos da nova forma do capital. Essa passagem ocorreu em três etapas sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital:

Numa primeira etapa, tornou-se universidade funcional, na segunda, universidade de resultados, e na terceira, operacional. No caso do Brasil, essa sucessão correspondeu ao “milagre econômico”, dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90 (CHAUÍ, 1999, p. 220).

A universidade operacional fica reconhecida como organização social, sendo regida pelas idéias de planejamento, controle, êxito, gestão. Nesse contexto, já não cabe à universidade questionar sua função e existência, muito menos, perguntar para quem ela serve; tais questões deveriam ser remetidas a sua época de instituição social. A partir de então as universidades públicas federais deixam de construir conhecimento para serem operacionais, preocupadas com a formação de intelectuais “sintonizados com a cultura empresarial contemporânea” (CHAUÍ, 1999) e “consubstanciadas em organizações sociais aptas a receber subsídio público e privado para a consecução desses objetivos” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 29). Essa concepção significa uma redução da função pública da universidade. Sua função política é então neutra, influenciada pela racionalização econômica. A universidade é vista como a principal instituição que deve dar respostas objetivas, técnicas e eficientes a essa sociedade cada vez mais modelada pela tecnologia.

O processo de reestruturação produtiva pode explicar, parcialmente, alterações recentes do sistema educacional brasileiro, porém não explica integralmente as profundas mudanças quantitativas e qualitativas da educação nacional na atualidade. Essas determinações devem ser buscadas, também, segundo Neves e Fernandes (2002, p. 24):

a) no papel que vem desempenhando o Brasil no capitalismo internacional nos tempos de mundialização do capital (Chesnais, 1996); b) no padrão neoliberal de desenvolvimento, em especial nas novas funções econômicas e de mediação política assumidas pelo Estado; c) na correlação das forças sociais, particularmente no que se refere às reivindicações educacionais dos vários sujeitos políticos coletivos, estrutural ou conjunturalmente agrupados em torno dos interesses da burguesia e do proletariado.

Como já foi exposto anteriormente, as questões referentes à universidade e seus sujeitos são secundarizadas, para não dizer, esquecidas. Pois, o Estado adota a política neoliberal, na qual se desobriga da execução direta das políticas voltadas para a formação e reprodução da força de trabalho – as políticas sociais-, ainda que sem deixar de atuar, em momento algum, na definição e controle dessas ações:

(...) esse viés está preocupado com a eficiência na formação dos profissionais tecnicamente preparados para as novas exigências do mercado. Nesse caso, a preocupação com o conhecimento é a reafirmação do valor econômico desse conhecimento entendido como forma de produção.

Sob o domínio invisível mais poderoso do mercado, o conhecimento é tido como maior riqueza das nações, o principal motor do desenvolvimento. Ao mesmo tempo é questionada a eficiência das universidades públicas na produção desse ‘capital humano’(DIAS SOBRINHO, 1999, p. 152).

Vale destacar que a Teoria do Capital Humano (TCH), elaborada por Schultz, surgiu no período dominado pela política do Estado de Bem-Estar Social, visando a preconizar o pleno emprego. A versão originária da TCH entendia a educação como preparação das pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada ao mercado. Com a crise de 70, a TCH assume novo sentido: “passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p.51). Saviani explora que a preparação de mão de obra para ocupação nos postos de trabalho não faz parte mais de iniciativas do Estado ou da escola:

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos (SAVIANI, 2005, p. 21-22).

Tendo como princípio a competitividade, e com recursos escassos, afinal é a lógica ‘fazer mais com menos’, a universidade é submetida a uma situação com normas que contrariam a identidade defendida até então. Com o acúmulo de demandas de diversas naturezas, a educação superior não responde satisfatoriamente a tal papel, sendo então, taxada de ineficaz e que, por isso, não deveria ser mantida com o recurso público. “Ou seja, as universidades públicas são vistas como um problema para a sociedade, muito mais que como instituições aptas a oferecerem soluções qualificadas para muitos dos desafios do mundo contemporâneo” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 152).

Tais ideais, defendidos pelo Estado, tratam de trazer a lógica economicista e privada como princípio das políticas sociais, logo, da educação. Daí vêm as tentativas de comparar a educação com os demais setores privados, como forma de estabelecer parâmetros de organização e gestão das universidades. É o que Chauí define como “tecnocracia”:

A prática contemporânea da administração parte de dois pressupostos: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e por esse motivo é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são geridas pelas mesmas regras. (...) aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados (CHAUÍ, 1999, p. 218).

Complementando a referida discussão, Cunha faz uma importante colocação em defesa da educação superior pública:

um elemento distintivo da maior importância quando se compara a universidade com outro tipo de instituição – com a empresa, por exemplo-, é que naquela a administração não pode ser considerada atividade meio, em oposição às atividades-fim, a respeito das quais não restaria dúvida: o ensino, a pesquisa e a extensão (para ficarmos com a tríade costumeira) (CUNHA, 1999(2), p. 129).

O autor alega que a administração de uma instituição educativa não pode primar pela administração do órgão, sem pensar toda a sua organização de acordo com sua função primeira, atividade-fim, o ato educativo- no caso da universidade, dado pela tríade. Porém, há autores que divergem que a tríade ainda tenha sustentação e espaço na educação superior dos dias de hoje:

A preponderância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo da educação superior brasileira nos anos de desenvolvimentismo

perde sua funcionalidade nos dias atuais, já que a política neoliberal prescinde da produção do conhecimento científico e tecnológico em âmbito nacional.

A política neoliberal de educação escolar (...) passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro. (...). A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia desenvolvida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, de competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Diante de tantos enfrentamentos, como ficam os que ainda defendem a universidade pública de qualidade, produtora e transmissora de saber, como um bem não para poucos, mas para todos, além de possível espaço de contradição e de formação para a transformação da lógica social atual? Mais uma vez pode-se recorrer a Chauí:

(...) desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturado por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universalidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes e ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direito, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber (...) (CHAUÍ, 1999, p. 217).

Tomando-se este conceito da real natureza da universidade fica mais claro o “para quê” e o “para quem” e, num segundo momento, reconhecer o fato de que se está constituindo um sistema que parece cada vez mais um contexto de mercado, no qual se valoriza o serviço final mais do que o conhecimento. Ou seja, cabe também ter clareza do atual objetivo da universidade. Visualizar a crise dessa instituição educativa em sua totalidade deve ultrapassar os pensamentos fragmentados que são percebidos nas produções atuais que falam ou do financiamento da educação, ou da utilidade da pesquisa para o setor privado, sempre desligando uma coisa da outra.

Considerações Finais

Sabe-se que a identidade da universidade está em crise diante das contradições que vive e, que estas, são condição da sociedade capitalista e não uma simples escolha individual e subjetiva da universidade. Porém, não se deve, por um lado, se conformar que a ordem presente está posta e que não resta nada a fazer, desresponsabilizando a universidade por uma tomada de decisão, que é política. E nem romantizar o conceito de universidade mesmo sabendo que ele não sairá do papel. Não se pode deixar de analisar o fato e as causas em sua totalidade, além de lembrar de uma luta maior, que é a democratização da educação superior. Segundo Patorini (2000, p. 26)

(...) as políticas sociais não podem ser pensadas unilateralmente, já que não são as classes subalternas as que ‘conquistam’ nem o Estado aquele que ‘concede’; pois em todas e em cada uma das políticas sociais existem aspectos de ‘conquistas’, tanto dos subalternos como do Estado e se as classes dominantes ‘concedem’, os setores subalternos também o fazem.

A defesa da universidade pública de qualidade se faz necessária, uma vez que se entenda “que é somente através da ação política que este sujeito político coletivo passa a ter condições efetivas de obter mais nitidez quanto a suas posições, bem como aperfeiçoá-las” (SANT’ANNA, 2002, p. 222).

Com o objetivo que continuar uma defesa da universidade como espaço de contradição⁶, de construção e socialização do saber elaborado como forma de elevar o nível cultural das massas, para que reconhecendo-se como classe, possam transformar a sociedade capitalista, de forma a lutar pela divisão dos meios de produção, quais os aspectos devem ser considerados ao discutir o ensino, a pesquisa e a extensão?

Quanto ao ensino, sabe-se que sua função na educação superior, de uma forma ou outra, está garantida. Porém, o que não pode ficar sem atenção e acompanhamento é como esse ensino tem sido ofertado. Querendo indagar realmente, quem são os profissionais responsáveis por este ensino, qual sua formação? Atenta-se para este fato, porque na universidade operacional, muitas vezes o objetivo não é a contratação de profissionais com formação nas áreas específicas ou afins, sujeitos que tenham domínio do conhecimento, que entendam a interdisciplinaridade como essência do conhecimento. Na lógica da universidade do mercado, vale mais um profissional

⁶ Uma vez que, ao mesmo tempo em que a educação tem a possibilidade de emancipar, tem a mesma possibilidade de alienar.

voltado para a pesquisa, pois esta é que muitas vezes dará o *status* à universidade. Conforme Chauí (1999) pontua, desapareceu a marca essencial da docência: a formação, o que prejudicará consequentemente o ensino.

Saviani (1985), ao analisar a tríade da educação superior já expunha sobre a ligação ensino e pesquisa, antes de justificar a extensão:

Se o ensino repousa no já conhecido, a pesquisa dirige ao ainda não conhecido. Busca-se, pois, transformar o ainda não conhecido em algo conhecido; daí a tendência a se considerar que o ensino decorre da pesquisa: só pode haver ensino a respeito daquelas coisas que se conhecem. Eu só posso ensinar aquilo que eu conheço, aquilo que eu aprendi. Mas eu só posso aprender, se houver conhecimentos sistematizados; a função da pesquisa é justamente produzir esses conhecimentos. Na medida em que esses conhecimentos são produzidos, é possível difundi-los, é possível ensiná-los a outros; daí essa articulação entre ensino e pesquisa que se pretendeu fazer nas universidades (SAVIANI, 1985, p. 46).

Vê-se que não é uma visão utilitarista da pesquisa, mas a natureza dela própria, pesquisar com o intuito de produzir conhecimentos em favor da humanidade é diferente de restringir o trabalho de pesquisa às necessidades do mercado. Nesse mesmo raciocínio justifica-se a extensão universitária e o cuidado ao tomá-la como serviço da universidade pela e para a comunidade, efetivando-a de forma assistencialista. Não são projetos pontuais e individualizados que estarão efetivando um trabalho de extensão universitária. Para realizar tal trabalho deve-se considerar o princípio de socialização do saber, pois este também deverá ser o suporte para as ações de extensão. Ou seja, é estender o trabalho que está sendo desenvolvido na universidade para a comunidade, por isso a importância de se ter o contato com a comunidade, partir dos conhecimentos por ela trazidos, assim como suas reais necessidades. Pois a universidade, em sua concepção primeira, a qual tenta-se resgatar, tem a função de proporcionar esse suporte científico para o planejamento e as ações sociais, assim como para a socialização do saber. Conforme Volpi (1996, p. 16), a ação “é pensada a partir de enfoques, necessidades e possibilidades da Universidade e não, como seria desejável, a partir das reais necessidades e exigências da realidade (...) A Universidade encontra-se fechada sobre ela mesma, o que redundará numa crescente diminuição de seu impacto sobre a sociedade”.

Percebe-se que na maioria das vezes a extensão não é nem mais citada como função da universidade e, na prática, quando realizada, é vista como atividade complementar. Porém, o acesso da população às produções realizadas no âmbito da universidade nada mais é do que um

retorno social ao investimento público que a própria população fez. Portanto, não é concessão, é a devolução do investimento que o povo fez, por meio de um serviço público e que teria obrigação de dar esse retorno em forma de conhecimento científico.

Referências:

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: Praga: Estudos Marxistas. São Paulo: Editora HUCITEC, nº6, 1998.

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

CUNHA, Luiz Antônio. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.(1)

CUNHA, Luiz Antônio. Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999 (2).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez.Autores Associados, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e avaliação institucional. In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, L.M.W. (org). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

SANT'ANNA, Ronaldo. "Novos" passos da mesma caminhada. In: NEVES, L.M.W. (org). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Ensino Público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html
Acesso em 23/02/2009.

TRINDADE, Hégio. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Hégio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

VOLPI, Marina Tázon. A universidade e sua responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.