

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**O ensino superior do semiárido sob a ótica crítico-reflexiva da Filosofia da
Educação:**

pensando a Universidade Sertaneja

Wagner Pires da Silva

Pelotas, 2025

Wagner Pires da Silva

**O ensino superior do semiárido sob a ótica crítico-reflexiva da Filosofia da
Educação:**
pensando a Universidade Sertaneja

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pelotas, como requisito parcial
à obtenção do título de Doutor em
Educação

Orientadora: Neiva Afonso Oliveira.

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

S586e Silva, Wagner Pires da

O ensino superior do semiárido sob a ótica crítico-reflexiva da filosofia da educação [recurso eletrônico] : pensando a Universidade Sertaneja / Wagner Pires da Silva ; Neiva Afonso Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2025.

208 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Expansão da educação superior. 2. Ensino superior do semiárido. 3. Universidade Sertaneja. 4. Filosofia da educação. I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. II. Título.

CDD 378.981

Elaborada por Fabiano Domingues Malheiro CRB: 10/1955

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O ensino superior do semiárido sob a ótica crítico-reflexiva da Filosofia da Educação:
pensando a Universidade Sertaneja

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:
24/07/2025

Banca examinadora:

Prof(a). Dr(a) Neiva Afonso Oliveira
(Orientadora)
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Prof(a). Dr. Avelino da Rosa Oliveira
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof(a). Dr(a) Karla Raphaella Costa Pereira
Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Prof(a). Dra Patrícia Weisduchadt
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof(a). Dr(a) Priscila Monteiro Chaves
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

À Erlene Barbosa, que esteve ao meu lado a cada momento da jornada.

Agradecimentos

Mesmo tendo momentos de leitura, reflexão e escrita solitários, uma tese só é possível por meio do esforço coletivo de muitas pessoas. Por isso, agradecer a cada uma das pessoas que contribuíram para esta tese, em particular é um esforço diante de tanta gente que, durante a pesquisa auxiliou nas mais diversas formas. Portanto, inicio agradecendo a meus avós paternos e maternos, já falecidos, que me estimularam a estudar, mesmo em meio às dificuldades, em especial a Dona Eudésia, de quem me despedi, ao deixar meu Ceará e partir para o Rio Grande do Sul, e que nos deixou antes do meu regresso. Também no plano espiritual, agradeço a meu pai, Hélio Macedo, ao meu sogro, Antônio Vicente, e ao meu avô, João Ferreira pois essa também é uma realização deles.

Não tenho palavras para agradecer à minha esposa, Erlene Barbosa, que deixando tudo de lado, veio comigo para o Rio Grande do Sul e me proporcionou o carinho necessário para esquentar a minha vida, durante o frio inverno gaúcho. Quem também precisa receber meu agradecimento é o Ben, meu pet, cujos passeios eram formidáveis momentos diários para “desligar” da leitura e escrita e relaxar. À minha mãe, Valdenice, minha tia Luciene, que sempre acreditaram e me estimularam a seguir em frente, devo dizer: conseguimos! Não posso deixar de agradecer a meus irmãos, Helder e Vanessa, que mesmo em meio a tantos desafios, não esqueceram de me desejar boas energias. Agradeço às minhas cunhadas, Jô, Simone e Aline, pelas partilhas, em especial à querida Jô, pelo cuidado com meu filhote PET, o Ben, durante os últimos meses. E um agradecimento especial ao Alexandre, que se dispôs a cruzar o Brasil não uma, mas duas vezes, para me ajudar no deslocamento de Fortaleza a Pelotas. Um muito obrigado à família dele pela compreensão.

Não seria possível estar em Pelotas e cursar as disciplinas sem que a universidade onde trabalho não tivesse acolhido a ideia de um administrador realizar um doutorado em Educação e me concederem o afastamento total das atividades. Meu muito obrigado a Rodolfo Jakov, à época Pró-Reitor de Graduação, meu setor de trabalho, minha chefia imediata, Vanya Cabral e a Paulo Maciel, que assumiu as

funções que realizava, além de toda a equipe da PROGRAD, a quem trago sempre no coração.

Enquanto estive em Pelotas, cursando o doutorado, também estive realizando atividades do SINTUFCE, sindicato dos Técnicos Administrativos das Universidades Federais no Ceará. Nessa instituição, toda uma equipe me ajudou a realizar o movimento sindical, em meio à escrita da tese e à participação nas disciplinas. Não posso deixar de mencionar minhas camaradas de direção: Cássia, Alrineide, Carmelita, tampouco meu companheiro nas lutas e da UFCA, Gedeão. Também preciso citar Cecília, Afrânio, Régia, Maiko, e todos os demais funcionários do sindicato que compartilharam lutas, lágrimas e alegrias. Também devo registrar Bianca Karina, pela amizade, durante o curso. Agradeço a todos vocês.

Na Universidade Federal de Pelotas, onde fui acolhido com tanta amabilidade, preciso agradecer a toda a equipe do Programa de Pós-graduação em Educação e, em especial, ao FEPráxiS, grupo de pesquisa que passei a integrar e que me situou na Filosofia da Educação. Agradeço minha orientadora, professora Neiva Afonso Oliveira, que me fez sentir em casa, mesmo a mais de quatro mil quilômetros do meu lugar, e aos colegas Mayara, Neyha, Lisandra, Leonor, Ana Paula, Alexandre e Vanderlei, com quem pude conviver bastante nos últimos quatro anos. Aqui, abro um parêntese para deixar meu apreço ao professor Avelino pelas considerações sobre a tese, que me fizeram avançar na elaboração teórico-filosófica. Obrigado, amigos, pelo apoio, pelas dicas e pelos momentos de descontração, indispensáveis para que pudéssemos chegar ao nosso objetivo.

Meu agradecimento à CAPES, cuja bolsa, que me foi concedida durante o primeiro ano do doutorado, permitiu que eu pudesse me deslocar de Fortaleza a Pelotas.

A lista é bem grande e seria necessário o espaço de outra tese para conseguir dar conta de tanta gente que tenho a agradecer. Então, que estes representem a todos que nestes quatro anos, estiveram de perto ou de longe ajudando a compor uma tese que pertence a todos nós!

***“Como Universidade cultivamos o saber, como Universidade do Ceará servimos o meio.
Realizamos assim, o Universal pelo Regional”.
Antônio Martins Filho***

Resumo

SILVA, Wagner Pires da. **O ensino superior do semiárido sob a ótica crítico-reflexiva da Filosofia da Educação: pensando a Universidade Sertaneja.** 2025. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

O presente estudo apresenta a expansão da educação superior, com foco na região do Cariri, no interior do Ceará, em território semiárido. A análise traz as elaborações e reelaborações da Educação Superior em sua historicidade, apontando que a expansão vem sendo realizada de ensino superior idealizado pelo capitalismo. A desarticulação do modo de vida sertaneja, o surgimento das contradições entre as relações de produção antigas e novas relações capitalistas, oriundas dos novos estabelecimentos agroindustriais geram contradições que se refletem na expansão da educação superior para o semiárido. Um modelo público de educação superior, baseado na universidade e em seu tripé de ensino, pesquisa e extensão, e o modelo privado, com ênfase em faculdades e centros universitários, voltados para o ensino, estão em disputa, não apenas por alunos e investimento, mas pela influência no Cariri. Uma disputa, onde a universidade pública sofre pressões dos mais diversos setores sociais, políticos e econômicos para adaptar-se aos preceitos e demandas do mercado. Sob a perspectiva da Filosofia da Educação, a presente tese analisa a expansão da educação superior, entendendo o conflito entre os modelos de educação superior como parte da luta de classes brasileira e internacional. Utilizando as contribuições marxistas para entender o atual momento do capitalismo e seu receituário para a educação, o trabalho aborda a caracterização da educação superior, enquanto mercadoria, bem como a sua inadequação da lógica mercantil para a educação do semiárido cearense. A partir daí, elenca os pontos necessários para uma educação superior que atenda aos interesses dos sertanejos do semiárido cearense, partindo de uma elaboração antropológica, axiológica e epistemológica, que supere as contradições que o capital busca impor à educação. Tal elaboração auxiliará na reflexão sobre a universidade sertaneja, base da formulação de uma educação superior do Cariri.

Palavras-chave: Expansão da Educação Superior; Ensino Superior do Semiárido; Universidade Sertaneja; Filosofia da Educação

Abstract

SILVA, Wagner Pires da Silva. **Higher education of the semi-arid region from critical-reflexive perspective of Philosophy of Education: thinking about Sertaneja University.** 2025. 208f. Thesis (Doctor degree in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

This study presents the expansion of higher education, focusing on the Cariri region, in the interior of Ceará, in semi-arid territory. The analysis shows the elaborations and re-elaborations of higher education in its historicity, pointing out that the expansion has been carried out of higher education idealized by capitalism. The disarticulation of the sertanejo way of life, the emergence of contradictions between the old relations of production and the new capitalist relations arising from the new agro-industrial establishments generate contradictions that are reflected in the expansion of higher education into the semi-arid region. A public model of higher education, based on the university and its tripod of teaching, research and extension, and the private model, with an emphasis on colleges and university centers, are in dispute, not only for students and investment, but for influence in Cariri. A dispute in which the public university is under pressure from the most diverse social, political and economic sectors to adapt to the precepts and demands of the market. From the perspective of the Philosophy of Education, this thesis analyzes the expansion of higher education, understanding the conflict between higher education models as part of the Brazilian and international class struggle. Using Marxist contributions to understand the current moment of capitalism and its prescription for education, the work addresses the characterization of higher education as a commodity, as well as its inadequacy of the mercantile logic for education in the semi-arid region of Ceará. From there, it outlines the points necessary for a higher education that meets the interests of the sertanejos of the semi-arid region of Ceará, starting from an anthropological, axiological and epistemological elaboration that overcomes the contradictions that capital tries to impose on education. This will contribute to the reflection on the sertaneja university, the basis for the formulation of higher education in Cariri.

Keywords: Expansion of Higher Education; Higher Education in Semi-Arid; Universidade Sertaneja; Philosophy of Education

Lista de Figuras

Figura 1	Municípios que sediam os <i>campi</i> da UFCA.....	20
Figura 2	Região do Cariri.....	105
Figura 3	Região Metropolitana do Cariri.....	106

Lista de Tabelas

Tabela 1	Matrículas em cursos de Graduação no Ceará (2001 – 2021).....	118
Tabela 2	Oferta de Cursos de Graduação na região do Cariri (2021).....	119
Tabela 3	Alunos matriculados em cursos de graduação ofertados na região do Cariri (2021).....	120

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
FAFIDAM	Faculdade D. Aureliano Matos
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisas e Estratégias Econômicas do Ceará
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEI UFCA 2025	Planejamento Estratégico Institucional da Universidade Federal do Cariri 2025
PDI UFCA 2020	Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Cariri 2020
PDI UFCA 2025	Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Cariri 2025
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

Sumário

INTRODUÇÃO	16
A Universidade, o Semiárido e o pesquisador	18
Perspectivas metodológicas: encontrando as tessituras da realidade pela reflexão filosófica.....	24
Fundamentação teórica.....	26
1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES AO MODO DE VIDA NEOLIBERAL.....	32
1.1. O surgimento da Instituição Universitária	34
1.2. A burguesia quer mais da universidade	38
1.3. A Educação Superior no século XX	42
1.4. Educação Superior e Neoliberalismo.....	46
1.5. A reprodução social no capitalismo.....	51
1.6. O Capital Humano: o homem como simples bem de capital	58
2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO OU COMO MERCADORIA?	64
2.1. Educação Superior como mercadoria.....	65
2.2 A Expansão da Educação superior e sua relação com a mercantilização da educação na assim chamada Sociedade do Conhecimento	71
2.3 Educação como serviço	81
2.4 A captura da educação superior para produção de capital imaterial.....	88
2.5 Função Social da Universidade	100
3. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CARIRI CEARENSE	104
3.1. Capitalismo para o Cariri.....	110
3.2. Duas décadas de expansão da Educação Superior: um balanço.....	114
3.3. A Educação Superior privada no Cariri	121
3.4. Educação Superior do Semiárido.....	124
3.5. A UFCA está se constituindo em uma universidade do Cariri?.....	128
4. COMO SE CONSTRÓI UMA UNIVERSIDADE SERTANEJA	142
4.1 O que é ser sertanejo.....	147

4.2 Uma Axiologia para a Universidade Sertaneja	159
4.3 Epistemologia e universidade sertaneja.....	167
4.4 Universidade e luta de classes	175
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	187
<i>REFERÊNCIAS</i>	193

INTRODUÇÃO

Este estudo é uma abordagem filosófica sobre a expansão da Educação Superior no Brasil, no século XXI. Embora a Educação Superior seja um tema que suscita as mais diversas perspectivas e debates, a reflexão aprofundada e rigorosa, própria da Filosofia da Educação, potencializa uma discussão que perpassa outras ciências e permite avançar tanto sobre a objetividade quanto em relação à subjetividade da Educação Superior brasileira.

Desigualdades sociais, raciais, regionais e muitas outras, contribuem para que a sociedade brasileira seja marcada por injustiças sociais. E uma “sociedade desigual gera educação desigual em um Estado que se organiza para administrar tais desigualdades” (LIMA, 2014, p. 22). Durante boa parte da história brasileira, o Ensino Superior esteve inacessível aos estratos mais pobres da população, o que pode ser explicado por diversos motivos, dentre eles os socioeconômicos e os geográficos. Com a maioria da população sem acesso à educação básica de qualidade e com a concentração das Instituições de Ensino Superior no Centro-Sul do país e nas capitais, uma grande massa populacional ficava impossibilitada de cursar o nível superior.

A demanda por Ensino Superior levou à formulação, no início do século XXI, de uma política pública de expansão desse nível de ensino que estimulou a criação de vagas de graduação por meio de novas universidades, centros universitários, faculdades e *campi*¹, além da expansão das vagas nas instituições já existentes, alcançando territórios onde a oferta de cursos de nível superior era muito incipiente diante da demanda ou mesmo inexistente.

A expansão permitiu a ampliação do acesso aos cursos de graduação, algo positivo, no entanto, contraditoriamente, ampliou o viés da educação como mercadoria, devido ao fato da maior parte das novas vagas, bem como a maior parte das novas instituições surgidas na expansão, pertencerem à iniciativa privada. E isso com ampla utilização de financiamento público.

¹ Forma plural de Campus. Palavra de origem latina que significa um conjunto universitário que agrupa unidades de ensino e residência.

Para além da ampliação de vagas em instituições privadas, há uma pressão advinda das formulações político-econômicas do capitalismo neoliberal para que mesmo as instituições de ensino superior públicas adotem uma concepção educacional que forme indivíduos constantemente adaptáveis aos dispositivos de mercado (RODRIGUES, 2007). Na disputa por vagas, em um mercado de trabalho cada vez mais restrito, aumenta-se a busca por qualificação.

Essa ampliação da busca por maior qualificação se faz acompanhar por uma visão de que a Educação, em todos os níveis, é um serviço como outro qualquer, devendo ser ofertada pelo mercado e disponível aos que puderem pagar. A educação seria uma simples ferramenta para diferenciar-se na competição por postos de trabalho, devendo o indivíduo, por conta própria, investir em sua qualificação.

Esta mudança atrela a Educação Superior aos desejos e interesses do mercado. Para além disso, pressionada pelo sistema capitalista, a Educação Superior, a universidade pública inclusive, afasta-se da participação democrática e da tomada de decisões coletivas, por meio da adoção de mecanismos de gestão privada pelas instituições públicas. Essa nova forma de gerir a universidade retira da comunidade universitária a possibilidade de discutir mesmo os rumos da instituição, fazendo-a afastar-se das demandas populares em prol das demandas do mercado.

O modelo mercantilizado é apregoado como a solução para os mais diversos problemas da Educação Superior, um passo necessário para a atuação desta na chamada sociedade do conhecimento. A realidade social, no modelo mercantilizado, deve ser conhecida, não para ser criticada, mas para saber quais competências estão sendo exigidas aos indivíduos e assim melhor adaptá-los aos ditames capitalistas (Duarte, 2008).

A Educação Superior se expande para o semiárido e, mais especificamente para o Cariri cearense, em meio a essas contradições. Tendo como base os dois modelos; o modelo privado, no qual a Educação Superior é um negócio como outro qualquer, uma simples oferta de serviço. O maior número de vagas de graduação se concentra nesse modelo, em faculdades ou centros universitários, instituições de Educação Superior que se dedicam apenas ao ensino (Saviani, 2011a). O outro modelo no qual a expansão da Educação superior no território do Cariri/CE se baseia é o público, no qual a Universidade é a instituição de excelência que atende ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa característica traz em si o potencial de ser e fazer mais pelo Semiárido.

Formulados para serem complementares, na verdade, observa-se que a universidade pública é cada vez mais forçada a se conformar ao papel de “criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda a tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material, quanto da intelectual” (Chauí, 2001, p.46). Isso mostra uma disputa pela essência da Educação Superior.

A análise das relações entre a sociedade e a Educação Superior, bem como a relação desta com as condições de existência dos homens e mulheres do território onde atua serão o objeto dessa pesquisa. Situar o tema e o pesquisador se fazem importantes para compreender os percursos e opções tomadas nesta tese.

A Universidade, o Semiárido e o pesquisador

A primeira instituição de Educação Superior a ser criada no Ceará foi o Seminário Episcopal da Prainha, em 1864². Ligada à Igreja Católica, tinha como sua função principal a formação do clero, ofertando o curso de teologia. Apenas em 1903, foi criada a primeira instituição de Ensino Superior “leiga”, a Faculdade de Direito do Ceará. A essa, vieram somar-se a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1916), a Escola de Agronomia (1918) e a Faculdade de Medicina do Ceará (1948). Em 1954, essas faculdades foram anexadas, para criar a Universidade do Ceará, atual Universidade Federal do Ceará (UFC), a sétima universidade federal brasileira (Pimentel; Fukuda, 2022).

Fortaleza, a capital do Estado, concentrou a quase totalidade da Educação Superior cearense, até os anos 1980, quando o governo do Estado cria mais duas universidades, a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)³ e a Universidade Regional do Cariri (URCA)⁴, nas regiões Norte e Sul do Estado, respectivamente, ao tempo em que a Universidade Estadual do Ceará fundada na década anterior, estende sua atuação para mais três cidades do interior cearense.

No Cariri, a URCA concentrou suas atividades na cidade do Crato, principalmente, ofertando cursos de Licenciatura, Direito e Engenharia. No entanto, a demanda por Educação Superior era bem maior do que a oferta, o que levava ao deslocamento de seus habitantes para Fortaleza ou mesmo para outros Estados, com

² <https://catolicadefortaleza.edu.br/sobre/>

³ <http://www.uvanet.br/>

⁴ <http://www.urca.br/portal2/historico/>

o objetivo de poderem cursar uma graduação. Sendo uma das regiões cearenses mais relevantes economicamente, com uma das maiores aglomerações urbanas do semiárido nordestino, o Cariri ansiava por uma maior oferta de cursos universitários.

No século XXI, a região receberia o curso de Medicina, ofertado pela Universidade Federal do Ceará, na cidade de Barbalha, em uma parceria com a prefeitura daquele município, que forneceu as instalações. Em 2007, com a adesão da UFC ao REUNI, o Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, foi criado o Campus Cariri da UFC, com cursos em Juazeiro do Norte e no Crato, somados ao curso de Medicina em Barbalha. Para além desse *campus*, os outros dois programas que compuseram a política pública de expansão da Educação Superior, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), estimularam o surgimento de faculdades privadas originárias na região, bem como a instalação de instituições privadas vinculadas aos grandes grupos de educação privados nacionais. Em 2013, o campus Cariri é desmembrado da UFC e, a partir dele, é criada a Universidade Federal do Cariri, com campus em Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha e instalação e mais dois campi em Icó e Brejo Santo. A figura 1, mostra a localização das cidades no mapa do estado do Ceará, que sediam os *campi* da UFCA.

Este é, de maneira geral, o pano de fundo sobre o qual se desenvolve esta pesquisa. As instituições, públicas e privadas, diferenciadas em seus objetivos, bem como em suas práticas e disputando os recursos públicos destinados à Educação Superior, têm exercido pressões umas sobre as outras, como também têm recebido cobranças por parte da sociedade, para que sua atuação se faça mais atenta às demandas do território.

Minha trajetória de pesquisa inicia-se nesse momento. Nascido na periferia de Fortaleza, filho de um operário da indústria têxtil e de uma dona de casa, ao concluir em fins de 1990, o Ensino Médio em escola pública, não consegui ingressar na universidade e tive que me lançar no mercado de trabalho. Foram dez anos longe de quaisquer atividades relativas à educação. Em 2007, aprovado com bolsa integral do PROUNI, pude cursar administração em uma faculdade privada, em Fortaleza.

A realização desse curso me permitiu entender o funcionamento de uma graduação ofertada pela iniciativa privada. Ensino padronizado, voltado para a formação profissional adaptada às exigências do mercado, pesquisa superficial, cujo produto principal era os trabalhos de conclusão de curso e extensão ofertada em

curiosos em cursos pagos ou em ações assistencialistas, mais sintonizados com o que a instituição podia e desejava ofertar do que às verdadeiras necessidades da população alvo dessas ações.



Figura 1: Municípios que sediam campi da UFCA. Fonte: UFCA.

Para além disso, as ações de extensão, bem como as demais atividades acadêmicas, como as monitorias e ações de pesquisa, eram geralmente realizadas no turno diurno, o que impedia a participação dos bolsistas dos cursos noturnos. Afinal, boa parte deles precisavam trabalhar, uma vez que a bolsa arcava apenas com as mensalidades, deixando ao bolsista todos os demais custos: livros, impressões e outros gastos com material que serão utilizados durante o curso, além do deslocamento para as aulas. Para muitos estes custos se somam, ainda, aos da manutenção da família.

A graduação abriu portas para uma carreira profissional com melhores salários e relativa ascensão social. Mas ainda havia o desejo de poder retribuir à sociedade o

que recebi por meio da bolsa. A oportunidade veio com o concurso para a recém-criada Universidade Federal do Cariri (UFCA). Surgida a partir do desmembramento do Campus Cariri da UFC, já mencionado, ingressei como Técnico-Administrativo em Educação (TAE), na instituição, no cargo de administrador, no primeiro concurso público realizado pela nova Universidade, em 2014.

Na UFCA, pude dedicar-me à construção de uma universidade pública, em pleno sertão semiárido, dialogando com um território rico em tradições culturais, artísticas e religiosas, além de centro econômico relevante para todo o interior do Nordeste. A UFCA regularizou, em seus documentos oficiais, elaborados em seus primeiros anos, a busca pelo desenvolvimento regional sustentável, o diálogo constante com o território e seus habitantes e buscou a ênfase na cultura, que se soma ao ensino, a pesquisa e a extensão, para constituir os pilares da universidade.

Aqui, encontrei meu objeto de pesquisa, a saber: a Educação Superior **do** semiárido. Não se pode simplesmente transladar a Educação Superior de outras regiões **para** o semiárido, pois as especificidades do território precisam ser levadas em consideração. Também não se pode apenas fazer Educação Superior **no** Semiárido, isolada da cultura e dos saberes de seus habitantes. A Educação Superior precisa ser **do** Semiárido, reconhecida como oriunda do território, sendo capaz de integrar o saber universal com os saberes locais, para produzir conhecimento novo e voltado para as demandas e necessidades do Semiárido e de sua gente.

A desarticulação das atividades econômicas tradicionais do Cariri, a vigorosa expansão das novas relações de trabalho e exploração do sistema capitalista para o território, a chegada de novos problemas gerados pelo desenvolvimento, somados aos problemas sociais já existentes, demandam uma postura da Educação Superior do Cariri, que se diferencia da postura para outras regiões.

No entanto, as condições objetivas do semiárido, em transformação acentuada pela expansão da forma de vida capitalista exercem pressões sobre a universidade, para que esta adote cada vez mais mecanismos privados de gestão e para que sua atuação seja pautada pelas demandas do mercado.

Tendo realizado o Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior na UFC, quando pesquisei a extensão e sua importância na constituição de uma universidade sertaneja, ou seja, uma universidade reconhecida como pertencente, como parte do território, concluí que era preciso avançar mais, em uma discussão mais radical sobre a Educação Superior. Como doutorando em Educação,

minha análise foca sobre a própria essência da Educação Superior, verificando como esta pode atender melhor ao semiárido, auxiliando na superação de seus problemas e desigualdades. E para que a essência da Educação Superior pudesse ser analisada, fez-se necessário o recurso à Filosofia. Por isso, a decisão pela linha de Filosofia e História da Educação, em um Programa de Pós-Graduação em Educação no Sul do Brasil.

Ir além das aparências e apreender a realidade que mostra como os homens produzem as suas condições de existência foi uma experiência valorosa. Contrastar a Educação Superior e a sociabilidade, em Pelotas, no Rio Grande do Sul, para onde vim me integrar ao Programa de Pós-Graduação em Educação, com a do Cariri cearense, onde atuo enquanto servidor da Universidade resultou em uma experiência que demonstrou a urgência da Educação Superior do Cariri cearense, da universidade sertaneja.

No momento atual, quando a universidade pública vem sendo questionada, principalmente pelos adeptos do ideário neoliberal, faz-se necessário entender a Educação Superior, analisando suas contradições, seus avanços e retrocessos, dialogando com os que a constroem e conversando com a sociedade, sobre o modelo de Educação Superior necessário para superar os problemas regionais e nacionais. Ao analisar a Educação Superior, deve-se partir do entendimento de que, para compreendê-la

(...) há necessidade de se buscar uma visão da totalidade que apanhe as relações entre esta instituição e as estruturas e processos sociais da sociedade onde ela está inserida, que mostre como ela foi e está sendo produzida, as forças sociais que atuam nela e sobre ela, as formas de organização que assumiu no passado e as mudanças em curso, o conteúdo de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, os graus de autonomia, seu vínculo como o processo de democratização, as contradições que enfrenta, as carências e as limitações de sua missão, o sentido de sua atuação (WANDERLEY, 1990, p. 125).

E para além disso, há a questão do território. Não é a mesma coisa fazer Educação Superior no sertão cearense e nas capitais ou ainda em outros territórios do interior do Brasil ou mesmo do Nordeste. Apesar do senso comum possuir uma visão estereotipada da região, como sendo um único espaço físico, econômico e cultural, esta possui nuances diversas e, de um território a outro, até mesmo dentro do mesmo estado, existem peculiaridades que demandam posturas e atitudes específicas. Tal é o caso do Cariri, localizado no extremo sul cearense. Embora esteja localizado em pleno Semiárido, o território apresenta condições climáticas mais

amenas, em comparação a outros pontos da zona semiárida, o que, aliadas a aspectos religiosos e culturais ligados à figura do Padre Cícero⁵, contribuíram para a formação de relações socioeconômicas no território, que pedem um olhar diferenciado para o Cariri. O que leva a formulação da seguinte pergunta: **Como a Educação Superior pode ser organizada para atender as necessidades de formação humana do Cariri cearense?**

Responder a essa pergunta demanda refletir sobre o momento pelo qual passa a Educação Superior brasileira e entender como os modelos de Educação Superior atuam no Brasil e no Cariri, observando como as relações entre educação, capital e trabalho transformam e são transformadas pelo Ensino Superior.

Essa reflexão nos auxilia na **compreensão da atuação da Educação Superior no Cariri cearense**. Permitindo que a presente tese possa ser um aprofundamento quanto ao **processo histórico do estabelecimento da Educação Superior no interior do Ceará**. Entendendo a historicidade da Educação Superior, é possível **identificar as influências sociais, culturais e econômicas que agem sobre a Educação Superior do território, bem como o diálogo entre os interesses culturais, políticos, econômicos e filosóficos oriundos da sociedade do Cariri com a Educação Superior**.

Afinal é daí que resultam as **contradições entre os modelos de Educação Superior adotados pelas instituições que se instalam na região**. Modelos nos quais as posturas demonstram **a aceitação ou a resistência total ou parcial à lógica mercantilista**.

A presente reflexão filosófica sobre a Educação Superior que está sendo produzida sobre o semiárido, especificamente a região do Cariri, interior do Ceará, lançará ainda outros questionamentos que possibilitarão à tese discutir os modelos de Educação Superior que ora atuam no Cariri, bem como a discussão sobre uma Educação Superior específica para o território.

⁵ Padre Cícero Romão Batista (1844-1944). Sacerdote católico, que a partir de meados do século XIX, passa a ser venerado como santo pelos sertanejos do interior do Nordeste, o que atrai milhares de romeiros para Juazeiro do Norte, onde o padre residia. Ao ter suas ordens eclesiásticas suspensas pela Igreja Católica, por considerar que os milagres atribuídos ao padre eram fraudes, o Padre Cícero passa a atuar politicamente, criando o município de Juazeiro do Norte, do qual foi o primeiro prefeito. Mesmo após sua morte, os fiéis seguem realizando romarias anuais para a cidade, que se tornou um dos maiores centros urbanos do interior do Nordeste (Della Cava, 2014).

Perspectivas metodológicas: encontrando as tessituras da realidade pela reflexão filosófica

A Expansão da Educação Superior é um tema amplo que pode ser abordado por diversas perspectivas, diferentes metodologias e pelas mais variadas áreas de pesquisa. A presente tese aborda a expansão da Educação Superior no Semiárido cearense utilizando o referencial da Filosofia da Educação, entendendo que uma “*metodologia filosófica* não se configura como uma série de regras e/ou instrumentos, senão enquanto constante pensar, questionar e agir, num processo de permanente busca, na direção de uma outra forma do ser” (Pereira; Oliveira, 2009, p. 95).

Saviani (2013) afirma que a reflexão filosófica exige pelo menos três requisitos: Ela deve ser **radical**, indo até a raiz da questão; **rigorosa**, atendendo a métodos determinados, questionando tanto as conclusões da sabedoria popular, quanto as da própria ciência; por fim, “o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (Saviani, 2013, p.21). Ou seja, o problema deve ser analisado em sua **globalidade**.

A expansão da Educação Superior para o Semiárido dá origem a uma série de questionamentos sobre o território e a Educação Superior que exigem uma reflexão aprofundada “sobre a realidade humana, procurando descobrir quais os aspectos que ela comporta, quais as suas exigências referindo-as sempre à situação existencial concreta do homem brasileiro, pois é aí (ou pelo menos a partir daí) que se desenvolverá o nosso trabalho” (Saviani, 2013, p.28). Ora, para tomar a reflexão filosófica sobre a Educação Superior como método da tese, é preciso “admitir como premissa básica que a Universidade se destina a algo mais que certificar profissionais tecnicamente habilitados. Igualmente, só a partir desse pressuposto, cabe discutir mediações possíveis para que se possa realizar a formação filosófica” (Severino, 2017, p.60). A Educação Superior não pode se eximir de realizar a humanização dos profissionais, bem como perceber o papel do conhecimento para a constituição da humanidade.

Colocada dessa forma, a realização da reflexão filosófica precisa de elementos que permitam que a pesquisa se aproprie da complexa totalidade da Educação Superior, configurando assim uma pesquisa teórico-filosófica de cunho bibliográfico. A pesquisa bibliográfica “trata-se de levantamento de referências já publicadas, em forma de artigos científicos (...), livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado.

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto” (Marconi; Lakatos, 2021, p.33). A utilização da pesquisa bibliográfica, em um tema tão amplo quanto o é a Educação Superior, apresenta a vantagem de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2021, p.28). A seleção das referências a serem utilizadas pelo trabalho leva em consideração as categorias a serem utilizadas na pesquisa, tais como Trabalho⁶, Reprodução Social⁷, Aparelhos Ideológicos do Estado⁸, Luta de Classes⁹, Alienação¹⁰ e Neoliberalismo¹¹. Ao utilizar essas categorias, a tese poderá explicar a Educação Superior, localizando sua expansão e atuação no Cariri dentro da realidade social.

As informações coletadas foram alvo de uma reflexão filosófica. Uma vez que “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar” (Saviani, 2013, p.20).

A tese procurou articular a problemática da Educação Superior com a problemática social mais ampla, o que envolve mesmo as implicações políticas e econômicas, em uma concepção teórica fundada no materialismo histórico-dialético.

É justamente essa compreensão dialética que nos permite entender o movimento que se desenvolve por contradições. A educação insere-se, pois, na sociedade sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório. O saber se converteu, com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, entende-se a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos. Então a possibilidade de se estender o saber para todos passa pela mudança dessa sociedade, ou seja, pela socialização dos meios de produção que implica a construção de uma sociedade de tipo socialista que supere a ordem capitalista (Saviani, 2014, p.24).

⁶ De acordo com Marx, o trabalho é ontologicamente fundamental, pois é a partir dele que o homem transforma a Natureza e cria a realidade, fazendo ao mesmo tempo a passagem da existência orgânica à existência social, tornando-se efetivamente um Ser Humano.

⁷ Uma formação social precisa reproduzir as condições de produção. Isso envolve tanto a reprodução dos meios de produção, quanto a da força de trabalho. Desse modo, a produção de bens e serviços está integrada à produção da vida.

⁸ Althusser identifica dois aparelhos de Estado, utilizados para manter a dominação deste. Um seria o repressor, representado pela polícia, exército e outras forças militarizadas, de domínio público. O outro, o ideológico utilizar-se-ia da ideologia para manter a dominação, sendo constituído pelo sistema religioso, o sistema escolar, o político, o cultural, quase sempre de domínio privado.

⁹ Para Marx, o conflito entre as classes possuidoras e as classes despossuídas, desenrola-se por toda história humana, sendo o motor desta.

¹⁰ A alienação pode ser entendida como a relação contraditória do trabalhador com ato de produção e com o produto do trabalho, um processo que torna o homem estranho a si mesmo e aos outros homens, bem como ao ambiente em que vive.

¹¹ O neoliberalismo pode ser entendido como um conjunto de discursos, práticas, narrativas, que buscam estabelecer uma racionalidade nova para o governo da humanidade, onde o princípio universal da concorrência fundamenta a totalidade das relações sociais (DARDOT; LAVAL, 2016)

Desse modo, a Educação Superior pode ser entendida como fundamentada na “produção da existência humana pelos próprios homens, agindo sobre a realidade natural e cultural e transformando-a em função de suas necessidades” (Saviani, 2011b, p.232). Quanto à utilização do aporte teórico marxista, este se faz necessário e válido, pois “o capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual. Faz, pois, todo o sentido levá-lo em conta no nosso esforço em compreender radicalmente a problemática educacional da nossa época” (Saviani, 2017, p.18).

A expansão da Educação Superior foi objeto de pesquisas de diversas teses, tanto nas áreas da Educação, quanto em Políticas Públicas e em outras áreas afins. No mais das vezes, essas teses abordaram a temática sob as perspectivas do financiamento, desenvolvimento regional, da formação de professores, entre outros. Advindo da Administração e tendo realizado um Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, senti falta, durante o meu percurso como pesquisador, de uma abordagem mais aprofundada sobre Educação Superior, uma vez que as pesquisas focavam nos mais diversos temas que perpassavam a universidade, muitos sem entender o que era a universidade e por que a abordagem precisava ser diferenciada ao analisar este lugar, tão cheio de símbolos, representações, sonhos e esperanças. Daí, a necessidade de realizar uma abordagem filosófica, que relacione a expansão da Educação Superior no Cariri, com a produção da existência humana da região, sob uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, que pode analisar a realidade social da universidade tal como ela se apresenta. É isto que esta tese se propõe a realizar, enfocar a Expansão da Educação Superior sob uma abordagem ainda pouco explorada e num território cujas especificidades demandam uma Educação Superior também específica.

Fundamentação teórica

Ao buscar respostas sobre como a Educação Superior é produzida no semiárido, não se pode deixar de refletir sobre a realidade concreta vivenciada por homens e mulheres do território. A situação existencial concreta daqueles onde as atividades da Educação Superior serão desenvolvidas é o material de análise que nos fará compreender como os processos educativos no semiárido contemplam ou não as emergências e necessidades daquela população.

Ao compreender que a Educação Superior é ministrada por instituições sociais, dizemos que uma instituição social “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p.35). Nesse sentido, a tese procura analisar não só a Educação Superior, mas a sociedade que a determina.

Por isso, a importância da pergunta: “Como é produzida a universidade?” (Saviani, 2013, p.87) que é respondida ao buscarmos a resposta a outra questão fundamental: “Como é produzida a realidade humana em seu conjunto?” (SAVIANI, 2013, p.88). A resposta para essas perguntas coincide, justamente porque “a universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais” (SAVIANI, 2013, p.89). A Educação Superior, portanto, sintetiza em si o grau de desenvolvimento do conjunto da sociedade, o qual,

(...) não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as coisas alteradas (Marx; Engels, 2007, p.30).

Ao ter o entendimento de que a Educação Superior sintetiza as condições materiais e espirituais da sociedade, a tese vai além do questionamento sobre o que é a Educação Superior e elabora a análise sobre como ela é produzida. Isso permite compreender as formas assumidas pela Educação Superior ao longo do tempo, ao adaptar-se, em cada etapa histórica, à forma específica do modo de produção da existência humana predominante (Saviani, 2013). É por aí que poderemos entender os modelos que atualmente estão sendo propostos para o Cariri cearense e para o Brasil.

Observando a forma como os modelos de Educação Superior se relacionam com as especificidades do Cariri, a tese poderá levantar reflexões sobre qual modelo atende melhor às necessidades do território, realizando o diálogo necessário para a inclusão do semiárido no cenário nacional, buscando diminuir as desigualdades regionais e sociais que afetam a região. Como já observado, já não basta que a Educação Superior seja pensada **para** o semiárido. Ela precisa ser construída coletivamente pelos diversos atores que vivem no território e que possa ser

reconhecida como a Educação Superior **do** Semiárido, efetivado em um modelo universitário, que por ser originário do sertão do Cariri, pode ser chamado de Universidade Sertaneja (Silva, 2016).

As instituições de Educação Superior surgidas a partir da expansão não podem apenas transplantar para o Semiárido o modelo já existente nas capitais e nas demais localidades onde atuam. Em sua busca por uma extração cada vez maior de valor, o capital estimula a simples transposição de modelos de Educação Superior, o que implica saber que, se realmente deseja obter uma Educação Superior que atente para as especificidades do semiárido, é preciso avançar para além dos limites que o capital reserva para a universidade. É preciso ter em mente que “a estrutura institucional do capitalismo predefine alguns contornos fundamentais de nossa forma de vida – e o faz de um modo que nos priva de nossa capacidade coletiva de moldar os modos de viver que queremos” (Frazer; Jaeggi, 2020, p.150). Para sair dessas predefinições, a universidade deve fazer uso da autonomia, da democratização e da participação coletiva.

Partindo das considerações metodológicas acima e estabelecendo, devido às dimensões do Semiárido, o Cariri cearense enquanto local a ser abordado na pesquisa, a **tese** a ser defendida será a de que **a expansão da Educação Superior por não dialogar com as especificidades do Cariri cearense tem ocasionado, no contexto de suas contradições, um desvio cultural e formativo que tende a desprezar as necessidades do território, devendo os sujeitos do território estarem engajados na formulação de uma Educação Superior própria, do Cariri, a Universidade Sertaneja**. Trata-se de uma discussão que envolverá tanto as concepções de Educação Superior, quanto as distintas percepções em relação a esse nível de educação enquanto direito de todos, bem como o seu papel em relação à sociedade.

Diante da diversidade de aspectos e abordagens, a Educação Superior necessita de um estudo que atente para a sua complexidade e possa discutir não apenas os avanços e retrocessos da universidade, mas também os rumos da mesma diante da agenda neoliberal que orienta a ação pública na atualidade.

Por essa razão, a tese será estruturada em quatro capítulos, que deverão conduzir a discussão de modo a reconstruir “a complexidade das relações que compõe o campo da realidade” (Duarte, 2008, p.57) que constituem a Educação Superior. No primeiro, será apresentado um esboço histórico da Educação Superior,

no qual, as origens da Universidade, a principal forma de organização da Educação Superior, serão apresentadas, dialogando com as sucessivas formas que a universidade adotou, em sua adaptação à sociedade, ao longo da história e da evolução do sistema capitalista. Esta discussão fundamenta a abordagem da Educação Superior sob o modelo neoliberal, que busca transformar a Educação segundo sua concepção de Estado e Sociedade, apresentando as contradições daí decorrentes, pois ao tempo em que se busca um maior atrelamento da Educação Superior ao mercado e mesmo a sua mercantilização pura e simples, existe um movimento de resistência, principalmente, nas universidades públicas. Neste capítulo, a Teoria do Capital Humano, principal ferramental teórica para as transformações que o sistema capitalista deseja realizar na formação superior será apresentada e discutida.

O capítulo seguinte aborda a Educação Superior e sua relação com o modo de vida capitalista discutindo temas como mercantilização, o falso dilema se a Educação seria um direito ou serviço, a ascensão do chamado capital imaterial, o qual captura a produção do conhecimento, padronizando este de acordo com a produção material. Por fim, apresenta a função social da universidade como ponto de disputa, ao poder ser utilizada para negação da mercantilização.

Tendo abordado as contradições da Educação Superior sob o sistema capitalista, no segundo capítulo, o terceiro discute a expansão da Educação Superior e sua relação com as especificidades do Semiárido, introduzindo o Cariri cearense como local de pesquisa, bem como elencar as necessidades e demandas da região para a Educação Superior. Aqui se esboça um primeiro esforço de formulação, a partir dos modelos de Educação Superior existentes, da ideia de Universidade sertaneja, uma instituição de Ensino Superior que, ao ser obrigada a escolher entre conservar e reforçar a situação dominante ou se engajar no esforço por impedir a frustração das aspirações populares, opta por juntar-se às classes populares, num projeto educacional que busca a emancipação do homem (SAVIANI, 2013).

Feito isso, caberá ao quarto capítulo uma abordagem da complexa relação dos aspectos antropológicos, axiológicos e epistemológicos que conformam a Educação Superior, uma vez que a formulação da Universidade Sertaneja precisa estar embasada na realidade do território, para que possa refletir sobre a condição original de Educação Superior **do** Cariri.

A tese aborda a Educação Superior, partindo das condições de produção da existência das mulheres e homens do Semiárido, pois estes transformam a sua realidade em função das suas necessidades (Saviani, 2011), processo cujas especificidades relativas ao território demandam que a ação mediadora a ser realizada pela Educação Superior atente para essas especificidades. Para isso, também é preciso articular a Educação Superior com o “conjunto da prática educativa permitindo evidenciar suas especificidades e as relações de dependência e determinação que mantém com os demais aspectos e níveis educativos” (Saviani, 2011a, p.189). Tendo claro que a universidade deve

(...) colocar-se no âmago da cisão que caracteriza a sociedade capitalista, obrigando-se a optar entre conservar e reforçar a situação dominante ou se engajar no esforço tendente a impedir que as aspirações populares continuem sendo sistematicamente frustradas. E nesse engajamento descobrirá que, para ser um instrumento de realizações populares, a “cultura popular” terá que ser expressa em termos eruditos. Nessa descoberta descobrirá também a importância da educação e da escola (Saviani, 2013, p.100).

Entendendo a Educação Superior como fundamentada na produção da existência humana por homens e mulheres, evidencia-se que esta não pode ser a mesma em todos os lugares.

E mais, por sua relação com a produção da existência, a Educação Superior pode ser colocada a serviço das classes trabalhadoras, ainda que, no Brasil, tenha surgido para atender os anseios e necessidades das elites. Para isso, faz-se necessário compreender que formar uma elite privilegiada, bem como produzir um conhecimento, também socialmente privilegiado não asseguram mais a legitimidade da universidade (Santos, 2010). precisa

Assim, compreende-se que mesmo uma instituição, como a Universidade, criada para atender aos anseios e necessidades das elites, pode ser não apenas colocada a serviço das classes trabalhadoras, mas transformada por elas, afinal, a legitimidade da Educação Superior não pode mais ser assegurada apenas pela formação de uma elite privilegiada e da produção de um conhecimento também socialmente privilegiado (Santos, 2010). Esta legitimidade virá de uma reinvenção da Educação Superior, por meio de novas formas de contato e diálogo com as classes que historicamente foram excluídas do ensino superior, para assim transformar a sociedade, uma vez que, “a educação isolada de outros setores e sem a participação da sociedade, não pode promover a transformação necessária” (Baldijão; Teixeira, 2011, p. 11). O diálogo fundamentado em uma reflexão crítica da sociedade, do

homem e da Educação Superior é essencial para que esta possa fomentar a transformação da realidade do semiárido e brasileira.

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES AO MODO DE VIDA NEOLIBERAL

Educação e trabalho são atividades humanas indissociáveis. O próprio ato do ser humano de transformar a natureza em conjunto com outros homens para adaptá-la às suas necessidades originou a educação (Saviani, 2007).

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. (...) A produção da existência implica desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (Saviani, 2007, p.154).

A produção de ideias e representações da consciência provêm da atividade material humana, sendo determinadas por ela, o que leva ao fato de que as ideias dominantes em determinada sociedade são as da classe dominante dessa sociedade, uma vez que, “a classe que dispõe dos meios de produção material também dispõe dos meios de produção espiritual” (Marx; Engels, 2006, p.78).

Desse modo, a universidade é bastante influenciada pelo sistema capitalista, que, por vezes, impõe-lhe funções, currículos e restrições. Aqui, cabe ressaltar que “os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhe as circunstâncias sob as quais é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx, 2011a, p.25). Em uma sociedade de classes, a universidade não poderia escapar das determinações advindas do conflito entre as classes.

Saviani (2013) argumenta que o processo de produção da existência realizado pela humanidade resulta na produção tanto das condições materiais de vida quanto das formas espirituais que estruturam o modo como a sociedade concreta se organiza. Constituem-se assim os planos estruturais: o econômico (produção e distribuição material), o cultural (produção e distribuição simbólica), o social (geração e distribuição de atores e papéis sociais) e o político (geração e distribuição do poder).

Quando se considera cada um desses elementos ou o conjunto deles do ponto de vista de seu desenvolvimento, configura-se o aspecto histórico.

Todavia, se analisarmos de modo concreto um desses elementos, qualquer que seja tomado globalmente ou numa forma particularizada, veremos que ele se apresentará como “síntese de múltiplas determinações”. Isto significa dizer: cada aspecto mantém íntima relação com os demais, melhor dizendo, contém em si os demais, sintetiza-os, sintetizando a sociedade em seu conjunto (Saviani, 2013, p. 88-89).

A Educação Superior não escapa das condições materiais de vida e os planos cultural, social, econômico e político perpassam seus modelos ao longo da história. Isso resulta em disputas, tal como ocorre agora, entre o modelo de universidade pública e o modelo de faculdades privadas na Educação Superior do Cariri e do Brasil. A Educação Superior não é uma coisa dada, estática, que pode ser analisada sem que se considere a historicidade da mesma.

A visão histórica é indispensável para entendermos com o ensino superior se origina, se desenvolve e chega a situação atual nos diversos países: queiramos ou não, o presente depende fortemente do passado [...], e é preciso conhecer o passado até mesmo para termos condições de depender menos dele (Schwartzman, 2014, p.32).

O resgate da história da Educação Superior, pelo menos a partir do processo histórico que desembocou no capitalismo contemporâneo, é importante para entender que a instituição mais conhecida de Educação Superior, a universidade, foi se transformando junto com a sociedade e chega ao Cariri após um processo complexo relacionado ao desenvolvimento do sistema capitalista mundial e brasileiro.

Diante da diversidade de formas de Educação Superior através da história, levando em consideração as diferentes formações políticas e econômicas em cada país, pode-se definir a Educação Superior como a educação voltada para a aquisição e desenvolvimento de um saber superior (Cunha, 2007). Note-se que “a partir do invento da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, criaram, sob uma forma e outra, um ensino superior” (Charle; Verger, 1996, p.7). Foi apenas na Idade Média europeia que a Educação Superior começou a ser organizada em instituições que assumiram o nome de Universidade.

Os gregos e os romanos, por mais estranho que possa parecer, não tiveram universidades no sentido em que a palavra foi usada nos últimos sete ou oito séculos. Eles tiveram Educação Superior, mas os termos não são sinônimos. Sua instrução em retórica, filosofia e direito seria, em grande parte, difícil de superar, todavia, essa instrução não era organizada na forma de instituições permanentes de ensino (Haskins, 2015, p. 17).

O modelo de Educação Superior, baseado na Universidade surgiu durante o século XIII, tornou-se o elemento central dos sistemas de Educação Superior em todo o mundo, onde, “mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou

menos notória” (Charle; Verger, 1996, p.08). Daí que um estudo da Educação Superior não pode prescindir do aprofundamento do estudo da Universidade. Entendendo que,

Numa formação social, concebida historicamente, não se encontra apenas um saber, mas vários: esquematicamente, os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas não todos os saberes dominantes. Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo o domínio da lei e da escrita na língua dominante) e saberes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais complexas e da filosofia com e sem aspas) (Cunha, 2007, p.18-19).

A história da Educação Superior precisa levar em conta os aspectos aludidos acima, deixando claro a relação da mesma com os campos político e econômico. Dessa forma, as rupturas e continuidades do processo de formação histórica da Educação Superior ficarão aparente demonstrando que não se trata de uma evolução progressiva, que toma aspectos diferentes em cada lugar e época. A retomada da história da universidade e da sua relação com o capitalismo, a ser realizada no presente capítulo permitirá apreender o sentido que o processo da constituição dos modelos de Educação Superior, atualmente existentes, tomou.

1.1. O surgimento da Instituição Universitária

Inéditas instituições permanentes de Ensino Superior viriam a surgir na Europa Ocidental, durante a Idade Média, após o renascimento do século XII (Haskins, 2015). Naquele período, uma verdadeira revolução econômica propiciada pelo ressurgimento do comércio, acompanhada pelo aumento da circulação de pessoas, produtos e conhecimento, iria atenuar as condições de vida e impulsionar a produção, o que daria início a uma segunda idade feudal (Bloch, 1987), quando os valores sociais sofreram transformações, que acompanhavam as mudanças econômicas.

O mundo medieval alterava-se, com as cidades voltando a assumir importância, primeiro econômica e depois politicamente. De acordo com Rubião (2013), a burguesia, surgida nas cidades, entra em cena, organizando-se como classe social para criar suas próprias regras, as quais eram defendidas por meio de associações coletivas que representavam diferentes setores, como, por exemplo, artesãos e comerciantes, diante das autoridades, sejam do clero ou da nobreza, dando origem a novas ordens jurídicas, que tomavam o direito romano como inspiração.

O renascimento do comércio e de rotas mercantis que ligavam a Europa ao mundo islâmico permitiu a circulação de ideias e dos textos da Antiguidade,

desaparecidos há séculos da Europa, comentados por autores árabes (Rubião, 2013). A literatura pagã, desprezada pela cristandade ressurgia graças às trocas com os árabes, que não só preservaram muitos dos textos da antiguidade clássica, como os estudavam (Santos; Almeida Filho, 2012).

Nesse período, também ocorreu o deslocamento da formação do clero regular. Antes realizado no isolamento dos mosteiros, cada vez mais passa a ser realizada (a formação) nas chamadas escolas das catedrais, que passam a se multiplicar nas cidades, permitindo aos seus habitantes o acesso ao conhecimento. O surgimento do professor, “o homem cujo ofício é pensar e ensinar seus pensamentos” (Rubião, 2013, p. 32) é desse período. Em uma época onde as cidades voltavam a ganhar importância, a Igreja não podia continuar com a formação isolada e ascética dos mosteiros, dando novas condições de vida escolar, trazendo os sábios para as cidades.

Essas transformações estão diretamente ligadas com o nascimento da universidade (...) além desses aglomerados humanos emergentes terem modificado as condições da vida escolar, o novo ordenamento jurídico, que apareceu com as cidades, serviu de base legal para formação das futuras instituições universitárias (Rubião, 2013, p. 31).

A educação deixa de ter como público exclusivo ou alvo o clero, uma vez que os novos grupos sociais têm necessidade de manejar a escrita, a leitura e também o cálculo (Viana; Oliveira, 2013). Esta foi uma das razões por que as escolas passaram a proliferar em toda a Europa. Os professores, tal como outros profissionais da época, passaram a se organizar em corporações de ofício, que recebiam o nome de *universitas*¹². Nelas, os indivíduos buscavam garantir uma personalidade jurídica própria do seu grupo profissional, sejam artífices, mercadores ou professores, que possuíam a sua *universitas magistrorum*¹³ (Rubião, 2013). Era o surgimento de um modelo de Educação Superior que se realizava fora da produção, estabelecendo uma separação entre Educação e trabalho.

O modelo mais comum de universidade medieval é a que surge da união dos professores, tendo a teologia como disciplina principal, tal como se deu na Universidade de Paris (Rubião, 2013). A Igreja mantinha sob controle a autorização especial que permitia o exercício da docência (*Licencia docendi*). A concessão e a permanência dessas licenças eram utilizadas para controlar as atividades da

¹² Em latim, o termo *Universitas* era utilizado para designar, um colégio, uma associação (Lima; Castro; Carvalho, 2000).

¹³ Comunidade de professores

universidade. Além disso, como as *licencia docendi* eram concedidas apenas pelo papado, passaram a ter valor universal. Elas deixaram de ser simples permissões de ensino e passam a ser utilizadas como um comprovante de capacidade intelectual.

Esse reconhecimento, que por um lado dava uma validade universal aos títulos concedidos pelas universidades, por outro, acabaram por limitar a intensa atividade intelectual das instituições, pois “passaram a ser totalmente instrumentalizadas, tanto pela Igreja como pelos reis” (Rubião, 2013, p.43). Mas os novos tempos, advindos da expansão comercial e marítima europeia do século XVI, demandavam uma nova postura para a Educação Superior.

O fim da Idade Média, marcado pela ampliação do poder dos reis e pelos conflitos destes com a Igreja, refletiu-se nas universidades, que saíram da tutela papal para a dos monarcas, tornando-se órgãos do governo local. Rubião (2013) apresenta esse período como de declínio da instituição, que se volta apenas para a formação de juristas e administradores dos Estados Nacionais, ofertando apenas o conhecimento necessário para o exercício de suas atividades, restritos aos limites da jurisdição de cada reino. As lutas religiosas abertas a partir do século XVI também contribuem para acelerar o declínio da universidade.

Com o declínio do Poder Papal, alguns soberanos emergentes das cruentas guerras religiosas do século XVI assumiram o controle político das instituições de conhecimento, instrumentalizando-as para a formação de gestores do Estado-nação e dos domínios coloniais, de sacerdotes para as novas confissões religiosas, além de intelectuais, de quadros profissionais e, igualmente, da nova burocracia de origem aristocrática ou cooptada da burguesia nascente. Na Europa Meridional (...) o domínio da Igreja Católica Romana reforça o conservadorismo e a tradição. Na Europa Central e do Norte, sobretudo nos países reformados, os soberanos restringem as liberdades institucionais que na Idade Média, garantiam o respeito geral do espaço territorial e político das universidades. Em ambos os casos, a vanguarda do pensamento filosófico e científico se desenvolve fora (e, muitas vezes, sob oposição) das universidades (Santos; Almeida Filho, 2012, p. 33-34).

A modernidade encontra a universidade em um dilema, pois existia um “desnível crescente entre os ensinamentos universitários (...) e as expectativas sociais (logo revezadas pelos poderes políticos)” (Charle; Verger, 1996, 40). Santos e Almeida Filho (2012) apontam que a universidade medieval era uma universidade de ensino, enquanto os novos tempos exigiam que a instituição tomasse em seu encargo uma nova missão, a saber, a de criar conhecimento e pesquisar.

A época moderna foi marcada pela constituição de academias e sociedades eruditas que se tornaram o lugar comum da pesquisa e da inovação em detrimento das universidades (Charle; Verger, 1996). Para Santos e Almeida Filho (2012), o

surgimento dessas sociedades científicas foi resultado da resistência e da hostilidade das universidades ao “novo saber” relacionado ao humanismo¹⁴ e ao racionalismo¹⁵ emergentes.

Embora quase todos os cientistas do século XVII tivessem estudado em uma universidade, são poucos os nomes de cientistas cuja carreira se tenha desenvolvido inteira ou prevalentemente no âmbito da universidade. Na verdade, as universidades não estiveram no centro da pesquisa científica. A ciência moderna nasceu fora das universidades, muitas vezes era polêmica com elas e, no decorrer do século XVII e mais ainda nos dois séculos sucessivos, transformou-se em uma atividade social organizada capaz de criar as suas próprias instituições (Rossi, 2001, p.19).

A modernidade coloca em cena uma novidade: o indivíduo. Isso implica uma nova concepção cognitiva do universo e em novas configurações morais e espirituais do ser humano, ou seja, a Modernidade implica transformações no próprio projeto de civilização (Rubião, 2013). Interessante notar que, tanto nesse entrar em cena do indivíduo, durante a Idade Moderna, quanto agora, com o florescimento do individualismo, estimulado pelo capitalismo contemporâneo, são dirigidos questionamentos às universidades e às práticas da Educação Superior. Em ambos os períodos, considera-se que a universidade não atende adequadamente às demandas da sociedade. A instituição surgiu e se desenvolveu a partir de valores humanos coletivos, não conseguindo efetuar a contento um redimensionamento de suas atividades e de sua estrutura para atender uma ética centrada no indivíduo, seja por inércia daqueles que a compunham, seja pela influência dos seus mantenedores: Igreja ou Estado.

Não se pode negar que por estarem instrumentalizadas por uma visão paradigmática do mundo, oriunda do poder político ou da Igreja, foi fácil para as universidades recusarem essa nova concepção de mundo. As academias de ciência vão ocupando uma função central no desenvolvimento, afastando a ciência do ambiente “carola” das universidades, tornando-se “os principais centros de pensamento e de pesquisa no mundo” (Rubião, 2013, p.55).

Foram as sociedades científicas e as academias de ciência que estiveram à frente da Revolução Científica do século XVII e das inovações que resultaram na Revolução Industrial. Burckhardt (2009) escrevendo sobre o renascimento italiano

¹⁴ O humanismo foi movimento intelectual e filosófico que se desenvolveu durante o período do Renascimento entre os séculos XV e XVI. Marcado pela antropocentrismo, que colocava o homem no centro do Universo em oposição às concepções religiosas dominantes no Medievo.

¹⁵ Racionalismo é a corrente filosófica que argumenta que a razão é a única forma que o ser humano tem de alcançar o verdadeiro conhecimento.

registra que os estudos de filologia e Antiguidade, em Roma, não possuíam vínculos com a Universidade, enquanto em Florença, nas primeiras décadas do século XV, além da Universidade, os florentinos contavam não apenas com essa instituição, mas com “toda uma associação de eruditos junto aos camáldulos¹⁶ do convento dos Anjos, mas também grupos privados de pessoas respeitáveis que se reuniam ou se esforçavam isoladamente para receber cursos de filologia e filosofia, para si e para outros” (Burckhardt, 2009, p.205).

Durante a época moderna, os europeus chegaram à América, Espanha e Portugal, montaram seus impérios coloniais em solo americano. E datam desse período as primeiras universidades do continente, criadas durante o século XVI nas colônias espanholas. Já a coroa portuguesa optou por não criar universidades no Brasil. O que não significa que não fosse ministrada Educação Superior em terras brasileiras. Argumenta Cunha (2007) que os diversos colégios jesuítas espalhados pelo Brasil, bem como os seminários de Mariana e Olinda poderiam ser equivalentes às universidades da América Espanhola, ao ministrarem cursos como o de Artes e de Teologia, considerando que estes cursos e instituições seriam ministrados durante o primeiro período da Educação Superior brasileira.

Diante do enfraquecimento da instituição universitária que marca a modernidade, somadas as considerações, apresentadas por Cunha (2007), como a impossibilidade de “transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino em suas universidades” e a negativa, já no século XVIII, a instalação de um curso de medicina na região das minas, sob o argumento de que a necessidade de estudar em Portugal era um dos fortes vínculos de dependência das colônias, tem-se um quadro que dá motivos para a não criação de universidades durante o regime colonial.

1.2. A burguesia quer mais da universidade

O século XVIII vê o surgimento de uma visão de Educação Superior, que responde a pressões como a necessidade de incorporar os novos conhecimentos que a revolução científica estava produzindo e “a necessidade de eliminar os privilégios especiais das profissões e corporações profissionais mais antigas, abrindo espaço

¹⁶ Religioso da ordem monástica originária de Camaldoli, região da Toscana, Itália (BURCKHARDT, 2009).

para novas profissões, escolas, novos métodos de ensino e substituindo assim uma elite por outra” (Schwartzman, 2015, p. 79). A burguesia, nova classe social triunfante, e a consolidação do novo modo de produção moldam a Educação Superior a seus desígnios.

A universidade chega ao século XVIII com três faculdades superiores: a de Teologia, a de Direito e a de Medicina. E ainda uma inferior, a de Filosofia (Santos; Almeida Filho, 2012). E é sobre essa estrutura que os iluministas passam a centrar suas discussões sobre a verdade em cada uma delas. A divindade estabelecia a verdade da Teologia. A verdade na Faculdade de Direito era submetida à vontade do soberano. O princípio de autoridade era o que assegurava a verdade na Medicina. A ideia de filósofos como Immanuel Kant (1724-1804) era de que a verdade da Filosofia “resultava do escrutínio científico do mundo e que, portanto, as faculdades inferiores deveriam ter como princípio não se ater à autoridade de Deus, dos velhos mestres ou do soberano. Em consequência, a faculdade inferior teria todo direito de ser parte da universidade” (Santos; Almeida Filho, 2012, p.37).

Essa é apenas uma das formas como o Iluminismo analisa as questões da Educação Superior. O espírito das Luzes deseja uma verdadeira modernização, “geralmente pelo viés de adequação mais estreita com as necessidades dos Estados e das profissões” (Charle; Verger, 1996, p.63). A ruptura total advém da Revolução Francesa.

A herança medieval deveria ser rejeitada e abandonada diante da nova ordem que a revolução inaugura: igualdade, liberdade, tolerância religiosa. Considerada elitista, religiosa e aristocrática, o símbolo de tudo o que deveria ser varrido da França revolucionária, o governo decretou o fechamento da Universidade em 1793, um ato, que, “na verdade, foi representativo do que aconteceria em toda a Europa. Da mesma forma que a Revolução Francesa teve um caráter universal, acabando com o *Ancien Régime*, o fechamento da Universidade de Paris ilustrou a vontade de modificar essa antiga instituição” (Rubião, 2013, p.58). A instituição permaneceu fechada por dez anos.

A busca por um novo modelo de Educação Superior deu impulso a um movimento de reforma que se espalhou por toda a Europa. Era preciso dar ao capitalismo uma Educação Superior que atendesse aos seus interesses. Surge, nesse momento, o que Santos e Almeida Filho (2012) chamam de segunda missão da

universidade: a produção de conhecimento. Essa ênfase na pesquisa advém do “modelo humboldtiano”, surgido nos Estados Alemães e que influencia outros países.

A proposta de Humboldt retomava a ideia de colocar a Filosofia como prioritária na Universidade, ao estabelecer a pesquisa científica como base da verdade, sendo a pesquisa, ainda, o eixo de integração da Educação Superior e fonte de validação do que deve ser ensinado, em um contexto onde a universidade deveria integrar-se ao processo de desenvolvimento nacional. No entanto, para Humboldt, a instituição manteria sua autonomia, cabendo ao Estado apenas o financiamento desta. A Universidade deveria ser a instituição que uniria o progresso da ciência e a transmissão do saber. No modelo humboldtiano,

A formação do homem como tal (como ser humano, completo, para viver em sociedade) não pode ficar restrita à técnica, à profissão, ao *savoir faire*; a verdadeira “formação do homem” passa a um conhecimento mais abrangente, animado pelo ideal filosófico de articular, ao infinito, e de forma crítica, os diversos campos filosóficos, proporcionando uma visão totalizante do saber. A universidade aparece assim ao mesmo tempo como local de busca da verdade (pura autônoma, desinteressada), e local da reorganização do saber (prático, conjugado, totalizante) (Rubião, 2013, p.65).

A universidade deveria assumir duas tarefas: “de um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (Humboldt, 1997, p.79).

Mas este não foi o único modelo surgido após a Revolução Francesa. Os ingleses mantiveram suas universidades, principalmente Cambridge e Oxford, com o perfil aristocrático tradicional, cultivando um saber dito “desinteressado”, buscando a formação do caráter e da personalidade de suas elites, enquanto, em outra frente, criava,

(...) uma rede de instituições superiores científicas e técnicas formando engenheiros, agrônomos, médicos, contabilistas e outros profissionais, com finalidades muito pragmáticas de atendimento das necessidades económicas de um país que era no século XIX a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação (Santos; Almeida Filho, 2012, p.42).

Na França, a ascensão de Napoleão encerrou as agitações do período revolucionário e no contexto das reformas do Estado implementadas por ele, a Educação Superior também receberia atenção. Ele criou a Universidade Imperial, a qual caberia o monopólio de todo o ensino público, desde o primário à Educação Superior. O modelo napoleônico de Educação Superior era “um modelo totalitário e centralizador, que tinha uma concepção pragmática da universidade. O objetivo, de um lado, era formar pessoas para ocupar os cargos civis e militares; de outro,

instrumentalizar a ciência para as finalidades do Estado” (Rubião, 2013, p.59-60). Para além da Universidade, a França sob o reinado de Napoleão, constituiu, ainda,

(...) uma rede de escolas isoladas, tais como a Escola Politécnica e a Escola Normal Superior, exteriores à universidade, que tinham por objetivo atender às exigências da Revolução Industrial e às demandas por quadro superiores para a burocracia estatal. O sistema caracteriza-se igualmente pela forte segmentação de qualidade entre as universidades e essas *Grandes Écoles* e entre a formação e a investigação (Santos; Almeida Filho, 2012, p.40).

Esse modelo foi uma das principais influências da Educação Superior no Brasil e em toda a América Latina, ao caracterizar uma universidade de Estado, “uma ferramenta de planejamento da sociedade. Dirigida de maneira central e uniforme, ela é instrumentalizada pela máquina estatal (para a formulação e execução de seus projetos), além de privilegiar o estudo da matemática e da ordenação sistemática do conhecimento” (Rubião, 2013, p.60).

Quando a Família Real Portuguesa foge da Europa, após a invasão de Napoleão, para refugiar-se no Brasil, a Educação Superior brasileira terá um novo impulso. As necessidades do Estado exigiam a formação para o trabalho de novos burocratas, tanto quanto a nova realidade social exigia novos profissionais liberais (Rubião, 2013).

A Coroa portuguesa sempre entendeu que as universidades portuguesas seriam suficientes para atender a essa demanda, cumprindo ainda a função de manter o monopólio do saber na metrópole. Agora que a antiga colônia tornava-se o Centro do Império Colonial Português, era preciso descontinuar essa política e “aos poucos foram sendo criadas diversas instituições como a Academia da Marinha, a Academia Real Militar, a Academia Nacional de Medicina, a Escola real de Ciências, Arte e Ofícios, as Faculdades de Direito, etc.” (Rubião, 2013, p.117). No entanto, opta-se por um “modelo de Educação Superior sem universidades, com cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissões” (Santos; Almeida Filho, 2012, p.115). Apesar das discussões para criar uma Universidade no Brasil, a Educação Superior continuaria sendo ministrada apenas nas faculdades isoladas, mesmo durante o Império, assim permanecendo até o século XX.

Em suma, tanto ao Brasil como a Portugal faltava um movimento social mais profundo, que pudesse ver a renovação universitária como um instrumento de mobilidade e ação social. As transformações ocorridas foram tentativas, feitas do topo para a base, de formar indivíduos qualificados tecnicamente para administrar os assuntos do Estado e descobrir novas riquezas. (...) Ao assumir um caminho independente, a cultura brasileira incorporava só um dos componentes da ideia progressiva de ciência daquela época, àquela relativa a sua aplicação. Faltava um componente essencial: a existência de setores

amplos da sociedade que vissem no desenvolvimento da ciência e na expansão da educação o caminho para o seu próprio progresso (Schwartzman, 2015, p.103).

A Educação Superior ingressaria no século XX com uma pluralidade de modelos, mas a Universidade reformulada pelos Europeus retoma seu lugar predominante, principalmente ao acolher, junto ao ensino, a pesquisa. Mas, qual pesquisa e que ensino? São esses os debates travados sobre a Educação Superior durante o capitalismo liberal.

1.3. A Educação Superior no século XX

O modelo humboldtiano exerceu bastante influência nos mais diversos países, no entanto, na própria Alemanha, sob as pressões do *boom* econômico da segunda metade do século XIX, muitos dos propósitos filosóficos formulados pelo modelo foram encobertos dando lugar a uma universidade de pesquisa de inspiração humboldtiana. E seria essa a principal influenciadora dos modelos universitários na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Com a afirmação dos Estados Unidos como referência do capitalismo industrial, em princípios do século XXI, a Educação Superior dos EUA passou por uma reforma, que buscava organizar o setor, que atuava completamente desregulamentado desde seu surgimento, ainda no período colonial (Santos; Almeida Filho, 2012). Liderando uma comissão de avaliação da Educação Superior, criada por cinco das maiores Fundações ligadas à grande indústria americana, Abraham Flexner, um dos principais educadores americanos redigiu o que ficou conhecido como Relatório Flexner (Rubião, 2013).

Defensor do “modelo humboldtiano” tradicional, Flexner criticava as instituições americanas afirmando que elas usavam o nome “universidade” sem qualquer critério. Para ele (...) a universidade era, antes de tudo, o local da “pesquisa pura”, desinteressada, e depois da “unidade de espírito e propósito”. Ou seja, para Flexner, todas as outras funções (escolas técnicas, profissionais, preparatórias...) não tinham seu lugar na universidade (Rubião, 2013, p.94-96).

A reforma liderada por Flexner, somada à necessidade de desenvolvimento tecnológico gerada pela Segunda Guerra Mundial, com o subsequente pioneirismo dos Estados Unidos, na incorporação da Ciência e Tecnologia, como “assuntos de Estado”, utilizando esses esforços para o seu processo de desenvolvimento econômico e social, retira da Europa a liderança no desenvolvimento da Educação Superior (Santos; Almeida Filho, 2012). Para além dessas considerações, há mais um

fato digno de nota para essa migração: a entrada precoce na Educação Superior em massa, que resulta no fato de que

As carreiras de estudo modificam-se precocemente em relação à Europa. A formação para as profissões antigas, ainda quase majoritárias na Europa, torna-se minoritária nos Estados Unidos diante das formações técnicas, pedagógicas e das ciências sociais. O elitismo inicial do sistema americano apaga-se também com a predominância, a partir da década de 1950, dos estabelecimentos públicos e a parte crescente do dinheiro público no investimento educativo. O ensino dominado pela burguesia começa a dar lugar a um ensino no qual as classes médias, sem capital intelectual e recém-chegadas à América, são as mais numerosas (Charle; Verger, 1996, p.96).

Diante desse novo cenário, a Universidade toma nova responsabilidade, vinculada “a uma tomada de consciência do seu papel de indutora do desenvolvimento económico e social, através da inovação tecnológica, e também promotora de mudança social e cultural (Santos; Almeida Filho, 2012, p.45). Essa terceira missão, muitas das vezes identificada com a Extensão, pode ser melhor designada como compromisso social, ao incluir como preocupação universitária a inclusão social, a sustentabilidade e a cultura, em uma visão bem mais ampla da que a que “resulta de uma mera análise tecnocrática – transferência, empreendedorismo e inovação – como simples resposta da universidade às exigências levantadas pela criação de uma economia baseada no conhecimento”(Santos; Almeida Filho, 2012, p.45).

Apenas no século XX, o Brasil iria criar suas primeiras universidades sendo que as pioneiras tiveram duração efêmera. Criada em 1909, a Universidade Livre de Manaus encerra suas atividades em 1926. A Universidade de São Paulo (uma instituição privada anterior a atual Universidade de São Paulo – USP) foi criada em 1911, tendo encerrado as suas atividades por volta de 1917 (Cunha, 2007).

Criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição universitária a manter-se em funcionamento até os dias atuais (Cunha, 2007). O Governo Federal viria baixar normas regulamentando a instalação de universidades em 1928, como forma de “impor condições de funcionamento e, por essa via, controlar o produto” (Cunha, 2007, p.191). Ao final dos anos 1940, diversas instituições universitárias haviam sido criadas, “instituídas por decretos legislativos, com uma estrutura de gestão e de ensino muito parecidas entre si: todas emulavam o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, imitando até mesmo os rituais acadêmicos e as vestes talares” (Santos; Almeida Filho, 2012, p.117).

Com a Ditadura Militar instaurada em 1964, a Educação Superior brasileira passaria por transformações realizadas de cima para baixo, instaurando “uma

concepção da educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, fortemente inserida na perspectiva capitalista” (Rubião, 2013, p.125). A sociedade brasileira vinha discutindo uma reforma nas universidades durante a década anterior ao golpe de 1964, uma vez que a visão que se tinha das universidades era a de que

[...] eram instituições atrasadas, planejadas para outra época, quando a demanda era por pequenos magotes de bacharéis. Em tempos de desenvolvimento acelerado, começou-se a questionar por que elas não faziam pesquisa e não produziam mais mão de obra qualificada, e da perspectiva da esquerda, por que atendiam apenas à elite (Motta, 2014, p.66).

Aproveitando-se dessas discussões e afastando-se tanto quanto possível das demandas populares, os militares buscaram tornar as universidades mais eficientes e produtivas.

A Reforma Universitária foi oficializada em lei no ano de 1968. Por meio dessa lei, a Educação Superior brasileira incorporou a pesquisa, com a criação de um sistema de pós-graduação que permanecia instrumentalizado pelo Estado, enquanto a graduação voltava-se para a formação rápida de profissionais requisitados pelo mercado de trabalho (Chauí, 2001). Motta (2014) observa que a pesquisa deveria estar atrelada à busca do desenvolvimento tecnológico, em detrimento da ciência pura. Além disso, apesar de incorporar a pesquisa, o orçamento destinado às universidades era insuficiente para manter mesmo as funções mais básicas.

Outra consequência da lei de 1968 foi a ampliação das instituições de ensino superior privadas, em um momento em que o Ensino Superior brasileiro iniciava o processo de massificação (Rubião, 2013). O fim da ditadura militar marca um momento de avanço do mercado sobre a universidade pública, com o aumento das parcerias público-privadas no financiamento das pesquisas universitárias (Chauí, 2001). Nos anos 1980, era nítido o desequilíbrio regional em relação à Educação Superior, sendo que “os cursos e instalações apresentam um nível de qualidade muito irregular, estando os melhores localizados na região Centro-Sul e concentrados nas profissões tradicionais. Os piores constituem as universidades públicas no Nordeste” (Schwartzman, 2015, p.373).

A consolidação do neoliberalismo, nas décadas seguintes, somadas às pressões de organismos internacionais como o Banco Mundial, levam à diminuição dos investimentos estatais nas Universidades públicas e ao crescimento do mercado do ensino superior (Rubião, 2013). Vista pelas instituições privadas como mera mercadoria e organizada como um negócio, voltado ao lucro, a Educação Superior é

cada vez mais, alvo de uma relação onde os que podem conjugar poder e dinheiro acabam monopolizando o saber (Genis, 2021). O processo de descapitalização da universidade pública chegou a ser interrompido durante os governos de Lula e Dilma, entre 2003 e 2015, apesar de algumas contradições, no que se refere à utilização de recursos públicos para financiamento da Educação Superior privada. Entretanto, os governos Temer e Bolsonaro acentuaram o caráter privatista da Educação Superior.

A Educação Superior é compelida a adaptar-se às formulações do mercado, promovendo uma formação voltada aos interesses e demandas do capital. Ora, “as determinações do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (Mészáros, 2008, p.43). Ou seja, o capital não deixa de impor amarras à educação. E mesmo com a educação pública, mantida pelo Estado, são cada vez maiores as investidas que visam instalar uma gestão empresarial, seja pela adoção de testes padronizados, que buscam atrelar a educação ao perfil desejado pelo mercado, seja pelo estímulo de utilização de ferramentas que esvaziam o ofício docente. Assim, “nessa perspectiva de educação reducionista, voltada primeira e quase que exclusivamente para a formação de força de trabalho para atender às necessidades do mercado, reduzem-se as possibilidades de uma educação para a formação humana em sentido lato” (Fernandes; Favato, 2018, p.164). Além disso, a educação precisava ser “vista como um ‘serviço’ que se adquire e não mais como um direito, devendo ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização” (Freitas, 2018, p.29).

Esto termina em un vaciamiento del saber, donde no importan tanto los contenidos de una cultura a transmitir, sino las formas flexibles que adquiere un sujeto de aprendizaje, para prepararse para una realidad fluida, competitiva y cambiante, donde no todos caben y solo algunos pueden sobresalir. Una educación patologizada donde tanto los profesores y los alumnos como la institución existen o tiene posibilidad de “sobre existir” solo en función de crear determinados resultados. Una educación que emula ser educativa (Genis, 2021, p.55).

A Educação Superior perde relevância pois, adaptada ao mercado e a uma lógica individualista deixa de servir à sociedade e de integrar-se na busca de soluções coletivas, pois “a partir de esta inconsciência o de esta falta de crítica, ocorre que el lugar de la supuesta inteligencia, la Universidad, se torna el lugar de la estupidez (Genis, 2021, p.57).

A Universidade chega ao século XXI sob essas pressões por adaptação aos preceitos de mercado. Aqui, faz-se necessário discutir a relação entre a Educação

Superior, o neoliberalismo e a sociedade atual, uma relação cada vez mais influenciada pelo mercado.

1.4. Educação Superior e Neoliberalismo

O capitalismo tem assumido diferentes formas durante a sua história. Seguindo essa lógica de constante mutação, o capitalismo contemporâneo, por exemplo, é muito diferente do capitalismo que emergiu da Segunda Guerra Mundial, delineado pelos acordos de Bretton Woods¹⁷. A partir dos anos 1970, primeiro no Chile, iniciou-se a implementação de um ideário econômico que, em cerca de três décadas, estaria, em maior ou menor grau, conduzindo as agendas políticas dos mais diversos países: o neoliberalismo. Este pode ser entendido como um conjunto de discursos, práticas, narrativas, que buscam estabelecer uma racionalidade nova para o governo da humanidade, onde o princípio universal da concorrência fundamentasse a totalidade das relações sociais (Dardot; Laval, 2016).

É sintomático o fato de que um dos primeiros governos a implementar a agenda neoliberal tenha sido a violenta ditadura chilena e, em relação ao centro hegemônico do capital, tenha sido adotada nos EUA e no Reino Unido pelos governos não menos autoritários de Reagan e Thatcher, respectivamente.

No Brasil, a agenda neoliberal vem sendo implementada de forma mais ou menos acelerada desde os anos 1990. O período dos governos de Lula e Dilma foram marcados, não pelo abandono completo das políticas neoliberais, mas por sua desaceleração (Freitas, 2018). Isso se explica pelo fato de o Estado ser organizado para manter e reproduzir o sistema, uma vez que este não é “não é ocasionalmente capitalista, e sim necessariamente capitalista” (Mascaro, 2015, p. 24). Assim, mesmo que um grupo que contrarie o mercado chegue ao poder, o sistema capitalista impõe limites à atuação do governo.

As políticas e ações efetuadas pelos governos Temer e Bolsonaro, que sucederam aos governos petistas após o *impeachment* de Dilma Rousseff, se baseiam “com muita clareza na cartilha neoliberal dos organismos multilaterais (FMI, BIRD, Banco Mundial, etc.)” (Jesus; Lopes, 2017, p. 11). A ascensão do neoliberalismo marca

¹⁷ Acordos firmados na Conferência de Bretton Woods, realizada em 1944. Esta conferência reuniu cerca de 44 países, liderados pelos EUA e o Reino Unido para traçar as diretrizes que regeriam o sistema monetário-financeiro internacional a ser implementado após o término da Segunda Guerra Mundial. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial foram duas instituições formuladas a partir deste acordo (SANTANA, 2020).

o total atrelamento do Estado ao capital. Longe de ser um Estado mínimo, este assume aspectos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que se retiram direitos das classes trabalhadoras, amplia-se a atuação em benefício do mercado ao

[...] reduzir a presença do Estado, em termos de planejamento governamental e empresas produtivas estatais, mas garantindo as regras do jogo de tal modo que as forças econômico-financeiras privadas possam desenvolver-se. Privatizam-se empresas e setores das atividades, tais como a educação, saúde e previdência, nos quais passa a desenvolver-se empresas privadas nacionais e transnacionais (Ianni, 2004, p. 52).

Um elemento novo, que veio a somar-se às formulações neoliberais, a partir da década de 2010, foi a defesa da austeridade. Esta justificaria a “contenção de gastos”, termo eufemístico utilizado para se referir ao fim de diversos direitos que a Constituição de 1988 assegurava. Na verdade, austeridade é

(...) uma forma de deflação voluntária em que a economia se ajusta através da redução de salários, preços e despesa pública para restabelecer a competitividade, que (supostamente) se consegue melhor cortando o orçamento do Estado, as dívidas e os déficits. Fazê-lo, acham os seus defensores, inspirará a “confiança empresarial” uma vez que o governo não estará “esvaziando” o mercado de investimento ao sugar todo o capital disponível através da emissão de dívida, nem aumentando a já “demasiado grande” dívida da nação (Blyth, 2017, p. 22).

As políticas de austeridade, surgidas após o Estado ter salvo os grandes bancos e o mercado da crise de 2008, buscam colocar os Estados sob a tutela dos mercados. Este movimento acaba por colocar a solução da crise, a atuação do Estado, como a culpada por ela. Mas, longe de trazerem os benefícios apregoados, essas políticas austeras, tiveram como resultado “falências, desemprego [...], redução de salários, precarização do trabalho, endividamento público e privado, desmonte de serviços públicos, aumento da desigualdade social, dificuldades econômicas e sofrimento social” (Andrade, 2019, p. 115). A austeridade acaba por criar uma situação em que o mercado financeiro passa a ser o grande disciplinador das empresas e dos governos, estabelecendo as metas e as formas de avaliação e de prestação de contas de acordo com as necessidades do próprio mercado (Dardot; Laval, 2016).

É nessa conjuntura que a Educação Superior passa a ser vista com um novo olhar. Um olhar que busca não apenas tratá-la como um serviço como qualquer outro, mas dentro de uma perspectiva mais ampla, devido às alterações da acumulação de capital na chamada sociedade do conhecimento, como fonte de mais valor para o capitalismo.

Como dizem Frazer e Jaeggi (2020, p.43), “não podemos reduzir o capitalismo a seu sistema econômico”, uma vez que este é melhor concebido “como uma *ordem*

social institucionalizada” (Frazer; Jaeggi, 2020, p.70). Uma ordem onde as opressões (racismo, machismo, entre outras) são necessárias para ampliar a exploração das massas trabalhadoras ao mesmo tempo em que sequestra as agendas políticas do Estados para garantir a circulação livre do capital. O capitalismo precisa ser entendido como uma forma de vida.

Por “forma de vida”, quero dizer formações sociais constituídas por meio do que chamo de “conjuntos” de práticas, que incluem práticas econômicas, sociais e culturais. Nesse contexto o grande objetivo de uma abordagem na “forma de vida” é compreender as práticas econômicas como sociais – num contínuo com as outras práticas e em conexão umas com as outras. Se podemos compreender formas de vida como conjuntos agregados, mais ou menos robustos, de práticas sociais de diferentes tipos, então práticas econômicas também pertencem ao escopo desse contexto. Portanto, práticas econômicas não são “o outro”, e sim uma parte do tecido sociocultural da sociedade (Frazer; Jaeggi, 2020, p.158).

Analisar a universidade e como ela é produzida tendo como base o capitalismo como forma de vida, tal como apresentado por Frazer e Jaeggi (2020) possibilitará uma visão mais complexa acerca da expansão da Educação Superior, o que permitirá compreender a sociedade brasileira e sua relação com a universidade. As práticas econômicas, tais como financiamento e manutenção; as práticas sociais, tais como o acesso e permanência dos estudantes; as práticas culturais, o contato entre universidade e seu entorno, enfim, a universidade dentro do tecido social, que a transforma e que é transformado por ela, são temas que da tese.

Em uma sociedade capitalista, o trabalhador é proprietário de uma mercadoria, a força de trabalho e entra em contato com os compradores dessa mercadoria, a burguesia, numa relação típica de mercado. Ao trabalhador, cabe capacitar-se minimamente para esse mercado. Para o capital, a educação passa a promover uma qualificação “que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (*o trabalho intelectual*), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (*o trabalho manual*), de outro” (Antunes; Pinto, 2017, p. 79).

Daí resulta que a educação na sociedade de mercado é a que mantém a separação entre uma classe que domina os meios de produção e que por isso tem uma educação para ser dirigente, seja na condução do Estado, seja na produção material, como técnicos altamente especializados, e a classe dos que possuem apenas a capacidade de trabalhar. A direção da produção material, a condução do Estado, entre outras atividades que exigem uma formação especializada podem ser classificadas como atividades de trabalho complexo e este seria a “atividade que

incorpora ao produto valor maior do que o trabalho simples *durante o mesmo intervalo de tempo*” (Cotrim, 2012, p.206).

De acordo com Marx (2016), o capitalista sabe que trabalho complexo, superior é dispêndio de força de trabalho que levou mais tempo para ser produzido, com custos mais elevados, sendo, por isso, melhor remunerado que a força de trabalho simples. Ou seja, é uma força de trabalho que vale mais. Afinal, “sua reprodução tem custo mais alto, ao requerer o consumo de diversos objetos e serviços para se manter enquanto força de trabalho qualificado” (Cotrim, 2012, p.206). A busca por uma maior extração de mais valor leva o sistema capitalista a procurar alienar o conhecimento do trabalhador, por meio do desenvolvimento da tecnologia, o que dispensaria um tempo menor de formação. Afinal,

(...) trabalho complexo não é trabalho mais intenso, mais produtivo, mais competente ou hábil. Sua capacidade potenciada de produzir valor não se justifica por uma ampliação na quantidade de trabalho individual diretamente dispendido na atividade: a atividade que o trabalhador qualificado realiza não é mais produtiva, competente ou intensa que a média para sua função. Em outras palavras o trabalho complexo não é superior ao médio em nenhuma outra determinação que não a *qualificação* da força de trabalho para o exercício de funções específicas que requerem Educação Superior à média (Cotrim, 2012, p.209).

Menos complexidade permite a oferta de uma educação pragmática, para a qual a formação deve ser curta e com o custo mais baixo possível, para isso, “expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos ‘tutoriais’, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas” (Antunes; Pinto, 2017, p. 100).

Aplicam-se nas instituições de ensino, todas as ferramentas de gestão, oriundas do mercado. Pode-se dizer que o mercado desempenha na educação, não “apenas uma função de alocação ou de distribuição, mas uma força constitutiva, estruturante” (Frazer; Jaeggi, 2020, p. 41), uma vez que a adoção das ferramentas de mercado altera sensivelmente a natureza da educação.

Em um sistema em que a formação superior acadêmica sempre se restringiu a uma minoria privilegiada em comparação à maioria dos trabalhadores, que não necessitariam de formação para as operações cada vez mais simples que lhe são destinadas (Scaff, 2006), é preciso pensar a educação numa perspectiva de superação do capitalismo (Silva, 2006).

Quando os Estados Unidos deram início ao seu desenvolvimento industrial no princípio do século XIX, as universidades norte-americanas sofreram as mais variadas pressões para a adoção de currículos mais práticos, focados nas necessidades do mercado. Em Yale, os debates sobre o atendimento às demandas do mercado levaram à elaboração de um relatório que rechaçava a transformação da Educação Superior em simples educação profissional. O chamado Relatório de Yale de 1828 deixa claro que:

Quando o homem dá início à prática de sua profissão, as energias de sua mente devem ser dedicadas principalmente aos deveres próprios do ofício. Mas, se seus pensamentos nunca exploram outros assuntos, se ele jamais circula pelos vastos domínios da literatura e da ciência, haverá certa estreiteza e seus hábitos de pensamento, uma peculiaridade de caráter que por certo o marcarão como um homem de opiniões e conhecimentos limitados (Yale, 2016, p.57-58).

A pergunta a qual o relatório de Yale procura responder é: a única razão para o indivíduo buscar a formação superior seria a de adequar-se às necessidades do mercado de trabalho? Em sua resposta, o relatório elenca considerações sobre os deveres a cumprir com a família, com a sociedade, mesmo com o país. No entanto, a Educação Superior cuja concepção o Relatório de Yale defende não é uma Educação Superior de massas, porque os responsáveis pela elaboração do relatório entendiam que a universidade “não está ao alcance de todos, muitos por escassez de tempo ou de recursos pecuniários, precisam contentar-se com um ensino parcial” (Yale, 2016, p. 65). Os redatores do relatório deixam claro que precisam de homens, em número considerável, para serem subordinados, e de outros melhor preparados, uma vez que “os cargos superiores exigem visões esclarecidas e abrangentes” (Yale, 2016, p. 64). Sua função era clara: “trazer os princípios da ciência à aplicação prática pelas classes laborais é a função dos homens de Educação Superior” (Yale, 2016, p. 65).

A Educação Superior que privilegia a formação humana e que nega o interesse do mercado, cuja defesa foi feita pelo Relatório, é claramente voltada para as classes dirigentes e para seus quadros, como a leitura do mesmo deixa claro. Quando no século XXI, a Educação Superior, no Brasil, se torna acessível às grandes massas trabalhadoras, novamente, surgem os apelos do mercado por uma Educação Superior atrelada às suas necessidades. Na verdade, projetos distintos de Educação Superior passam a se confrontar de forma cada vez mais clara, sendo

(...) um projeto verdadeiramente progressista de universidade, sendo esta concebida como um lugar privilegiado e, sobretudo, público para produção de conhecimento e formação de pessoas, e projetos mais instrumentais, que lhe retiram a singularidade e não distinguem as tarefas acadêmicas voltadas a projetos estratégicos da sociedade dos interesses postos pelo mercado de trabalho (Salles, 2020, p.15).

Essa disputa de projetos molda a Educação Superior, tanto quanto a formação econômica, social e cultural do Brasil. A sociedade brasileira é herdeira do patriarcalismo colonial português assentado em uma produção escravista, de uma república que foi dominado pelas oligarquias em seu primeiro período, combinados a “níveis ínfimos de aspiração educacional, e propensão a bloquear a democratização do ensino e a concepção que o ensino superior constitui um privilégio das elites das classes ‘possuidoras’” (Fernandes, 2020, p. 119). E claro, para além dessas considerações, é preciso compreender as influências do modo de vida capitalista, bem como a posição do Brasil no capitalismo.

1.5. A reprodução social no capitalismo

Pode-se dizer que o modo de vida capitalista se ancora fortemente em três características: em primeiro plano, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão entre a classe dos proprietários desses meios e a dos produtores, que são aqueles não possuem os meios de produção; depois o mercado livre de trabalho e, por fim, “a dinâmica de acumulação do capital, que se ancora numa orientação à valorização do capital em oposição ao consumo, acoplada a uma orientação ao lucro, não à satisfação de necessidades” (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 29). Essa dinâmica de valorização do capital tem influenciado a sociedade atual, como nunca antes, a ponto de presenciarmos a transformação desta, de uma sociedade que possui uma economia de mercado, para uma sociedade de mercado.

A diferença é esta: uma economia de mercado é uma ferramenta – valiosa e eficaz – de organização de uma atividade produtiva. Uma sociedade de mercado é um modo de vida em que os valores de mercado permeiam cada aspecto da atividade humana. É um lugar em que as relações sociais são reformatadas à imagem do mercado (Sandel, 2012, p.16).

Cada aspecto da vida humana torna-se passível de mercantilização no modo de vida capitalista, efetivando-se a entrega das decisões sobre os mais importantes assuntos humanos ao mercado. Ao permitir isso, a humanidade acaba por ceder questões fundamentais da determinação humana para “um mecanismo impessoal orientado à máxima valorização do capital” (Fraser; Jaeggi, 2020, p.40), algo que pode

tornar-se bem perverso. Mercados existem desde antes do surgimento do capitalismo. No entanto, apenas no modo de produção capitalista, ele se torna uma força estruturante, que modifica a sociedade e mesmo a forma de vida desta, internamente. Essa predominância do mercado só pode ser explicada pela ascensão do modo de vida capitalista, afinal,

(...) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p.49).

As relações de produção, como visto, assumem um papel determinante. Mas em que se baseiam as atuais relações de produção? Primeiro, é preciso entender que existe uma conexão materialista entre os homens, “conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume novas formas e que apresenta, assim, uma ‘história” (Marx; Engels, 2007, p.34). Essa conexão é social na medida em que necessita que os indivíduos cooperem entre si para a produção da vida, a própria e a alheia. Dessa forma, continuam Marx e Engels (2007), há uma ligação do modo de cooperação com o modo de produção. O processo histórico por meio do qual chegamos ao modo de produção atual legou a todos nós uma sociedade onde se vivencia a realidade “de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes” (Marx; Engels, 2007, p.36).

O capitalismo realizou uma expropriação dos meios de produção, legando a imensa maioria de produtores a serem possuidores apenas da sua força de trabalho, criando assim um mercado “livre” de trabalho. Esse mercado de trabalho, combinado com o “impulso de autovalorização inerente ao capital cria uma pressão para reestruturar internamente o processo de trabalho” (Fraser; Jaeggi, 2020, p.41). Ao mesmo tempo, a mercantilização ultrapassa as fronteiras nacionais, criando um mercado mundial.

Dessa forma, pode-se dizer que, “a criação do mercado mundial e de um mercado de força de trabalho exigiram e possibilitaram um aumento de produção, que por sua vez, intensificou a divisão social do trabalho” (Lessa; Tonet, 2011, p. 64). Uma

divisão que só é efetivamente divisão do trabalho “a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual” (Marx; Engels, 2007, p.35). Essa divisão do trabalho poderia ser um processo extremamente eficiente de produção, no entanto, para facilitar a apropriação do valor produzido pelo sistema capitalista, a divisão do trabalho é tornada profundamente irracional, pois, “as relações sociais das pessoas aparecem, por assim dizer, invertidas, como a relação social das coisas” (Marx, 2008, p.62).

Essas relações sociais podem ser chamadas de relações de produção na medida em que se dão, “nas Sociedades de classes, entre os agentes da produção e outros personagens que *não são agentes de produção* e, no entanto, intervêm na produção” (Althusser, 2008, p 50). A intervenção desses indivíduos, não agentes de produção, se dá por serem eles os detentores dos meios de produção, o que possibilita que se apropriem da maior parte do produto do trabalho dos agentes de produção.

As relações de produção são apreendidas como ideias, que seriam “as expressões das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (Marx; Engels, 2007, p.47). Dominando as relações materiais, a classe dominante pode exercer ainda o papel tanto de produtores de ideias, de pensadores, quanto de reguladores da produção e distribuição das ideias. Aqui, a Divisão do Trabalho se expressa também na classe dominante, ao constituir uma parte dos indivíduos pertencentes às classes dominantes, como

(...) pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e receptiva, pois são, na realidade, os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios (Marx; Engels, 2007, p.48).

A atividade de formação “da ilusão” da classe sobre si mesma faz-se necessária para a reprodução das relações sociais da sociedade, afinal, “a condição última da produção é, portanto, a *reprodução das condições de produção*” (Althusser, 2008, p.69), ou seja, deve reproduzir tanto as relações de produção, quanto as forças produtivas, dentre estas a força de trabalho. No entanto,

(...) o modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de

exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são, coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2008, p.87).

O capitalismo, como um modo de produção, possui diversos processos de trabalho, que seriam as diversas operações sequenciadas, reguladas, exercidas pelos trabalhadores sobre um objeto de trabalho para a obtenção de produtos e instrumentos de trabalhos (Althusser, 2008). Enquanto agentes do processo do trabalho, os trabalhadores “devem ser qualificados, isto é, capazes de utilizar bem, segundo as regras técnicas próprias, os instrumentos de trabalho” (Althusser, 2008, p.45). Quanto mais complexa a sociedade, maior será a demanda por desenvolvimento dos indivíduos e a capacitação desses indivíduos é uma das condições para a contínua evolução social. Afinal, “quanto mais diferenciada for internamente uma sociedade, quanto maior a variedade de relações sociais que ela contenha, maior será a articulação das vidas individuais com a história coletiva” (Lessa; Tonet, 2011, p.74).

A força de trabalho é composta por numerosos indivíduos, com qualificações diversas que, sem acesso a qualquer meio de produção, são contratados por determinado período de tempo em troca de um salário. Entre esses, podem ser identificados “na base, os peões, os operários sem qualificação, em seguida, os operários qualificados, e depois os técnicos de nível mais ou menos elevado, quadros de diversas ordens, e ainda engenheiros de produção e diretores diversos. Além disso, o pessoal de escritório” (Althusser, 2008, p.54). Essa divisão do trabalho, por mais que seja considerada técnica, não deixa de ser social, refletindo a exploração capitalista e a luta de classes. Uma vez que o acesso à qualificação e, por meio desta, aos postos dirigentes acaba por ficar restrito às classes dominantes (Snyders, 1981).

Enquanto o trabalho necessário exigiu da população realmente trabalhadora tanto esforço que não lhe sobrava tempo para correr atrás das atividades comuns da sociedade – condução do trabalho, negócios de Estado, questões judiciais, arte, ciência etc. –, teve de existir uma classe especial que, liberada do trabalho real, providenciava esses assuntos, e ela nunca deixou de agir em seu próprio benefício, colocando uma carga cada vez maior de trabalho sobre os ombros das massas trabalhadoras (Engels, 2015).

A necessidade de qualificação dos trabalhadores entra em contradição com os limites que as classes dominantes impõem aos dominados. A educação atende à dinâmica da luta de classes e é ministrada de uma forma para os trabalhadores e de outra para a burguesia. A independência econômica da classe dominante permite que

seus filhos tenham a tranquilidade e os recursos para os estudos, enquanto os filhos das classes exploradas precisavam de maior esforço para estudar, dividindo-se entre as atividades necessárias para seu sustento e o da família, tornando-se, com raras exceções, afirma Gramsci (2021) um homem incompleto, impedido de realizar o seu potencial, por não ter podido desfrutar de uma experiência escolar completa. A educação é transformada em privilégio.

Os postos de trabalho qualificado, os cargos de direção, organização e coordenação da produção são providos com base nas classes sociais, “a divisão em classes sociais está, portanto, presente na divisão, organização e direção dos processos de produção, *pela distribuição dos postos em função da classe social* (e da correspondente ‘formação’ escolar mais ou menos ‘curta’ ou longa) dos indivíduos que os ocupam” (Althusser, 2008, p.59).

Impossibilitados de prosseguirem até o nível superior, aos trabalhadores resta a qualificação para o trabalho, em um modelo que, muitas vezes, longe de possibilitar a realização da individualidade dos alunos, o que resultaria em ganhos para eles mesmo e para a coletividade, resumia-se a “uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, apenas com o olho certo e a mão firme” (Gramsci, 2021, p. 57). Faz-se urgente modificar os rumos da educação. No entanto, a visão burguesa para a educação dos trabalhadores é a de que a formação profissional deve estreitar ainda mais os horizontes dos trabalhadores, retirando destes toda a formação humanista.

Decerto, para os industriais tacanhamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas, em vez de operários homens. Mas os sacrifícios que o conjunto da coletividade se sujeita voluntariamente para melhorar a si mesma e fazer brotar de seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem espalhar-se beneficentemente pelo conjunto da coletividade e não apenas por uma categoria ou uma classe (Gramsci, 2021, p. 57).

A política educacional burguesa é baseada em sacrificar a evolução coletiva da sociedade em nome do lucro. Para isso, busca impedir o acesso à Educação Superior e aos postos dirigentes da sociedade aos trabalhadores. E diante das demandas dessa mesma sociedade por maior qualificação de nível superior, apresenta um modelo de Educação Superior esvaziado de propósito e de qualidade, usando a massificação da Ensino Superior como justificativa para a precarização desse nível de ensino.

Aqui nesse ponto, defrontam-se pelo menos, duas concepções: uma defendendo que a educação reproduz as desigualdades sociais e, portanto, atua

como simples reprodutora das relações sociais capitalistas. E uma outra que acredita que é possível, a partir da educação, suscitar forças de oposição ao atual sistema, que também a educação é palco da luta de classes (Snyders, 1981). Na fase neoliberal do capitalismo, as investidas são cada vez maiores para que a educação se conforme à primeira concepção. Ainda vista como perigosa, esforçam-se para que a educação se torne pragmática e que as classes trabalhadoras que desejam ingressar na Educação Superior, que o façam em instituições acríticas, que ofertem cursos totalmente voltados a atender os desejos do mercado. Essas concepções confrontam-se dentro das instituições educacionais: escolas, faculdades, universidades, pelo fato de que estas instituições constituírem o que Althusser (2022) denomina Aparelhos Ideológicos de Estado.

Para compreender o papel dos Aparelhos Ideológicos de Estado, é preciso entender que as condições de produção devem ser reproduzidas em uma formação social ao mesmo tempo em que se produz, para poder produzir e para que esta formação social possa existir. Essas condições de produção não são reproduzidas dentro da empresa, mas fora dela, sendo que os trabalhadores, a força de trabalho é reproduzida, “no essencial, fora da empresa” (Althusser, 2022, p.61). A qualificação da força de trabalho é realizada no sistema escolar, onde aprende-se desde os conhecimentos mais elementares (contar, escrever, ler) até técnicas a serem utilizadas nos mais diversos postos de produção.

Disso resulta que existem diferentes formas e níveis de instrução, “uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores” (Althusser, 2022, p.63). Elas estabelecem uma divisão bem simples que consiste na “divisão entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber” (Chauí, 2021, p.56). Por isso, essas diferentes instruções também ensinarão o bom comportamento, as regras profissionais a serem observadas e para as classes dominantes e seus agentes como falar aos subordinados.

(...) a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente. Isto significa, por parte dos operários, uma reprodução da submissão à ideologia dominante, e, por parte dos agentes de exploração e repressão, uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante, de modo que eles assegurem também “pela palavra” o predomínio da classe dominante (Althusser, 2022, p.63)

Dessa forma, para além do poder do Estado e dos aparelhos de repressão do Estado, o sistema escolar, a Educação Superior inclusa, atuaria como um aparelho ideológico do Estado, voltado para reprodução da submissão à ideologia dominante (Althusser, 2022). Tomando essa concepção de Althusser (2022), reserva-se às instituições educacionais um papel reprodutivista; no entanto, não podemos esquecer que “a escola é uma produção do homem. Ela pode ser explorada de várias maneiras” (Fernandes, 2020, p.119). Assim, a Universidade, a escola e as demais instituições seriam, de fato, aparelhos ideológicos. Mas, devido às características da educação, existe a possibilidade de fazer com que as instituições educacionais sejam cenário e meios da luta de classes, e até mesmo das mais encarniçadas ou intensas das lutas de classes. Afinal, as instituições de Educação Superior, enquanto aparelhos ideológicos de Estado não necessariamente devem alinhar-se docilmente à classe dominante, pois “a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate” (Althusser, 2022, p.78).

No Brasil, a herança colonial e oligárquica, ligada ao patriarcalismo e à escravidão legou “níveis ínfimos de aspiração educacional, e propensão a bloquear a democratização do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das *elites* das ‘classes possuidoras’” (Fernandes, 2020, p.119). Não se pode entender a Educação Superior sem entender essas relações sociais que tornam uma grande massa de trabalhadores inaptos para esse nível de ensino.

Encarregada das crianças de todas as classes, a escola apresenta-se diferente para cada classe social, realizando desde cedo o recrutamento entre elas. “A discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco, com brandura – e assim se consegue dissimulá-la melhor” (Snyders, 1981, p. 21). Desse modo, nas escolas brasileiras, os estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública, “quando conseguem ir até o final desse ciclo, porque, por suposto, estariam ‘naturalmente’ destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas” (Chauí, 2021, p.98). Ainda assim,

Outra parte da juventude escolarizável prossegue; e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequeno-burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes

da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos” (Althusser, 2022, p.87).

Essa escola pública de baixo rendimento é constantemente criticada, não para melhorar a sua qualidade, mas para argumentar a favor da mercantilização da Educação Superior: já que a escola pública não consegue preparar seus alunos para a universidade pública, que a universidade cobre mensalidades de seus alunos advindos das classes dominantes (Chauí, 2021). Não se procura melhoria da qualidade da escola pública, porque essa “má escola” serve para determinar o que a sociedade pode e deve fazer em matéria de ensino. Aqui, se visualiza a contradição existente em relação ao ensino superior no Brasil.

A universidade moderna não se organiza para “pequenos números”, o ensino superior não é mais um privilégio nem um “dom” intelectual. É uma necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior. A civilização moderna precisa por sua vez, que se promova uma seleção racional e uma mobilização sistemática do talento (Fernandes, 2020, p.125).

A necessidade de mais indivíduos com nível superior, somada à necessidade de reprodução social do capitalismo brasileiro em sua fase neoliberal, culmina com a política de expansão da Educação Superior que leva ao surgimento de novas instituições e novas vagas de graduação no Cariri cearense. Uma expansão que não está de todo livre de contradições, sendo uma delas o caráter que a Educação Superior deve ter para a sociedade: ofertada como um direito ou vendida como um simples serviço.

1.6. O Capital Humano: o homem como simples bem de capital

Mas não basta transformar a Educação em um serviço. É preciso ir além, pois existe a necessidade de instrumentalizar toda a humanidade aos desejos do mercado. E apenas a educação pode fazer isso, pois é por meio dela que pode ser forjado um clima favorável os objetivos de exploração e de ampliação dos lucros burgueses.

A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-la à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesses em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos (Silva, 2015, p. 28).

É muito claro o que deseja a elite brasileira: “ampliar a cobertura pública do ensino fundamental e difundir um ideário pedagógico referenciado na chamada teoria

do capital humano, socializando as crianças e jovens em conformidade com o mercado” (Leher, 2019, p.34). Mas em que consiste a teoria do capital humano? Essa formulação, oriunda da Universidade Chicago, é a chave para compreender a investida sobre a educação por parte do neoliberalismo.

Formulada nos anos 1970, essa teoria é o fundamento principal da Educação neoliberal, dando justificativas tanto para o desinvestimento público na Educação, quanto para a criação e manutenção da educação mercantilizada, afinal a teoria do Capital Humano “faz uma leitura da educação que parte de uma relação crucial no modelo econômico padrão: a remuneração de cada fator de produção tem estreitos vínculos com sua contribuição ao produto, ou seja, com sua produtividade” (Ramos, 2015, p.13).

O formulador dessa teoria, Theodore W. Schultz, professor da Universidade de Chicago, acreditava no que ele dizia ser “a verdade simples de que as pessoas investem em si mesmas, e que tais investimentos são muito grandes” (Schultz, 1973, p.32). No entanto, questões morais e filosóficas, que ele chama de “valores arraigados” impedem uma análise acurada desse tipo de investimento, no qual os seres humanos seriam simples bens de capital.

Consequentemente, tratar os seres humanos como riqueza que pode ser ampliada por investimento é um ato contrário a valores arraigados. Parece que seria reduzir o homem mais uma vez, a um mero componente material, a alguma coisa afim com a propriedade material. E para o homem, olhar-se para si mesmo como um bem de capital, ainda que isso não ponha em perigo a sua liberdade, pode parecer um achincalhamento feito a si próprio (Schultz, 1973, p.33).

Na verdade, ele não vê empecilho algum na ideia de que um ser humano possa existir como um componente da riqueza que oferte vantagem às demais pessoas, pelo fato de que “ao investirem em si mesmas as pessoas podem ampliar o raio de escolha à sua disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem estar” (Schultz, 1973, p.33). Schultz nunca se afasta da ideia de liberdade, como forma de justificar a sua proposta de mercantilização profunda das pessoas. Para o autor, a menos que se coloque a liberdade individual em risco, nenhuma das considerações que fez, sobre o homem ser visto como simples bem de capital, por exemplo, seria um problema.

Essa suposta liberdade retira proibições e obstáculos. Estamos livres, mas apenas para cumprir o papel que o mercado nos reserva. O indivíduo é estimulado a lançar-se numa “autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro,

pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade” (Han, 2017, p.30). Percebe-se que esse individualismo exacerbado também se beneficia pelo modo como Schultz (1973) vê os seres humanos e a educação.

A teoria do capital humano estrutura-se enquanto uma teoria do desenvolvimento, que dialoga com o desenvolvimento e o crescimento econômico em uma abordagem neoclássica da economia. Ao mesmo tempo, é, também, uma teoria da educação.

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar, reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação (Frigotto, 2010, p.26).

Formulada como teoria econômica, logo a teoria do capital humano foi incorporada ao campo educacional. Com isso, a educação recebeu aportes advindos da Administração e tornou-se comum que gestão, empreendedorismo e competências fossem se tornando o foco de diversos programas educacionais formulados pelas classes dominantes para os trabalhadores (Leher, 2018).

É cada vez mais popular uma visão da educação amparada nessa perspectiva, mesmo quando não toma o nome de teoria do capital humano. O glossário utilizado é imenso: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, formação polivalente e muitas dessas categorias são empregadas em um contexto de pretensa valorização do trabalhador e do trabalho, que disfarçam a “imposição de novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (Frigotto, 2015, p.41). É aqui que o capital humano se torna o denominador comum da pedagogia a serviço do capital: a teoria “opera as esferas da exploração da mais valia e, não menos importante, da socialização (...) condizente com a ordem do capital” (Leher, 2018, p.33). Ou seja, uma fração da burguesia se apropria da mais valia produzida pelo setor de serviços educacionais, explorando os trabalhadores da educação, enquanto contribui na socialização necessária para formar a força de trabalho impreterível para a reprodução capitalista.

No plano estratégico, é possível aduzir que o objetivo da grande burguesia era atuar para que a escola fosse ressignificada como lugar de formação de competências guiada pelo Capital Humano, o que garantiria a desejada despolitização da escola e da educação.

De fato, em seus principais centros de pensamento, os setores dominantes dedicam-se a pensar a educação como uma prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em “capital humano”, isto é, em insumo do capital(...) (Leher, 2018, p.49).

A Teoria do Capital Humano possui uma visão de que do ponto de vista da produção, o indivíduo nada mais é que a combinação entre trabalho e educação (Frigotto, 2010). Realizando uma analogia entre o indivíduo e a empresa, a teoria avança na suposição de que “o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se então de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade” (Frigotto, 2010, p.55).

Nessa concepção, o sentido da vida humana seria unicamente atender às exigências do mercado, como um versátil produtor de mercadorias, recebendo uma “justa” contrapartida financeira, conforme acredita Schultz ao afirmar que, por meio do investimento em educação adequada, “a qualidade do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais do trabalhador” (Schultz, 1973, p.32). Entende-se que “a um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, de onde, a uma dada produtividade marginal, corresponde uma renda marginal (Frigotto, 2010, p.55).

O problema é que “quando adquirimos uma capacitação, não significa que dispomos de um bem durável” (Sennett, 2015, p.91). O que é facilmente comprovado pelo fato de que as empresas ainda continuam a demitir funcionários mais experientes, por possuírem salários mais elevados, independente do conhecimento que disponham do negócio e contratam trabalhadores mais jovens, em um paradoxo próprio da Teoria do Capital Humano, originada na própria sociedade de mercado: o trabalhador perde valor à medida que aumenta sua experiência (Sennett, 2016). Mas os partidários dessa teoria não abordam tal paradoxo em suas formulações. Afinal, tornar-se atrativo para o mercado de trabalho é um problema a ser resolvido pelo indivíduo.

Nesse quadro, a educação neoliberal precisa “elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública” (Laval, 2004, p.12). A solução para esse impasse é diversificar as fontes de financiamento da educação, tornando o próprio indivíduo o maior responsável por financiar sua educação. Podemos dizer que,

(...) essa “teoria” implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si como “empreendedor/a” que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio cuja venda lhe retorna um “capital”. Ser um “empreendedor/a” nesse sentido, é dispor-se a gerenciar a própria vida analogamente à gestão de uma empresa, como um “empreendedor/a” capitalista (Antunes; Pinto, 2017, p.102).

Interessante considerar que o autor da teoria do capital humano simplesmente ignora quaisquer outras variáveis que possam explicar o aumento da renda dos trabalhadores. A luta de classes, o processo histórico social, as relações de poder e de produção desaparecem de sua análise. Mas, Schultz (1973) vai além. Ao falar do baixo rendimento dos indivíduos não brancos em relação aos brancos, ele vaticina: “as grandes diferenças em rendimentos parece refletir, antes principalmente, as diferenças em saúde e na educação. (...) Acentuar que as diferenças no quantitativo do investimento humano podem explicar essas diferenças de rendimentos parece coisa elementar” (Schultz, 1973, p.36). Escrevendo desde os Estados Unidos, Schultz (1973) não leva em consideração a escravidão, nem as políticas de segregação para a população afro-americana. Para diminuir as diferenças de rendimento em relação aos brancos, basta que os indivíduos não-brancos invistam mais em si, já que o aumento dos ganhos reais dos trabalhadores “parece muito mais razoável que represente um retorno ao investimento que tenha sido feito nos seres humanos” (Schultz, 1973, p.39). No entanto, não é isso o que acontece. A teoria do capital humano termina por

(...) negar o que está no princípio da educação pública, a apropriação por todos de forma simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio e que promete, no seu lugar, aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado. Quem mais é em nome das “igualdades de chances”, instaura uma lógica mercantil que consolida e mesmo intensifica as desigualdades existentes (Laval, 2004, p. XXI).

Uma posição de classe é formulada como uma opção técnico-pedagógica, deixando a seus críticos a acusação de se oporem por mera ideologia (Leher, 2018). A Teoria do Capital Humano reforça os determinismos de classe e um pensamento circular, no qual a educação é a porta de acesso a melhores condições

socioeconômicas, ao mesmo tempo em que são essas condições socioeconômicas que devem garantir o acesso à educação.

Enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, o “fator econômico”, traduzido por um conjunto de indicadores socioeconômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória (Frigotto, 2010, p.62).

Aqui, de acordo com Frigotto (2010), o caráter burguês do capital humano se apresenta por completo, como um louvor das “relações sociais de produção e da prática educativa inerente ao modo de produção capitalista” (Frigotto, 2010, p.63).

Assim, a educação se encaminha para uma maior sujeição à razão econômica, pois quaisquer instituições educacionais “só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O homem ‘flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2004, p.3). E tudo isso porque, para a sociedade burguesa, não interessa o homem real, “o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo” (Frigotto, 2010, p.70). Com o avanço da tecnologia e do conhecimento, utilizando-se do ferramental proposto pela teoria do capital humano, a educação neoliberal vai formulando a sua caricatura de ser humano e a promovendo como o mais perfeito dos homens.

Nesse contexto, a Educação Superior precisa ser alterada para efetivar o homem como insumo do capital. Essa alteração significa dar-lhe o caráter de mera formação profissional, acrítica e despolitizada, realizando o adestramento de competências guiadas pelo Capital Humano e exigidas pelo mercado,. Por isso, “as atuais formas de comodificação e privatização do ensino superior não podem ser pensadas como processos desvinculados da ‘modernização conservadora’ e de seu modelo universitário” (Leher, 2018, p.165). Não se pode esquecer ainda que, em relação à Educação Superior, há ainda a busca de resumir a relação entre educação e produção científica a simples atendimento das demandas do mercado.

É em meio a essa contradição, que opõe o modelo privado de Educação Superior ao modelo público, sob constante assédio da teoria do Capital Humano e/ou por outras investidas ideológicas das classes dominantes que a expansão da Educação Superior passa a ser implementada a partir da primeira década do século XXI.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO OU COMO MERCADORIA?

A resposta a essa pergunta não pode ser encontrada sem rigorosa reflexão sobre alguns temas que perpassam a presente tese. Resgatar a reflexão filosófica sobre o fazer da Educação Superior e sobre o que consiste ser Universidade se faz primordial no momento em que a mecanização do conhecimento, possibilitada pelo predomínio da técnica, é cada vez mais normalizada. A Filosofia da Educação, ao mediar a especulação filosófica e a prática educacional, “não pode ser conciliadora ou funcional, colocando-se a serviço do estabelecido. Sua função é o exercício crítico da razão que tem por objeto desvelar as contradições não aparentes do real, romper falsas harmonias e falsos consensos, subvertendo-os pela interrogação e pela suspeita” (Goergen, 2011, p.143).

Desse modo, pode-se avançar para uma mudança qualitativa da Educação Superior e chegar a um modelo de Universidade que se apresente, não adaptado ao Semiárido, mas originado deste. O que demanda uma reformulação da Educação Superior, não apenas no Cariri, mas em todo o Brasil. Nesse ponto, é preciso ter claro que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2008, p.25). Porque o grande desafio para a educação atual é “encontrar o homem para além das ilusões das imagens, integrar suas atividades de produção e de prazer” (Nosella, 2011, p.70) e este ponto é irrealizável na atual sociedade do capital, uma vez que quaisquer reformas educacionais que não contrariem a lógica de reprodução do capital, como aponta Mészáros (2008), apenas corrigem os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista, mas mantêm intacto o domínio estrutural do capitalismo, que impede a realização das potencialidades da humanidade.

Assim, ao abordar de forma mais detida alguns dos conceitos mencionados no decorrer da tese, busca-se ampliar a reflexão filosófica sobre os mesmos, “fornecendo elementos para que as pessoas possam decidir de forma mais consciente” (Goergen,

2011, p.147) os rumos da Educação Superior.

2.1. Educação Superior como mercadoria

No Brasil, é bem recente a legalização da exploração da educação visando lucros. Apenas com a constituição de 1988, essa prática se tornou explícita e, em 1996, foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Oliveira, 2009). Com isto, instituições de ensino privado de todos os níveis foram criadas, culminando no surgimento do maior mercado de educação com ações negociadas em bolsa no mundo, aqui no Brasil. Mas a transformação da educação em uma mercadoria não é algo recente, tampouco é um processo finalizado. Não se pode esquecer de que “conhecimento, informação, atividades culturais e afins são sempre passíveis de serem transformados em mercadoria e integrados ao capitalismo” (Harvey, 2018, p. 96). Em relação à educação não é diferente. O sistema capitalista, em sua constante busca por ampliação, tem modificado a relação entre a sociedade e a educação. A educação seria simples mercadoria, adaptável ao que o mercado deseja. Mas o que isso significa?

Antes de nos atermos aos motivos utilizados pelo capitalismo para tornar a educação uma mercadoria, vejamos o que seria uma mercadoria. Na definição de Marx (2016),

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (Marx, 2016, p.57).

Em outras palavras, podemos dizer que todas as coisas úteis podem ser mercadorias. E por que dizemos “podem ser”? Marx (2016) explica que uma coisa ter utilidade faz com que ela tenha um valor que ele denomina de valor de uso, o “conteúdo material da riqueza” (Marx, 2016, p.58). No capitalismo, para além disso, os valores de uso seriam “os veículos materiais do valor de troca” (Marx, 2016, p.58). E seriam veículos materiais porque, ao se permutarem as mercadorias, põe-se de lado o valor de uso, o que torna o valor de troca, o efetivo valor da mercadoria. Daí, podemos dizer que há uma série de coisas úteis que não são mercadorias.

Uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor. É o que sucede quando sua utilidade para o ser humano não decorre do trabalho. Exemplos: o ar, a terra virgem, seus pastos naturais, a madeira que cresce espontaneamente na selva, etc. Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera

valor de uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor de uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor de uso social (Marx, 2016, p.63).

Marx (2016) faz mais uma advertência: para que um produto do trabalho se torne mercadoria, além da utilidade, deve ser transferido para quem vai utilizá-lo por meio de uma ou mais trocas. Desse modo, uma mercadoria deve:

- Possuir utilidade (valor de uso);
- Ser resultado de atividade humana (trabalho);
- Ter sua posse transferida por meio de troca (valor de troca ou valor);

Sendo produtos do trabalho humano, o valor das mercadorias é uma realidade social, que se manifesta no momento da troca de uma mercadoria por outra. Daí, conclui Marx (2016), ser o trabalho humano o elemento que cria o valor. E “desde que os homens, não importa o modo, trabalhem uns para os outros, adquire o trabalho uma forma social” (Marx, 2016, p.93). E aqui se manifesta o que Marx chama de fetichismo da mercadoria: ela encobre as características sociais do trabalho humano, deixando aparecer como características intrínsecas do produto, assim, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 2016, p.94).

Ao transformar a educação em mercadoria, o sistema capitalista apaga a relação social que é a marca da educação. E abre as portas para o aumento da exploração dos trabalhadores da educação, afinal, submete a educação a “fórmulas que pertencem, claramente, a uma formação social em que o processo de produção domina o homem, e não o homem o processo de produção, são consideradas pela consciência burguesa uma necessidade tão natural quanto o próprio processo produtivo” (Marx, 2016, p.102). Aqui, o caráter do trabalho em educação muda radicalmente.

É preciso evitar o erro de que a forma mercadoria é uma invenção do capitalismo. Antes do surgimento deste e de sua hegemonia na sociedade, já existiam mercadorias. No entanto, as relações capitalistas de trabalho transformaram o processo de produção em processo de produção de mercadorias.

Nenhum capitalista é movido por amor à utilidade de suas mercadorias. De acordo com Marx (2016), seus objetivos são produzir um valor de uso que tenha um valor de troca e que este seja superior ao valor que dispendeu para produzir, daí pode-se dizer que ele deseja produzir uma mercadoria, “além de valor de uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia)” (Marx, 2016, p.220).

Trabalho é a utilização da força de trabalho. O trabalhador, utilizando a sua força de trabalho, produz valores de uso, sendo que “a produção de valores de uso não muda a sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle” (Marx, 2016, p.211). E é o trabalho que possibilita a extração de valor excedente por parte do capitalista, a mais valia, “a expressão precisa do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (Marx, 2016, p.254). Não importa qual o conteúdo do trabalho, para o capitalista, este precisa apenas gerar excedente. Em outras palavras, ser produtivo.

Diante disso, a cada momento histórico, a consolidação do capitalismo enquanto modo de produção dominante, acaba por conduzir todo trabalho a sua forma capitalista de produtor de excedentes para o capital, pois “derruba todas as barreiras jurídicas ou tradicionais que impedem que se compre a seu critério este ou aquele tipo de capacidade de trabalho, ou se adquira arbitrariamente este ou aquele tipo de trabalho” (Marx, 2022, p.84). O trabalho na educação está nesse roteiro. Nada há que impeça a exploração capitalista dos trabalhadores da Educação em todos os seus níveis, tornado o trabalho na Educação um trabalho produtivo. Afinal,

Um mestre-escola que ensina os outros não é um trabalhador produtivo. Mas um mestre-escola que se engaja como trabalhador assalariado em um instituto com outros para utilizar o dinheiro do *Entrepreneurs* [empresário] da *knowledge mongering institution* [instituição de comercialização de conhecimento] por meio de seu trabalho é um trabalhador produtivo (Marx, 2022, p.114).

A educação sempre esteve em disputa na sociedade capitalista. Porque ao tempo em que o capitalista necessita, para a reprodução do sistema, de formar a mão de obra necessária para o trabalho, precisa também, impedir que esta mão de obra possa adquirir uma consciência crítica da sua exploração. Daí, o fato de que “a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução” (Frigotto, 2010, p.33).

Em fins do século XX, a demanda por Educação Superior, no Brasil, acabou por atrair a atenção do mercado para o potencial de lucros a captar em uma nova frente de exploração do trabalho e, portanto, de extração de mais valor. Para os investidores, a Educação Superior “em decorrência da necessidade perene do serviço que aporta e das altas margens de lucros geradas nos últimos anos, é, atualmente,

uma das opções de investimento de fluxos de capital nacional e internacional” (Caleffi; Mathias, 2017, p. 13). No que confirmam que

[...] o investimento do capital nesta ou naquela esfera de produção, as massas em que o capital total da sociedade se distribui nas diferentes esferas de produção, enfim, a proporção em que ele migra de uma esfera de produção para outra, tudo isso é determinado pela mudança na proporção em que a sociedade precisa dos produtos dessas esferas particulares de produção, isto é, valor de uso das mercadorias que criam; pois embora apenas o valor de troca de uma mercadoria seja pago, ela é sempre comprada apenas por causa de seu valor de uso (Marx, 2022, p.83).

O fluxo de capital para a Educação Superior é um avanço do capital, não apenas para subordinar e/ou para regular a Educação Superior, mas também como uma mercadoria, como processo para obtenção de mais-valor. Afinal, “cada esfera particular de produção conta para o capital apenas como uma esfera particular na qual o dinheiro é investido para convertê-lo em mais dinheiro, para manter e aumentar o valor existente ou para apropriar-se do mais-trabalho” (Marx, 2022, p.83). O processo de mercantilização atualmente em andamento envolve

[...] desde a criação de mercados para a educação superior até a transformação do equilíbrio público/privado quanto a aspectos específicos, como a cobrança de mensalidades dos estudantes, o financiamento e a gestão das universidades e o surgimento de instituições privadas com fins lucrativos. A mercantilização do ensino superior manifesta-se, assim, em dois níveis: no das matrículas, ou seja, em relação ao percentual dos alunos em cada um dos setores, o público e o privado; e no nível dos recursos utilizados para financiar as instituições, isto é, referente ao gasto total do país correspondente a fontes privadas (Sampaio, 2014, p.144).

Ao transformar a Educação em uma mercadoria, o capital faz com os trabalhadores da educação se tornem produtores de valor excedente, explorados como qualquer outro trabalhador. Toda relação entre professor e estudante modifica-se em uma relação comercial, que possui duas vertentes: a reprodução de mão de obra para o mercado de trabalho e a venda da formação para obtenção de lucros para o capitalista.

A primeira funciona como validadora da segunda. Ou seja, as escolas, faculdades, centros de formação, entre outras instituições, cuja formação ministrada melhor atende às demandas do mercado, acabam por se diferenciar na competição com as demais. Para isso, os planos de aula, os currículos e as demais atividades tornam-se extremamente padronizados, retirando toda liberdade e dinamismo do professor e demais trabalhadores da educação. Os baixos salários, por vezes, fazem com que os docentes atuem em diversas instituições e/ou assumam um número exorbitante de horas aulas, principalmente

[...] professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio, que às vezes trespõem a jornada em redes diferentes de ensino. Os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas (Sampaio; Marin, 2004, p.1214).

Para além disso, é comum que as instituições privadas, por meio de ferramentas de educação à distância, contratem um mesmo professor para ministrar aulas para centenas de alunos, nos mais diversos pontos do país. E ainda utilizando tutores, com menor qualificação, para diminuir seus custos com o processo educacional.

Nesse panorama, o professor deixa, na maioria das vezes, de ser aquele que transmite o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e sistematizado na escola, passando a assumir a função de auxiliar o aluno, futuro trabalhador, a alcançar ou manter uma condição de empregabilidade. Se, por um lado, como força de trabalho, em algum aspecto o valor de uso do professor se modifica, também seu valor se reduz, pois, sua reprodução, agora mais simples, exige menor tempo de trabalho social (Albuquerque et al, 2018, p.1289).

O que se presencia é a imposição de um modelo empresarial às instituições de ensino, as quais passam a funcionar segundo os preceitos do mercado. Infelizmente, com a assimilação do neoliberalismo pelos mais diversos governos, isso vem ocorrendo mesmo nas instituições públicas. Torna-se comum que os alunos sejam vistos como meros consumidores do serviço a ser ofertado pela instituição. Para além da formação de mão de obra, observa-se a criação de “um novo campo de acumulação de capital com a transformação das universidades em indústrias de produção do saber eficaz” (Laval, 2004, p. 33).

Na Educação Superior, o PROUNI e o FIES aceleraram a mercantilização da Educação e deram origem a diversas instituições pautadas pelo mercado e mais interessadas no desempenho das mantenedoras na bolsa de valores do que no retorno para a sociedade. São instituições que veem o cenário de elevada procura por cursos de graduação como oportunidade de mercado, mantendo o foco na formação profissional, voltada para o perfil desejado pelo mercado.

Ver a oferta de Educação Superior como um mercado como outro qualquer leva a uma modificação profunda das instituições de ensino, a partir da sua gestão. Para a gestão das instituições privadas, o objetivo seria

[...] proporcionar ao profissional, que constitui o seu produto final colocado no mercado, um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos valorizados e reconhecido pelas organizações que o contratam. Por *produto*, entende-se o aluno formado pela instituição de ensino e, por *cliente*, a

organização empregadora desse profissional colocado no mercado [...] (Tachizawa; Andrade, 2006, p. 23).

O aluno é produto e deve, portanto, atender aos interesses e desejos do mercado. Devido a isso, para a instituição privada de Ensino Superior nada seria “mais relevante, portanto, do que analisar a opinião dos empregadores desta mão de obra formada” (Tachizawa; Andrade, 2006, p. 24). A instituição de ensino deve atender ao mercado, o que demanda “pesquisar e aferir, junto a este mesmo mercado, quais atributos e qual perfil do profissional formado que o mercado estaria demandando” (Tachizawa; Andrade, 2006, p. 24). O “produto”, no caso os estudantes, não teriam qualquer controle sobre sua formação, sobre o que querem aprender, nem opinar sobre a necessidade de uma formação que possa avançar para além dos conteúdos técnicos e profissionais desejados pelo mercado.

Em outra dimensão, acrescentam Tachiwaza e Andrade (2006) que os alunos são considerados clientes por serem eles a comprarem os serviços da instituição de ensino. Daí,

Seja qual for a dimensão em que se considere o *cliente*, quer seja o aluno, como *cliente intermediário*, ou apenas *cliente*, quer seja a organização empregadora do aluno formado, como *cliente final*, o importante é conhecer aquele para os quais a instituição de ensino existe. Ou melhor, não há IES¹⁸ que sobreviva se as expectativas de seus clientes não serem ouvidas interpretadas e atendidas (Tachizawa; Andrade, 2006, p. 24).

A sociedade não é levada em consideração ou, quando muito, é vista como sinônimo de mercado. O que deve ser levado em consideração é o cliente, seja este o estudante que contrata o serviço de formação ou o mercado que empregará o futuro profissional. A instituição deve atender seu cliente. Na Educação mercantilizada, os estudantes são vistos como cliente ou produto, a depender do momento da sua relação com a instituição. E os professores e demais funcionários são a força de trabalho explorada para a obtenção de mais-valia. Esse modelo é replicado em cada Instituição privada de Educação Superior, uma vez que a competição entre as mesmas, leva a que cada uma se utilize do que consideram as melhores práticas de gestão. Afinal, essas instituições são verdadeiramente *knowledge mongering institution* [instituição de comercialização de conhecimento], no dizer de Marx (2022).

Neste modelo, não há lugar para a universidade. Não há lugar para uma formação integrada, voltada às demandas da sociedade no neoliberalismo. Por isso, as universidades são cada vez mais pressionadas a se tornar “um lugar de prestação

¹⁸ Instituições de Ensino Superior

de serviços e de suporte ao padrão de acumulação” (Leher, 2019, p.86). É como suporte ao padrão de acumulação que a universidade deve se relacionar com a produção do conhecimento. Surge uma outra face da mercantilização: a apropriação do conhecimento dos trabalhadores.

Marx e Engels (2010) afirmam que a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção e as relações de produção e isso significa afirmar que a burguesia se rearticula a cada crise dos sistemas econômico e político. Nesse sentido, ao observarmos a evolução capitalista no presente século, percebe-se um avanço do capital na direção da exploração do conhecimento, apropriando-se do mesmo por meio de uma nova categoria de produção: o capital imaterial.

O processo de apropriação do conhecimento do trabalhador não é algo novo no capitalismo. Ao arrancar os meios de produção, seja a terra, seja os equipamentos, dos trabalhadores, o capital também se apropriou dos conhecimentos necessários ao manejo dos mesmos. A divisão capitalista do trabalho e a posterior industrialização, também se fizeram às custas do conhecimento dos trabalhadores. Nesse momento histórico, além de embrutecer as massas trabalhadoras, o capital trata de criar formas de controlar, precificar e extrair mais valia do trabalho intelectual em si.

2.2 A Expansão da Educação superior e sua relação com a mercantilização da educação na assim chamada Sociedade do Conhecimento

No último século e nas primeiras décadas do século XXI, a Educação Superior passou pelo fenômeno da expansão em praticamente todos os países. Esta expansão resultou no acesso de milhares de jovens das classes trabalhadoras à Educação Superior. É preciso apontar que muitos dos novos alunos de graduação estudaram em instituições privadas, com qualidade discutível e onde receberam simples formação profissional, com pouco ou nenhum acesso a atividades de pesquisa, extensão ou cultura.

Mesmo que este acesso aos trabalhadores mais proletarizados represente uma conquista, pois é sempre interessante uma melhora nas condições materiais de existência dos trabalhadores, esta não se constituiu em avanços que possibilitassem a transformação radical da sociabilidade capitalista. Na luta dos trabalhadores por melhores condições de vida, reformas, ampliações de direitos e outras garantias não podem ser pensadas de forma isoladas, mas compreendidas como uma unidade dialética cujo objetivo deve ser a ruptura da sociedade regida pela lógica do capital. (Maciel, 2021, p.156)

Para além disso, a expansão da Educação Superior acabou por ser capturada pelo capital, que, em sua busca voraz por mais lucros, busca nas regiões centrais do

capitalismo, modificar a forma como se estrutura a pesquisa na universidade e, nos países periféricos, retirar da Educação Superior seu papel na pesquisa. Porque o sistema precisa forçar a escassez do conhecimento, separando as regiões do mundo onde ele deve ser criado, daquelas que ele deve ser apenas consumido.

O século XXI presencia o surgimento de uma nova Divisão internacional do Trabalho, que, segundo Gorz (2005), divide os países entre aqueles cuja economia é movida pelo capital material, em sua maioria países da periferia do capital, e os países centrais onde o principal motor da economia é o capital imaterial. Uma divisão que se busca impor à Educação Superior, concentrando as universidades geradoras de conhecimento nos países centrais, enquanto os países subordinados devem dotar-se de simples centros de formação profissional que habilitam os trabalhadores a lidar com o conhecimento produzido pelas universidades dos países ditos desenvolvidos. Com isto, os países periféricos devem abrir mão de investir na constituição de universidades. Como o desenvolvimento da ciência está há muito ligado ao avanço do sistema capitalista, ao fornecimento de tecnologia para ampliação da extração da mais-valia naturaliza-se, cada vez mais, essa divisão entre produtores de conhecimento e seus consumidores. Isto porque

O grande dilema da ciência moderna é que seu desenvolvimento esteve sempre ligado ao dinamismo contraditório do próprio capital. Além disso, a impossibilidade de separar a ciência e a tecnologia modernas deste perverso dinamismo está destinada a permanecer conosco enquanto não for realizada uma tentativa consciente e socialmente viável para produzir e manter a necessária superação. (Mészáros, 2004, p.266)

Não tendo que gerar conhecimento, a Educação Superior, nas periferias do capital, deveria ser ministrada pela iniciativa privada, possibilitando a abertura de uma nova fronteira para exploração comercial. Um modelo de Educação Superior que se adapta às conveniências do consumidor, seja ele, o aluno, aqui visto como investidor em seu capital humano, ou as empresas, que esperam pelo produto: o profissional apto a realizar suas atividades sem criticidade.

Observa-se que nesta relação, em determinados momentos, o discente é, conforme apregoa a Teoria do Capital Humano, o investidor de si mesmo, buscando melhorar sua empregabilidade; e, em outros momentos, é visto e tratado como produto, um insumo para o mercado, preparado pela faculdade. Como investidor, ele atua como cliente exigindo as aulas e o término do curso em um prazo que ele considera aceitável. Como produto, ele não tem nenhuma ingerência sobre seu

currículo ou sobre o que importa para sua formação. Reduz-se a Educação Superior a uma relação comercial como qualquer outra.

O conhecimento surge da necessidade humana de transformar a natureza. Para criar um instrumento a partir de um objeto natural, é preciso “conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento” (Duarte, 2008, p.26). E em que consiste conhecer? Seria o “apropriar-se de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido” (Chauí, 2001, p.59). O que, por sua vez, é um processo, “ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” (Saviani, 2021, p.141).

De acordo com Marx (2008), o conhecimento parte da observação empírica do objeto de estudo, a qual capta este objeto de forma confusa, algo a ser compreendido. A análise do objeto irá permitir a formulação de conceitos e abstrações, que levam às determinações mais simples deste. Neste ponto, realiza-se a síntese, tornando o objeto analisado, não mais uma forma confusa, mas algo totalmente compreensível, afinal,

O concreto é concreto porque é uma síntese de determinações, isto é, uma unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (Marx, 2008, p.260)

Ao realizar esse processo, podemos transformar a natureza gerando desenvolvimento social que, por sua vez, leva “a produção de uma realidade humana cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas” (Duarte, 2008, p.28). A continuidade desse processo resulta na autonomia entre o conhecimento e a utilidade prática dos objetos, permitindo, ainda que o conhecimento se desvinculasse de qualquer suporte físico, tornando-o “um bem imaterial. É fluido, navega quase na velocidade luz e pode ser indefinidamente apropriado, sem custos adicionais” (Dowbor, 2020, p.29). Para além dessas propriedades, o conhecimento possui as características que o classificam como um bem não rival, pois além de não ser “reduzido pelo uso, pelo contrário, pode ser multiplicado indefinidamente” (Dowbor, 2020, p.30), ou seja, ao repassá-lo a outras pessoas, seu detentor não é privado dele. São essas características que fazem com que o conhecimento possa resistir à lógica da mercantilização (Dalbosco, 2023).

Foi o conhecimento que permitiu o desenvolvimento da tecnologia, que, em toda a sua extensão, “inclui a técnica, os dispositivos, as operações, os operadores e o conhecimento ligado à ação (prático)” (DOMINGUES, 2016, p.17). E embora o progresso científico, advindo da tecnologia, seja resultado do conhecimento, um processo humano que resiste à mercantilização, nota-se que acabou por ser identificado com o modo de produção capitalista, uma vez que este foi visto como “a única incorporação adequada do ‘espírito científico’ como tal e dos benefícios ‘evidentes’ que ele proporciona às pessoas da ‘sociedade industrial moderna’” (Mészáros, 2004, p.53).

Não é necessária uma observação atenta para perceber que, “a tecnologia é hoje o principal fator de produção” (Dowbor, 2020, p.29), em um mundo onde a mercadoria não passa de um “vetor ou a embalagem de seu conteúdo imaterial, cognitivo, artístico ou simbólico” (Gorz, 2005, p.36). Para a maior parte dos consumidores, a tecnologia seria apenas o resultado da genialidade de um indivíduo, que, na maioria das vezes, é o dono das marcas, o que apaga a participação dos trabalhadores, as verdadeiras figuras por trás do progresso científico.

Essa tendência acentua-se com a popularização das redes sociais da internet e seu foco no que é superficial. Essas redes, cada vez mais aprimoradas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, elevam o fetichismo da mercadoria a outro patamar, ao promoverem os proprietários das marcas, em “astros” da ciência e tecnologia, ao vincularem ainda mais a sua imagem destes, às descobertas realizadas pelas equipes de trabalho de suas organizações.

É preciso reconhecer que a centralidade que o conhecimento adquiriu na produção e extração de valor adiciona novas contradições ao capital. Afinal, o conhecimento “é um produto que, em grande parte, resulta de uma atividade coletiva não remunerada, de uma ‘produção de si’ ou de uma ‘produção de subjetividade’” (Gorz, 2005, p.36). Com essas características, o conhecimento não tem valor de troca, podendo ser compartilhado gratuitamente. E mais,

[...] a parte do *knowledge* que não é originalmente geral e comum, ou seja, o conhecimento formalizado, separável de seus produtores e que não existe senão para ter sido deliberadamente produzido, essa parte do *knowledge* também é virtualmente gratuita, pois que pode ser reproduzida em quantidades ilimitadas a um custo desprezível, e partilhada sem ter de passar pela forma valor (dinheiro). Ademais, ela é geralmente acessível, ao menos em princípio, graças à Internet, o que significa que a principal força produtiva, e principal fonte de valor, é pela primeira vez suscetível de ser subtraída à apropriação privada (Gorz, 2005, p. 37).

É preciso atentar para o termo usado por Gorz (2005): suscetível de ser subtraída. O capital tem sido cada vez mais “inovador” na busca de extração de mais valor no campo do conhecimento. E isso está na base das transformações sociais e econômicas que atravessam a humanidade no momento.

É nesse quadro, em que a teoria aparece articulada com a práxis gerando uma civilização e um modo de vida, que a estratégia de tomar a técnica/tecnologia como categoria da ação mostra toda a sua pertinência para pensar o liame da técnica não só com o trabalho, mas com o próprio *ánthropos*: a técnica como meio de ação, instrumento de apoio (equipamento), descarga ou desoneração da ação (transferindo para as máquinas os atos e os movimentos que requerem esforço penoso ou indigno) e o empowerment ou potencialização da ação, permitindo a mudança de escala e a turbinagem de processos. (Domingues, 2016, p.19)

A ascensão da tecnologia, enquanto principal fator de produção, modifica uma série de premissas sociais, a começar pelos processos de produção, avançando pelas relações de trabalho e modificando o próprio homem. É preciso reconhecer que

[...] a articulação histórica da ciência e da tecnologia, o modo como elas moldam nossas vidas, hoje em dia, é totalmente ininteligível sem o reconhecimento de sua profunda inserção nas determinações socioeconômicas do capital, tanto na escala temporal quanto em relação às estruturas contemporâneas dominantes. (Mészáros, 2004, p.269)

Ou seja, o avanço da tecnologia acaba por reforçar a dominação de classe e o dinamismo do modo de produção, além de servir como justificativa para a ampliação da exploração sobre as diversas categorias de trabalhadores. Ainda que, na sociedade atual, cada objeto, para além das características físicas, possui características imateriais que lhe foram acrescentadas, graças à utilização do conhecimento humano, tem-se uma nova determinação: as práticas econômicas contemporâneas não podem fundar-se apenas na materialidade das coisas.

Pois produção, consumo e troca de conhecimento são centrais para qualquer sistema econômico, tal como a produção e o próprio consumo de cultura. Além disso, as economias contemporâneas se fundamentam na produção e troca de valor financeiro, um produto e fator de produção imaterial, mas também básico. Consequentemente, o objeto das práticas econômicas é a geração e apropriação de valor, qualquer que seja o suporte material do valor em cada prática específica. (Banet-Weiser; Castells, 2019, p. 13)

Para Marx (2016), existem o valor de uso e o valor de troca. O primeiro é a utilidade de um objeto em satisfazer as necessidades humanas. O valor de troca é a medida quantitativa pela qual se trocam os valores de uso. Entende-se que no sistema capitalista,

[...] a mercadoria é constituída pelo valor de troca e pelo valor de uso. O valor de uso carrega em si mesmo a materialidade sem a qual não existe a

mercadoria e, portanto, não existe o valor de troca em sua idealidade¹⁹. Em uma abordagem dialética, o ideal e o material não mantêm entre si uma relação de rígida oposição e sim de interação dinâmica. (Duarte, 2008, p.87)

Enquanto o corpo físico da mercadoria contém uma objetividade física, “a objetividade social não é acessível aos órgãos do sentido” (Duarte, 2008, p.91), pois a objetividade social da mercadoria existe enquanto relação social. No caso, o trabalho humano. Assim, a tecnologia, o imaterial, enfim, o conhecimento é apropriado por meio do trabalho, porque “o que assume a forma ideativa não é consciência ou vontade dos indivíduos, mas sim sua atividade” (Duarte, 2008, p.93). O imaterial, por meio da tecnologia, passa ser a principal modo de objetivar a natureza e o homem.

Ora, para Marx (2016), a objetividade do valor de troca é uma objetividade social, sendo, ambas expandidas pela ciência, uma vez que “ao longo de seu desenvolvimento, a ciência moderna foi obrigada a servir com todos os meios a sua disposição à expansão do valor de troca, dentro de um quadro de um sistema de produção orientado para o mercado” (Mészáros, 2004, p.269). A ciência, a serviço do capital, empurra as contradições do sistema para, mais adiante, adiando o eminente colapso.

A apropriação da tecnologia pelo capital acaba por ampliar a exploração dos seres humanos, que, de sujeitos da técnica, tornam-se objeto e com “o sistema tecnológico convertendo-se em sujeito, num processo avassalador que termina por capturar a humanidade, em vez de alforriá-la, submete-a à maior das servidões” (Domingues, 2016, p.34).

Apesar do potencial que o conhecimento possui de escapar das determinações do capital, ainda assim, suas aplicações têm sido cada vez mais utilizadas para aumentar a exploração do trabalho. Dessa forma, copiam-se na produção do conhecimento, as mesmas técnicas aplicadas com sucesso na produção material e, assim, ela “foi submetida à mesma divisão hierárquica do trabalho, à mesma distribuição das tarefas, à mesma separação do trabalho intelectual e do trabalho existente nas indústrias manufatureiras” (Gorz, 2005, p.35). Mas, afirma Gorz (2005), o produto do conhecimento, ainda que produzido segundo as regras da produção material, não é mercadoria, esta seria apenas o “suporte” físico desse conhecimento.

¹⁹ Duarte (2008) utiliza ideal em oposição a material e idealidade como sinônimo de imaterial, conforme explica que utiliza os termos no sentido de “algo relativo às ideias, diferenciando-se do que é material, isto é, relativo à matéria” (Duarte, 2008, p.86).

Mesmo assim, o fluxo de investimentos produtivos se inverteu, fazendo com que “hoje, o principal fluxo de investimentos não resulta em nenhuma máquina nem em chaminés e, sim, em capacidade de controle de conhecimento organizado” (Dowbor, 2020, p.34). Ampliar o controle sobre o conhecimento o impede de tornar-se um bem coletivo, comum. Por isso, o investimento capitalista busca controlar o acesso ao conhecimento (Gorz, 2005).

A revolução ocasionada por meio da captura do conhecimento pela lógica capitalista, na economia e na vida das pessoas que resulta em uma nova cultura e mesmo em uma nova sociedade, recebe diversos nomes, tais como, Nova Economia, Sociedade do Conhecimento, Sociedade pós-industrial, entre outras denominações (Domingues, 2016). Contudo, a pretensa nova sociedade não pode deixar de ser apenas um engodo, afinal,

Não pode haver um “um tipo totalmente novo de sociedade” criado pelo mecanismo pretensamente incontrolável e autopropulsionado das descobertas científicas e dos desenvolvimentos tecnológicos porque, na verdade, a ciência e a tecnologia estão profundamente inseridas nas estruturas e determinações sociais de sua época (Mészáros, 2004, p.265)

Nesse ponto, é preciso deixar claro o fato de que, apesar das modificações as quais o capitalismo atravessa nos últimos anos, não houve uma alteração profunda na essência do sistema capitalista a ponto de se constituir uma “sociedade do conhecimento”. Na verdade, “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (Duarte, 2008, p.13).

Assim, a ideologia da existência de uma sociedade do conhecimento, onde o capitalismo é qualitativamente diferente da sociedade anterior nutre ilusões que contribuem para alienação do conhecimento de seus produtores. Daí, a ênfase cada vez maior, na construção e reforço de narrativas como as apresentadas abaixo, identificadas por Duarte (2008):

- Ampla democratização do conhecimento pelas novas Tecnologias de Informação e comunicação;
- A mobilização dos conhecimentos existentes de forma criativa é mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos;
- O conhecimento seria uma convenção cultural, não a apropriação da realidade;
- Sendo uma convenção, todos os conhecimentos são válidos e possuem o mesmo valor independente de sua qualidade ou de sua capacidade de explicar a realidade;

- Os problemas, sejam eles quais forem, existem em consequência de determinadas formas de pensar e agir, apelando para a consciência dos indivíduos, deixando de lado a complexidade do real.

Essas narrativas são facilmente desmentidas ao serem confrontadas com a realidade em parte porque a forma como a tecnologia e o desenvolvimento da ciência atuam sobre o trabalho mostrou-se bem diferente do que se apregoa. Acreditava-se que

[...] quanto mais a produção se moderniza mais a complexidade das máquinas multiplica funções muito qualificadas de regulação, de manutenção e de reparação. Ainda aqui os operários encarregados são obrigados a preocupar-se com conhecimentos e operações técnicas genéricas no que respeita à mecânica e eletricidade. Enfim cresce o número daqueles que terão a seu cargo preparar o trabalho, elaborar o programa, prever o desenvolvimento harmônico das operações. Pode-se encarar-se o momento em que o operário seja menos o que chama a si a responsabilidade do processo de produção, a cargo da máquina automática, do que o homem que, em formas diversificadas de intervenção aplica, propõe até, soluções técnicas elaboradas (Snyders, 1981, p. 44).

Na verdade, a tecnologia tomou, na maioria dos casos um efeito bem diverso quando se verifica a relação entre o trabalhador e suas atividades laborais. Tome-se, por exemplo, uma padaria de Chicago, estudada por Sennett (2016), organizada sobre princípios de organização flexível, utilizando-se de máquinas de alta tecnologia para produzir os alimentos. “Nesse local de trabalho high-tech, flexível, onde tudo é fácil de usar, os empregados se sentem pessoalmente degradados pela maneira como trabalham” (Sennett, 2016, p.75). O pão é apenas uma representação em uma tela.

Como consequência de trabalhar dessa forma, os padeiros não sabem mais como fazer o pão. [...] Os trabalhadores podem mexer na tela para corrigir um pouco tais defeitos; o que não podem é consertar as máquinas, ou, o mais importante, fazer de fato o pão por controle manual quando elas, demasiadas vezes pifam. Trabalhadores dependentes de programas, eles também não podem ter conhecimento prático. O trabalho não é mais legível para eles, no sentido de entender o que estão fazendo (Sennett, 2016, p.76).

O capital capturou a habilidade de fazer pães, ainda que não seja uma maravilha (Sennett, 2016), e degradou os padeiros. A tecnologia degradou os trabalhadores da padaria, lhes retirando o saber fazer próprio de sua profissão, sem lhes dar nada em troca. Por isso, não se pode esquecer o fato de que “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2013, p.31). E o sistema capitalista se importa apenas com a obtenção de lucros e não com a humanização.

Desse modo, percebe-se que quando “a divisão do trabalho simplifica de forma extrema os processos laborais, ela diminui muito a necessidade de uma educação apropriada, em vez de intensificá-la” (Mészáros, 2016, p. 269). As narrativas que reforçam a existência de uma “sociedade do conhecimento” preparam um terreno, onde a Universidade tal como é concebida hoje, realizando Ensino, Pesquisa e Extensão, abre mão daquilo que o mercado determina como sem importância e participe dessa expropriação de saberes e da consequente degradação dos trabalhadores. E, mais uma vez, o trabalho assume um caráter negativo para os trabalhadores.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (Marx, 2010, p.82).

Pode-se dizer que a “sociedade do conhecimento” oferece mais do mesmo sob uma nova roupagem. Nota-se que esse novo modo de vida coloca, justamente, um processo em relevo: a transformação do conhecimento em capital imaterial, o qual, por sua vez, demonstra que o valor se concentra cada vez mais no resultado do trabalho intelectual. E justamente porque “a dimensão imaterial dos produtos leva vantagem sobre a realidade material deles; seu valor simbólico, estético ou social, prevalece sobre seu valor de uso prático e, está claro, também, sobre seu valor de troca. A maior parte dos benefícios é realizada graças à dimensão imaterial das mercadorias” (Gorz, 2005, p.38). Parte-se para a já mencionada nova divisão do trabalho. A anterior, cabe citar aqui, foi aquela cujo principal modelo foi o fordismo, que,

[...] separava as funções de execução e as funções de concepção – as primeiras entregues aos operários, que desenvolviam uma função mecânica, repetitiva, sem a necessidade de pensar, ao passo que as segundas eram entregues aos gerentes e aos engenheiros, que refletiam sobre o produto final, planejavam as ações e fixavam as metas para o conjunto dos trabalhadores. (Domingues, 2016, p.65)

Na nova divisão do trabalho, as fronteiras dentro das fábricas tornam-se mais tênues, e a grande divisão não é entre os trabalhadores, mas “entre empresas e capitais. O capital material é abandonado aos ‘parceiros’ contratados pela firma-mãe, que, por sua vez, assume para eles o papel de suserano” (Gorz, 2005, p.39). São as empresas parceiras que devem ampliar a exploração de mão-de-obra para cumprir os contratos, repassando produtos a valores baixos, que a empresa, que é dona da

marca, vende com lucros elevados. Assim, gigantes como a Nike, ou a IBM, apesar da venda de produtos com a sua marca, simplesmente, ou não possuem plantas industriais ou possuem o mínimo possível.

Quaisquer problemas ocorridos nesse mundo novo não são reconhecidos como inerentes ao sistema capitalista, mas deficiências na própria tecnologia que serão, aos poucos solucionadas, excluindo a possibilidade de qualquer mudança social radical, já que “somente aperfeiçoamentos tecnológicos podem ser oferecidos como solução” (Mészáros, 2004, p.265). Dessa forma, os problemas oriundos da lógica capitalista estão sempre à espera do novo avanço tecnológico que os solucionará.

Esse mundo novo precisa, por sua vez de um “homem novo”. Este seria “um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações alterando a sua ‘base de conhecimento’. Na realidade, este ideal é impulsionado pela necessidade de manter-se à frente da máquina” (Sennet, 2005, p.47). Afinal, a automação e as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) afetam tanto o trabalho braçal, quanto o intelectual, ao permitir que as organizações não precisam ser grandes. Mas, não é apenas isso que está acontecendo nas organizações.

No meio do processo de produção, os conhecimentos “vivos”, incorporados aos trabalhadores, foram, ao mesmo tempo captados e substituídos pelos saberes formalizados que se impõem como fonte de prescrições e normas exteriores os gestores profissionais, saberes que se tornarão o apanágio de certas categorias de assalariados. (Laval, 2004, p.30)

A captação dos conhecimentos também é a justificativa para a existência do desemprego crônico, afinal, “os elementos mais vulneráveis da sociedade, os que desejam trabalhar mas não dispõem de capacitações especializadas” (Sennet, 2005, p.46) serão aqueles que ficarão de fora do mercado de trabalho que está sendo moldado pelo capital imaterial.

A necessidade constante de capacitação a fim de adaptar-se ao que o mercado deseja acarreta mudanças na educação ofertada às classes trabalhadoras e à Educação Superior, estando, para a Universidade colocadas algumas opções: gerar conhecimento acessível a toda a sociedade; atender, em suas pesquisas, as demandas empresariais; ou focar na formação de profissionais adaptados aos desejos do mercado. Afinal,

Na passagem da transformação da noção de trabalho como criador de valor – entendido como produção e dispêndio de energia humana – para o de inovação como valor, a universidade apresenta-se como lócus privilegiado de capital humano na busca de captura e valorização da inovação. (Fontenele, 2012, p.106)

2.3 Educação como serviço

Não se pode esquecer que o ensino superior, público ou privado, não foge à lógica do capitalismo, refletindo as tensões da luta de classes (Bauer, 2010). Por isso, quando há uma acentuada mudança de perspectiva social, tal como a provocada pelo avanço atual das ideias neoliberais, também o Ensino Superior passa por transformações.

Pelo fato de ser uma construção histórica, a universidade não poderia deixar de ser influenciada pelas suas interações com a sociedade. Ambas, universidade e sociedade, refletem-se mutuamente. A Educação Superior foi se transformando ao longo do tempo, para dar respostas às mudanças da sociedade. Com a ascensão do capitalismo, a Educação Superior identifica-se e se reproduz de acordo com as práticas sociais da “forma de vida” capitalista.

Como visto, a Educação Superior no Brasil foi ofertada exclusivamente pelo Estado durante a maior parte de sua história. A oferta de vagas no setor privado surge em meados do século XX, com forte estímulo estatal, durante o regime militar em um primeiro momento, e, em um segundo momento, por meio do PROUNI e do FIES, conforme já apontamos. No século XXI, elas superam em larga medida as vagas ofertadas pelas instituições públicas.

A política de expansão da Educação Superior foi formulada para basear-se nas Instituições Federais de Ensino Superior, acrescidas dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, que passaram a ofertar cursos de graduação e de pós-graduação. As instituições privadas, faculdades e os novos Centros Universitários foram criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a mesma legislação que permitiu a oferta de Educação Superior por instituições com fins lucrativos (Leher, 2018). A ideia era a de que instituições públicas e privadas atuassem como complementares. No entanto, a prática mostrou que, longe de serem complementares, as instituições públicas e privadas concorrem pelos estudantes e pelos recursos públicos destinados à Educação Superior. E está claro que,

O Estado brasileiro não apenas estruturou elementos legislativos e incentivou ideologicamente, mas criou condições materiais e de incentivos fiscais voltados à expansão das empresas privadas de ensino superior, inclusive, associadas ou abertas ao capital estrangeiro, atribuindo-lhes uma importante função política: a de signatária dos interesses do capital e defensoras da ordem que o capitalismo procura perpetuar (Bauer, 2010, p.23).

Desse modo, efetivou-se uma política pública que resultou na ampliação da participação privada na oferta da Educação Superior, o que tem contribuído para a mercantilização da Educação Superior. A própria disputa pelo orçamento público, entre as instituições públicas e privadas força a adaptação das universidades públicas à lógica concorrencial, segundo a qual os recursos do Estado devem ser atribuídos àquelas instituições que apresentam um melhor aproveitamento destes.

Isso acontece porque a expansão, em sua vertente privada, estrutura-se em torno do financiamento com recursos públicos por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Já as instituições públicas foram contempladas pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que como o próprio nome indica, foi implementado nas universidades federais.

A tendência histórica de concentração do maior número de vagas da Educação Superior ser ofertada pela rede privada não é contrariada por essa política. Pelo contrário, ela é estimulada pelo Estado, uma vez que o Fundo Público²⁰ é repassado diretamente para a rede privada, por meio da concessão de bolsas do PROUNI, viabilizadas pela desoneração de tributos das instituições, ou pelo financiamento de cursos pagos por meio do crédito estudantil através do Fies. Não se pode deixar de perceber que a

[...] atuação estatal na criação e manutenção do mercado educacional de nível superior é uma constante e ocorreu num contexto de neoliberalismo e de mundialização do capital. A expansão da Educação Superior está ligada ao processo de concentração e de centralização de capital, próprio do modo de produção capitalista (Maciel, 2021, p.145).

Está claro, em relação ao PROUNI e ao Fies, que “em decorrência de suas eficientes gestões, os grandes grupos educacionais se beneficiaram dos dois programas, com destaque para o FIES” (Caleffi; Mathias, 2017, p.43). Esta situação gera uma crescente concentração do setor sob o controle desses grupos, a ponto de o Brasil ocupar uma posição singular, ao possuir o maior grupo econômico em Educação Superior do mundo (Leher, 2018). A lógica aqui é do capital investido em busca de sua valorização pela venda de serviços educacionais. Para os investidores,

²⁰O Fundo Público é essencial tanto na esfera da acumulação de capital quanto no âmbito das políticas sociais. Ele tem papel relevante para a manutenção do capitalismo na esfera propriamente econômica e na garantia de minimizar as contradições dessa sociabilidade via gastos sociais. A presença dos fundos públicos na reprodução da força de trabalho e nos gastos sociais é uma questão estrutural do capitalismo, diferenciando-se, fundamentalmente, da atuação dos Estados em momentos históricos anteriores à consolidação do capitalismo no século XX (Oliveira, 1998).

a oferta de Educação Superior é apenas serviço, a ser explorada por grandes empresas privadas, que se organizam como grupos de educação. A demanda crescente por qualificação representa uma oportunidade de lucros para essas organizações, ampliando a mercantilização da universidade. Fazendo com que o país se destaque “como modelo de solução para a inclusão na Educação Superior a partir das empresas de capital aberto e listadas na bolsa, bem como dos grandes grupos internacionais” (Caleffi; Mathias, 2017, p.9).

Diante disso, embora haja o contraponto de que a Educação Superior precisa de instituições que, “para funcionar de maneira adequada, precisam ser públicas, descentralizadas e com controle participativo das comunidades” (Dowbor, 2013, p.137), o mercado segue apregoando que, diante da grande demanda oriunda do Ensino Médio e da necessidade de maior formação profissional, a Educação Superior precisa ser versátil e dinâmica. Papel que só seria possível de ser exercido pela ampliação da exploração privada da Educação Superior.

Tal afirmativa advém da persistência da “construção de imaginários que buscam naturalizar a ideia de que o setor privado é inerentemente superior e mais confiável do que o setor público e é um importante elemento para engendrar a promoção das diferentes formas de privatização (Croso; Magalhães, 2016, p.30-31). Afinal,

O setor de Educação Superior no Brasil, em decorrência da necessidade perene do serviço que aporta e das altas margens de lucro geradas nos últimos anos, é, atualmente, uma das opções de investimento de fluxos de capital nacional e internacional. Da mesma forma, quem já está operando no setor, com capital próprio, procura alternativas para se manter nele (Caleffi; Mathias, 2017, p.13).

O paradigma empresarial na educação é imposto à Educação Superior, de modo a conformar um mercado educacional, voltado, tão somente, para garantir a máxima rentabilidade aos investidores (Santos, 2010). É preciso apontar as contradições desse processo, dialogando com a sociedade sobre a necessidade de desestimular o modelo mercantilizado e atrelado ao capital replicado pelas instituições privadas e que pressiona, sob o argumento da busca de uma pretensa eficiência, as universidades públicas a se adequarem a essa lógica.

A política pública de expansão da Educação Superior, mesmo capturada pelos interesses privados, segue sendo importante, pois traz em si o potencial de negação do sistema capitalista, ao permitir que as classes trabalhadoras tomem contato com um conhecimento que lhes era de todo privado. A expansão precisa ser continuada e

privilegiar uma Educação Superior pública, gratuita e livre da interferência do mercado. É um desafio, afinal,

[...] o mercado da Educação Superior apresenta uma relação econômica estrutural e histórica com o Estado brasileiro. Trata-se de uma atitude ativa, pois esse crescimento, que ocorre desde a década de 1960 contou, em seu financiamento, com incentivos governamentais, principalmente na era da ofensiva neoliberal de transformar tudo em mercadoria e de financeirização da economia (Maciel, 2021, p.147).

A mercantilização reconfigura as formas e funções da universidade. Para Bellei (2006), a penetração do mercado na instituição universitária retira o protagonismo de pesquisadores e docentes e privilegia os administradores e gestores, fazendo com que o aluno seja visto como consumidor, relegando o professor ao papel de um mero reproduzidor de formas rápidas de formação, pois estas seriam mais produtivas, em detrimento da educação.

A educação mercantilizada é responsável pela transformação dos saberes em mercadorias e fatores de produção, deixando ao Estado o papel de agente regulador (Laval, 2004). Tal regulação efetua-se através de avaliações, baseadas nas estatísticas do atendimento às demandas do mercado, por parte das instituições de ensino, quer sejam estas públicas ou privadas. Isso reforça uma concepção economicista da educação, que retira o investimento público da mesma ao tratá-la como um mercado como qualquer outro, cabendo seu custeio ao indivíduo que deseja a qualificação (Freitas, 2018).

Como visto anteriormente, o principal produto gerado pela atividade humana passa a ser imaterial: conhecimento, tecnologias, design. “O grande eixo transformador é que a tecnologia é hoje o principal fator de produção. Isso desloca o capitalismo, porque o conhecimento tecnológico, diferente das máquinas e do trabalho físico, é imaterial” (Dowbor, 2020, p. 29). E mais, o conhecimento é um bem não rival, ou seja, um bem cujo uso não o esgota, ao contrário, o amplia. O capitalista busca apropriar-se do conhecimento organizado, investindo cada vez mais para assumir o controle “de plataformas digitais, aplicativos, patentes, copyrights. E, evidentemente, de fluxos financeiros, igualmente imateriais, meros sinais magnéticos que definem outras formas imateriais de apropriação e controle, radicalmente mais poderosas” (Dowbor, 2020, p.35).

Esta transformação leva à mercantilização da Educação Superior para uma nova fase. Já não se trata mais das fábricas de diplomas, ofertando cursos de baixa qualidade. Agora, trata-se de ampliar o atrelamento da Educação Superior ao

mercado, uma vez que, “abre-se um novo campo de acumulação de capital com a transformação das universidades em indústrias de produção do saber eficaz” (Laval, 2004, p. 33). A Educação Superior é forçada a adotar um modelo que foca no desenvolvimento de habilidades e na preparação para o trabalho, no qual já não se forma cidadãos críticos, mas apenas mais um instrumento para alimentar o mundo do trabalho” (Domingues, 2016, p. 58). A subordinação ao capital se aprofunda por meio dessa alienação do imaterial. O conhecimento, a criatividade e a inventividade sendo alienados dos seus criadores.

A continuidade dessa nova expropriação, característica da “sociedade do conhecimento” exige uma investida cada vez maior contra a universidade. Pode-se dizer que “o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica e tecnológica, esta é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista” (Chauí, 2001, p.103).

A Educação Superior deve se resignar a ser uma simples formação para o trabalho que produz a imbecilidade nos trabalhadores, enquanto dá suporte à produção de maravilhas? Não é interessante para o mercado a efetivação de uma produção coletiva com um sentido social, dado pela universidade pública. O que o mercado deseja efetivar é cada vez mais o individualismo, estimulando “mais iniciativa e capacidade empreendedora pessoais [...] sendo o bem-estar de cada um conduzido como uma espécie de consultoria de negócios” (Sennett, 2015, p.48).

A instituição assume de uma vez por todas um modelo concorrencial e competitivo, que nega o caráter colaborativo inerente à construção e difusão do conhecimento. Essa seria a essência da assimilação dos valores de mercado pela Educação Superior: retirar dela todo conteúdo social, de construção coletiva, e investir na lógica concorrencial entre os membros da comunidade, por recursos de qualquer tipo.

Numerosos administradores da universidade, dirigentes de agências especializadas no e-learning ou responsáveis políticos, consideram, doravante, que os serviços universitários devem ser vendidos, que os cursos dos professores disponíveis em série podem ser submetidos ao regime da propriedade intelectual, que as administrações universitárias devem receber direitos sobre as vendas (Laval, 2004, p.131).

Muitos dos que atuam na Educação Superior acreditam que este é um movimento positivo. Derek Bok, ex-reitor da Universidade de Harvard, é um dos entusiastas da aproximação entre universidade e mercado, considerando esta uma ferramenta como outra qualquer e que deve ser utilizada para trazer mais recursos

financeiros para a Educação Superior. Ele apregoa que, “the recent surge of commercial activity is best understood as only the latest in a series of steps to acquire more resources, beginning with the use of aggressive marketing to attract tuition-paying students”²¹ (Bok, 2003, p.10). E ainda exulta com as possibilidades de transformar conhecimento especializado em dinheiro (Bok, 2003). No entanto, o mercado é bem mais que uma simples ferramenta, uma vez que

(...) eles corporificam certas normas. Pressupõem – e promovem – certas maneiras de valorar os bens que estão sendo trocados. [...] Os mercados deixam as suas marcas nas normas sociais. Muitas vezes, os incentivos de mercado corroem ou sobrepõem os incentivos que não obedecem a lógica de mercado (Sandel, 2012, p. 65).

Dessa forma, a Educação Superior precisa ser transformada para que possa efetivar-se a sua conversão total em mercadoria. Porque no capitalismo, a Educação Superior só pode ser encarada sob duas formas: educação-mercadoria ou mercadoria-educação (Rodrigues, 2007). A oferta de serviços educacionais configuraria a educação-mercadoria. Quando o capital considera a educação e o conhecimento “como insumos necessários à produção de outras mercadorias” (Rodrigues, 2007, p.6), a prática educacional é encarada como mercadoria-educação. Para além disso, o mercado ainda estipula que o poder público seria um mau gestor e a eficiência das instituições de ensino superior só seria efetiva, “quando a atividade educacional estivesse sob o controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem a intervenção do Estado” (Freitas, 2018, p.31). Erige-se a competitividade como paradigma pedagógico para a Educação Superior, devendo até mesmo as universidades públicas conformarem-se com isso, subordinando-se ensino e pesquisa às necessidades do grande capital (Rodrigues, 2007). E aqui, tanto os que desejam a simples comercialização dos serviços educacionais, quanto aqueles que desejam a formação como mero insumo do processo produtivo aliam-se para moldar a Educação Superior brasileira, influenciando as políticas públicas voltadas para esse nível educacional. Este é o papel das coalizões empresariais, que Leher (2018) denomina de Aparelhos Privados de Hegemonia. “Todos pela Educação” e o “Movimento Brasil Competitivo”, dentre outros aparelhos privados de hegemonia, em estreita aliança com as entidades patronais e grupos conservadores, muitos deles pentecostais e neopentecostais buscam influenciar todas as áreas da Educação com sua agenda.

²¹ “o recente aumento da atividade comercial é melhor entendido como apenas os últimos de uma série de passos para adquirir mais recursos, começando com o uso de marketing agressivo para atrair estudantes pagadores de mensalidades” (traduzido pelo autor).

Esta busca promover não apenas a mercantilização da educação, como o enfraquecimento da democracia nas instituições ao passo que intensifica o controle social da juventude. A atuação dessas coalizões que atuam em defesa dos interesses das classes dominantes, muitas vezes, consegue sequestrar pautas importantes dos defensores da educação pública.

Por isso, a reivindicação pela democratização do acesso ao ensino superior, que levou a criação de políticas públicas, estabelecendo cotas e a expansão da Educação Superior, com a ampliação de vagas e de instituições acabou sendo sequestrada pelas classes dominantes. Desse modo, as políticas públicas para a Educação Superior “contraditoriamente, foram a tábua de salvação da grande mercantilização da educação no Brasil, liderada pelas frações burguesas vinculadas às finanças por meio de fundos de investimentos” (Leher, 2018, p.47). Por isso, acreditar que o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado, não passa de uma ilusão (Duarte, 2008).

A subordinação completa da Educação Superior ao capital se faz necessária para concluir essa alienação, daí o aprofundamento das políticas neoliberais na sociedade. Tais políticas possuem um claro viés de diminuição da participação do Estado no financiamento da Educação Superior. O governo Bolsonaro (2019-2022) ficou marcado pelos cortes profundos no orçamento das universidades federais, uma vez que este foi um governo abertamente neoliberal “com a defesa de privatizações, políticas de austeridade e uma agenda moral conservadora, que segue a tendência da direita em todo o mundo” (Silva; Barbosa, 2020, p.337). Seguindo suas preferências ideológicas, o governo apresentou uma proposta para as universidades que alterava profundamente não apenas o seu financiamento, mas o próprio fazer universitário. Esse programa recebeu o nome de “Future-se”. Neste,

A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade. Para isso, propugna contratos de gestão com a Organização Social financiada a partir de fundos de investimentos negociados na Bolsa de Valores, erodindo os preceitos constitucionais e, em particular, a autonomia universitária (...). Assim o corolário da referida emenda é o estrangulamento orçamentário e a conversão das universidades em agências captadoras de (inexistentes) projetos de pesquisa e desenvolvimento privados (Leher, 2019, p.31).

A efetivação desse programa iria descaracterizar completamente a universidade pública, atrelando seu destino aos humores do mercado. Esse é apenas o exemplo maior de como as medidas neoliberais dão sentido a um movimento de

esvaziamento das políticas públicas voltadas para a Educação Superior, por meio de políticas de austeridade.

A austeridade se faz sentir por meio de medidas como o corte e o contingenciamento de recursos, com a consequente diminuição dos investimentos, entraves para mobilidade de pesquisadores, e ainda, intervenções e ataques à autonomia universitária e às instituições cada vez mais comuns à rotina das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Segundo o receituário neoliberal, a universidade precisa ser um simples apêndice do mercado, fornecendo profissionais qualificados, mas acríticos, de acordo com as demandas do capital, ao tempo em que, suas pesquisas, financiadas unicamente pelo mercado, voltar-se-iam para o atendimento dos desejos deste.

São cada vez maiores as pressões para que as instituições públicas adotem “os princípios do management na gestão universitária, o direcionamento da gestão para obter resultados nos rankings, a valoração dos docentes em função da produtividade acadêmica, a valorização da ideologia do capital humano e do utilitarismo” (Leher, 2021, p. 10). Ao realizar essa adequação, as instituições ampliam sua interação com o mercado, deixando de atuar de forma solidária, ao tempo em que buscam maiores meios de fazer frente aos concorrentes, que seriam não apenas instituições de ensino e pesquisa, mas até mesmo empresas do setor produtivo.

2.4 A captura da educação superior para produção de capital imaterial

As últimas décadas do século passado e as primeiras do século XXI foram palco de um discurso acerca da crise da Educação Superior quase unânime. No entanto, essa é uma “crise” que muito coaduna com o que se passa fora das instituições.

Muito do que se atribui à educação superior como sendo sua crise é, na realidade, um fenômeno muito mais amplo que, simplificando, chamaríamos de crise da sociedade da economia global. Por isso, importantes problemas da educação não serão resolvidos no interior das instituições e dos sistemas educativos. São problemas que conformam a crise geral dos nossos tempos, constituída, entre outros aspectos, pela perda de referências de valor, explosão da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência dos produtos, mudanças nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo, incertezas quanto ao futuro, economia como princípio regulador da sociedade etc. (Sobrinho, 2010, p. 1225)

Nesse momento, com as mudanças anteriormente referidas, ocasionadas com a ascensão da tecnologia como fator de produção e a necessidade de controlar o

conhecimento, o modelo de Educação Superior vem sendo questionado. A percepção da crise da Educação Superior passa por este questionamento.

As atuais instituições de Educação Superior estão centradas no conhecimento, seja em sua produção (pesquisa), distribuição (ensino) ou em sua difusão e divulgação junto à sociedade (extensão), o conhecido tripé universitário (Magalhães, 2006). Essa configuração foi modelada a partir do século XIX, embora as principais instituições desse nível de educação – as universidades – tenham surgido na Idade Média.

Daí, pode-se dizer que a educação superior não deve ser útil em si mesma, mas necessita fundamentar-se na aquisição filosófica do conhecimento, o qual, por sua vez, deve ser buscado como um fim em si mesmo, um conhecimento não fragmentado, ou seja, todo o conhecimento deveria ser ensinado (Magalhães, 2006). Os três elementos – pesquisa, ensino e extensão – em maior ou menor graus se fazem presentes na Educação Superior atual. Instituições centradas no conhecimento não são necessárias para o sistema, que aposta num papel instrumental, de formação profissional, para a maior parte da Educação Superior. Retirar das universidades a produção, distribuição e difusão do conhecimento é parte da expropriação do mesmo e ampliar o controle sobre o imaterial. Para o capital, a Educação Superior deve “mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias” (Laval, 2004, p.25).

Como visto, tornar a Educação uma mercadoria envolve um processo complexo de modificações sobre como a educação Superior é percebida pela sociedade. O próprio Estado precisa ser questionado e racionalizado à maneira do neoliberalismo. Dessa forma, saúde, cultura, educação e outras utilidades públicas passam a ser considerados não mais como direitos mas como serviços não exclusivos do Estado, que seriam ofertados de forma mais eficientes pelo mercado, sendo este “portador de racionalidade sócio política e agente principal do bem-estar da república” (Chauí, 1999, p.3) Tal postura em relação ao mercado acaba por diminuir o espaço público e ampliar o espaço privado no campo dos direitos sociais.

Acelera-se o processo de desmonte do Estado de Bem-Estar social nos países centrais do capitalismo e da incipiente estrutura de direitos que por analogia recebeu esse nome nos países periféricos, que se caracterizava:

- 1) pelo pressuposto da acumulação e da reprodução do capital e financiamento simultâneo da acumulação do capital (os gastos públicos com

a produção, desde subsídios para a agricultura, a indústria e o comércio, até subsídios para a ciência e a tecnologia, formando amplos setores produtivos estatais que desaguaram no célebre complexo militar industrial, além da valorização financeira do capital meio da dívida pública, etc.); e 2) pelo financiamento da reprodução da força de trabalho, alcançando toda a população por meio dos gastos sociais (educação gratuita, previdência social, seguro desemprego, subsídios para transporte, alimentação e habitação, subsídios para cultura e lazer, salário família, salário desemprego, etc.) (Chauí, 1999, p.4).

Essa função relacionada à reprodução social é questionada por meio do discurso de que é preciso que o investimento na reprodução social deve ser da família e do próprio indivíduo. A lógica da concorrência justifica a exclusão de direitos, alegando que estes seriam privilégios. Afinal, a promoção social identificada com a realização de um curso superior está cada vez mais difícil, com a ampliação dos portadores de diploma. Acrescida da perda de sua função ideológica, junto à classe dominante, onde foi substituída pelas redes sociais da internet, a Universidade passa a ser considerada uma “instituição anacrônica, um peso morto nas costas do Estado, um elemento irracional e não um fator de racionalização” (Chauí, 2001, p.53).

A democracia passa a ser simples manutenção da lei e da ordem, enquanto a sociedade perde a noção de universalidade de direitos para todos, substituída por conjuntos de particularidades que reforçam o individualismo. A democracia, nestas condições acaba se separando da justiça social, substituindo a ideia de criar igualdade de condições, pela ideia de um mercado de iguais oportunidades (Chauí, 1999).

Ao aplicar essa lógica de que a Educação Superior seria um serviço como outro qualquer, a Universidade Pública é pressionada a ter entendimentos outros de suas funções e suas características. E mesmo sua autonomia, que foi, de acordo com Chauí (1999), buscada como forma de garantir que a Universidade Pública fosse regida por suas próprias normas, torna-se apenas a observação das metas e indicadores de gestão, segundo um contrato de gestão com o Estado, cuja inobservância pode implicar em sua não renovação. Portanto, autonomia, dentro da lógica neoliberal, significaria “gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem ‘autonomia’ para captar recursos ‘de outras fontes’” (Chauí, 1999, p.5), abrindo espaço para que o mercado financie as ações de pesquisa da universidade, colocando-a a serviço deste e não da sociedade. O social abre espaço

para o empresarial. Com isso, a busca pela qualidade da Educação Superior passa a ser medida pela produtividade. Esta é avaliada por critérios simples:

[...] *quanto* uma universidade produz, *em quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz. Em outras palavras os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade (Chauí, 199, p.6).

E essa inversão é apenas um dos sinais de que a universidade que se deseja nestes tempo do neoliberalismo precisa ser uma organização social e não mais instituição social, que seria “uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições” (Chauí, 1999, p.6), cuja legitimidade está na autonomia do saber, num conhecimento guiado por sua própria lógica, local onde formação, reflexão, crítica e criação são inseparáveis. No entanto, para organização social não há interesse em conjugar esses elementos, uma vez que tem “como base de sustentação a busca pela diplomação, ou seja, distanciando-se da formação cultural ou geral proporcionada pela universidade moderna” (Neves Filho, 2018, p.251). Nada mais importa, além da aquisição do conjunto de meios particulares necessários para atingir seus objetivos.

Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe (Chauí, 1999, p.6).

Afinal, administrar, no capitalismo neoliberal, é “impor a não importa qual realidade, objeto ou situação o mesmo conjunto de princípios, normas e preceitos cujo formalismo vazio se aplica sobre tudo o que se queira” (Chauí, 2001, p.57). Em relação à gestão, a Universidade parece ter um sentido de atuação em relação às Pró-reitorias das atividades-fim relacionadas entre si, como ensino, a pesquisa e a extensão, e outro em relação às Pró-reitorias das atividades de gestão, por sua vez, realizada de forma semelhante a uma empresa privada, utilizando-se da atuação dos órgãos de controle para justificar suas ações. Estes, muitas vezes, alteram a realização das atividades acadêmicas, tendo o aceite e/ou resignação de parte do corpo docente diante das restrições impostas às suas atividades.

Desse modo, a Universidade se comporta como uma empresa, mesmo se mantendo como uma autarquia estatal. Ela deixa de se referenciar na sociedade e em seus valores e passa a tomar a si e a seus objetivos como referência, adotando a

competição com outras organizações como estratégia fundamental. A universidade, então seria a “**universidade operacional**” pois passa a ser “estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (Chauí, 1999, p.7). Suas ações são pautadas na busca de atendimento do mercado, tendo perdido de vista a sociedade e olhando apenas para si, na busca de estar sempre operando, sempre produzindo, mesmo sob risco de degradação de si mesma.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam a descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí, 1999, p.8).

Um exemplo de como a linguagem se despoja de sentido pode ser visto no caso da palavra Inovação, a qual tornou-se central tanto para o mercado, quanto para a Educação Superior. Departamentos de Inovação foram criados nas empresas e universidades, as tradicionais Pró-Reitorias de Pesquisa, foram e estão sendo renomeadas com o acréscimo dessa palavra. Já não basta criatividade e inventividade, é preciso que as pessoas sejam inovadoras. Mas qual o sentido dessa inovação?

A inovação também pode ser compreendida como o ato de criar, inventar ou renovar, fazer algo existente de maneira nova, diferente da usual. Aplicada no contexto organizacional, a inovação está atrelada à concepção de utilidade – é criatividade posta em prática – e, mais propriamente, significa criatividade posta a serviço do processo de criação de valor para as organizações (Fontenele, 2012, p.101)

Ou seja, a inovação, tal como o sistema capitalista faz uso do termo, é apenas a “transformação de invenções científicas em inovações geradoras de novos produtos e novos lucros no mundo econômico” (Bourdieu, 2004, p.54). Ao adotar essa concepção de Inovação como um de seus objetivos, a Educação Superior busca “responder de forma mais eficiente às mudanças que vão se operando no capitalismo” (Silva, 2021, p.95). Ora, se, a princípio, o capital exigia redução de custos por meio das novas tecnologias, agora, para evitar a diminuição de valor, busca-se, como já vimos, acrescentar características imateriais aos produtos. Esse é o papel da Inovação na Nova Economia. E mais: como esse processo de busca de inovação é permanente, inevitavelmente, ele ultrapassa os estreitos limites e recursos que as empresas destinam à pesquisa, daí a busca por extrair o saber e sua conversão em inovação diretamente do ambiente acadêmico (Fontenele, 2012). Contudo, colocar a

criatividade a serviço da criação de valor por meio da inovação não deveria ser papel da universidade.

Abraham Flexner (1866-1959), organizador do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de Princeton, cujas ideias sobre universidade influenciaram o modelo de Educação Superior dos EUA na segunda metade do século XX, acreditava que, autônoma em suas pesquisas, a universidade acabaria por contribuir com a sociedade.

I am not for a moment suggesting that every thing that goes on in laboratories will ultimately turn some unexpected practical use or that an ultimate practical use is its actual justification. Much more am I pleading for the abolition of the word “use”, and for the freeing of the human spirit. To be sure, we shall thus free some harmless cranks. To be sure, we shall thus waste some precious dollars. But what is infinitely more important is that we shall be striking the shackles off the human mind²² [...] (Flexner, 2017, p.73)

Libertar a mente humana, abolindo a utilidade das pesquisas, podendo as mesmas apontar ou não para uma utilização futura é o conselho de Flexner para que a Educação Superior se mantenha vigorosa. Mais cauteloso, Bourdieu (2004) busca um meio termo, entendendo que “é preciso escapar à alternativa da ‘ciência pura’ totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” (Bourdieu, 2004, p.21).

Entretanto, nem Flexner, nem Bourdieu vivenciaram o advento da chamada “sociedade do conhecimento”, na qual, as fronteiras entre Empresa e Universidade se tornam mais tênues: as empresas assimilam o discurso científico, reconhecendo nele as oportunidades de lucro, ao passo que as instituições de Educação Superior assumem, como natural, orientar-se para os negócios, uma vez que, mercado e academia “estão compartilhando as mesmas inquietações relacionadas à necessidade de inovar, transformando saberes em conhecimento” (Fontenele, 2012, p.100). As pressões por atendimento das demandas de mercado são cada vez maiores tanto externamente, quanto no interior da comunidade acadêmica. Com o avanço do neoliberalismo, acelera-se a “conversão das universidades em organizações subsidiárias ao padrão de acumulação” (Leher, 2018, p.190).

²² “Não estou sugerindo, nem por um momento, que tudo o que acontece nos laboratórios acabará se transformando em algum uso prático inesperado ou que um uso prático final seja sua justificativa real. Muito mais do que isso, estou pleiteando a abolição da palavra ‘uso’ e a libertação do espírito humano. É claro que, dessa forma, libertaremos alguns excêntricos inofensivos. Sem dúvida, desperdiçaremos alguns dólares preciosos. Mas o que é infinitamente mais importante é que estaremos tirando os grilhões da mente humana” (traduzido pelo autor).

O desenvolvimento da ciência para um dos polos da sociedade e essa capitalização dos saberes técnicos para o interior da esfera da produção, conjugaram seus efeitos para fazer da “ciência” um estoque de conhecimentos diretamente úteis na produção, integrados nas ferramentas, nos códigos e nos programas. (Laval, 2004, p.30)

Esse “estoque de conhecimentos” é que sofre a pressão para que cada vez mais seja submetido às regras de valorização do capital transformando as universidades em verdadeiras indústrias de um tipo específico de saber: o saber eficaz, aquele capaz de despertar o interesse do mercado e trazer investimento privado para as universidades (Laval, 2004).

As pressões impõem “ao mundo acadêmico uma forma de conhecimento à sua imagem e semelhança, ou seja, uma forma de produção de conhecimento rápida, capaz de atender à sua demanda por uma natureza prática do saber” (Fontenele, 2012, p.101). A Educação Superior reduzir-se-ia a uma formação padronizada adaptada ao mercado, atendendo a critérios de produtividade que descaracterizam as atividades universitárias.

Evita-se produzir reflexões que exijam a leitura aprofundada de clássicos e um denso debate epistemológico, e que poderiam apontar para novas interpretações ou mesmo para construções teóricas inovadoras. O caminho mais comum é partir de algum referencial pronto, normalmente algum autor ou um campo da moda em outros países, e aplicar na pesquisa. Uma parcela mais cuidadosa ainda procura adaptar o referencial teórico para seu objeto de pesquisa, dando uma relativa coerência à metodologia, mas muitos apenas se alongam em citações que muitas vezes sequer acrescentam algo aos textos. Torna-se, assim, praticamente impossível a construção de um referencial teórico que apresenta inovações e novos olhares para os objetos de pesquisa. (Silva, 2021, p.96)

E aqui, o papel das gestões universitárias na transformação das universidades em indústrias do saber não pode ser esquecido. Alinhar a gestão pública aos princípios de gestão das organizações privadas é predominante em todas as esferas de governo. E mesmo as universidades públicas são cada vez mais geridas como empresas. Estejam envolvidos em pesquisa ou não, cada membro da comunidade acadêmica – docentes, técnicos, estudantes – estão sujeitos a um rígido controle do seu trabalho.

Aqui, a questão do controle também se coloca duplamente, como ocorre no contexto das organizações empresariais: de um lado, com base na implantação de meios de auditoria e avaliação acadêmicos, tais como relatórios, escores, ranking, benchmarkings; de outro, no sentido mais amplo da capitalização do conhecimento acadêmico-científico para fins comerciais. (Fontenele, 2012, p.104)

Para Dalbosco (2023), ao recorrer a esses controles, a gestão universitária acaba por substituir o ensino e a pesquisa pelo saber gerenciado, aquele que “segue

à risca o próprio modelo de gestão empresarial baseado nos princípios da concorrência, eficiência e lucratividade (Dalbosco, 2023, p.7). Com isso, o sistema capitalista acaba por estimular um novo tipo de instituição de Educação Superior: a universidade corporativa.

No final do século XX, num contexto econômico e político que ganhou o nome de neoliberalismo, vimos emergir o que pode vir a ser um paradigma acadêmico novo, trata-se da universidade corporativa. Principalmente dedicada aos negócios, administração, engenharia, tecnologia e sistemas de informação, este modelo tem duas variantes: por um lado, resulta do crescimento de centros de ensino superior dentro de uma dada empresa e, por outro lado, implica o desenvolvimento de uma instituição acadêmica como uma corporação. Em ambos os casos, a instituição universitária é organizada e posta a funcionar como um empreendimento comercial. (Almeida Filho, 2004, p.171)

Programas de Pós-graduação voltados para negócios, o estímulo a treinamentos e formações fora do horário de trabalho, entre outras formas de aprendizagem organizacional são ferramentas comuns nas empresas, que contam ainda com uma rede paralela e envolvente que trabalha o discurso de empreendedorismo e capital humano, por meio de *coaches* e *digital influencers* financeiros e da educação.

No Brasil, além disso, as Faculdades e Centros Universitários privados adaptam-se bem a esse modelo de universidade corporativa. Afinal, boa parte delas funciona apenas como centros de formação profissional, que vendem um serviço (formação de nível superior) a clientes que conseguem pagar, sendo que boa parte desses recursos advêm de subsídios públicos. Mas é preciso ter em mente que

É um setor internamente muito diferenciado. Alguns produtores de serviços são muito antigos, enquanto outros, a maioria, surgiram nas últimas duas décadas. Alguns têm objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos, enquanto a esmagadora maioria busca fins lucrativos. Algumas são verdadeiras universidades, a maioria não o é, e, nos casos piores, são meras fabriquetas de diplomas-lixo. (Santos, 2008, p.71)

Enquanto isso, no setor público, há os mais variados tipos de ataques, que vão desde a degradação de salários dos servidores, às tentativas, legitimadas por órgãos internacionais, como o Banco Mundial, de realizar a cobrança de mensalidades, à retirada pura e simples do financiamento público das universidades e a adoção de um modelo de financiamento pelo mercado, entre outros, para além da adoção da Nova Gestão Pública, expressão utilizada para nomear a utilização das ferramentas de gestão privada nas universidades e nas instituições públicas em geral.

Nas universidades públicas, apenas a ampliação da democracia interna pode desacelerar a adoção do modelo de negócios na universidade. As normativas oriundas do parlamento e mesmo do Ministério da Educação são orientadas, cada vez mais a diminuir os espaços de discussão e retiram dos conselhos universitários e câmaras acadêmicas seu poder de decisão, apesar da autonomia universitária ser um princípio constitucional. São os ataques à democracia universitária, que no governo Bolsonaro (2019-2022), culminaram na nomeação de reitores que tinham sido derrotados nas consultas às comunidades de suas universidades. Os referidos ataques ocorrem porque

[...] a funcionalização da universidade ao serviço do capital exige a proletarianização dos docentes e pesquisadores, a qual não pode ocorrer enquanto os mecanismos de democracia interna estiverem activos, pois são eles que sustentam a liberdade acadêmica que barra à passagem à proletarianização. Esta só é atingível a partir de um modelo de gestão e de organização empresarial, com profissionalização de funções e uma estrita separação entre administração, por um lado, e docência e pesquisa pelo outro. (Santos, 2008, p.68)

Na verdade, a proletarianização envolve não apenas docentes, mas também técnicos e discentes, que estão atuando nas atividades fins ou em quaisquer outras. Porque a lógica da chamada “Sociedade do Conhecimento” é alçada a patamares de estratégia institucional por meio da administração. Na verdade, assistimos a ciência e a tecnologia serem usadas, pela força social dominante, “como um álibi conveniente e seguro para sua própria capitulação ante os poderes da alienação e da destruição” (Mészáros, 2004, p.266). Assim, o discurso de que os cortes de pessoal, o aumento da exploração dos trabalhadores remanescentes são parte dos novos tempos aos quais todos devem se adaptar.

Os ajustes necessários, tais como, as reengenharias corporativas, downsizings²³, os redesenhos institucionais, as modificações operacionais, enfim, a adoção das ferramentas de gestão das organizações com fins lucrativos pelas universidades e outras instituições públicas foi realizada pelas burocracias, que terminam por acumular o poder decisório afirmando a superioridade e a neutralidade da técnica.

Como sabemos, a partir dos anos de 1980, o modelo gerencial, de cariz tecnocrático e sanha inovadora, invadiu a universidade, transformando

²³ Expressão da língua inglesa, utilizada na administração para se referir um conjunto de práticas administrativas cuja intenção é diminuir gastos, enxugar processos, eliminando tudo o que é desnecessário, a fim de aumentar a produtividade, a eficiência e a lucratividade de um negócio de forma geral.

gradativamente o espaço da pluralidade e dos saberes em uma grande arena concorrencial, forjada pela mesmice empreendedora, onde se naturaliza a luta de todos contra todos. Quanto menor o investimento em pesquisa e formação de pessoal, mais se amesquinha a disputa por verbas, títulos e cargos comissionados, que começa nas unidades, invade os departamentos e contamina a relação profissional entre professores, pesquisadores e alunos. (Chauvin, 2022, p.143)

Aqui, como afirma Fontenele (2012), entra o papel do discurso, que enfatiza a inovação, enquanto adaptação da universidade ao mundo corporativo, que retira o protagonismo daqueles que não operam de acordo com este discurso. Pode-se afirmar que “respaldado pela iniciativa pessoal (‘não fracasse’) e pela livre concorrência (‘a competição é compulsória’); empurrado pelo mata/mata das relações ditas ‘modernizadas’, o discurso neoliberal mais interessa a quem tem e retém” (Chauvin, 2022, p.150). O estímulo à concorrência retira os valores coletivos e cooperativos que deveriam nortear a produção do conhecimento e as atividades acadêmicas em geral. Normaliza-se essa situação recorrendo a termos deslocados de seu sentido, tais como meritocracia e liberdade, que passam a apontar apenas a necessidade do predomínio sobre os demais membros da comunidade acadêmica. Dessa forma, a utilização dos discursos sobre inovação acoberta o direcionamento do “investimento público para o aumento de competitividade em detrimento do desenvolvimento social” (Juliani, 2014, p. 2).

Isso pede que a lógica do sistema requerente da simples formação profissional de trabalhadores, ofertada pelo modelo privado de Educação Superior, seja superada em prol de um projeto mais amplo que deveria ser uma das funções a serem exercidas pelas universidades públicas. Não se pode esquecer que, ao falar de universidade, está se falando de “projetos culturais de largo espectro e longa duração” (Salles, 2020, p.21). Contudo, para o atual estágio de desenvolvimento do capital, um projeto de longa duração já não é interessante, muito menos um projeto cultural ampliado, ofertado para toda a sociedade. Para o sistema capitalista e sua lógica

[...] toda preocupação com os valores sociais se torna uma mera “reflexão tardia”, confinada à “consciência individual” de cientistas isolados, ou, na melhor das hipóteses, à consciência agregada de um grupo limitado deles, que se empenha em levantar a questão da “responsabilidade social da ciência” (o que só pode ser feito fora do âmbito das suas práticas produtivas), sendo condenada à impotência pela estrutura inerentemente alienada de tomada efetiva de decisões sob domínio do capital. (Mészáros, 2004, p.271)

Este não é o modelo de que o semiárido precisa. No entanto, é cada vez mais comum que as universidades públicas se aproximem, em suas práticas da universidade operacional. Uma aproximação que é realizada, sem uma maior reflexão

sobre o sentido do fazer universitário, por parte da comunidade acadêmica. Afinal, há entre os integrantes da universidade, aqueles para os quais uma reflexão sobre a universidade pode revelar uma realidade muito diferente da percepção que possuíam de si mesmos, de suas atividades e da própria universidade que estão construindo. Contrariar a universidade operacional é reafirmar que

[...] a universidade não é simplesmente um instituto científico, mas uma instituição de ensino que tem a incumbência de formar cientistas e os demais profissionais, sempre tendo como referência a fundamentação científica, ela deve fazê-lo pela produção da ciência (pesquisa) e pela sua divulgação (extensão) a mais ampla possível, contribuindo, assim, para a difusão em toda a sociedade de uma concepção científica do mundo e da vida (Saviani, 2020, p. 59).

As premissas individualistas devem ser substituídas por práticas de atuação coletivas, que busquem inverter os binômios Estado/sociedade e capital/trabalho para sociedade/Estado e trabalho/capital (Tenório, 2005), sinalizando que a sociedade e o trabalho precisam ser os protagonistas da relação entre universidade, ciência e tecnologia.

Reafirmar a universidade enquanto instituição social, em sua autonomia e na sua referência na sociedade é parte da negação da Universidade Operacional e essa afirmação da Universidade enquanto Instituição Social é que possibilita condições para a construção da universidade sertaneja. Negando um modelo em que a Universidade se estrutura para “dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão” (Chauí, 2001, p.62). A realidade do Cariri cearense precisa chegar na Universidade sem reduções, sem filtros, nem mediações.

Libertar a ciência e a tecnologia dos ditames do capital é fundamental para barrar a apropriação do conhecimento. Essa é uma tarefa que exige refletir sobre o papel da universidade em nossa sociedade, buscando meios de fazer com que esta possa contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade e não ser simples agente da continuidade da exploração capitalista.

A responsabilidade corresponde apenas a uma parte dos valores sociais. E a atitude individual de um cientista ou de um grupo de cientistas é insuficiente para reorientar a universidade diante da forma como o capital a estrutura e a própria ciência operam. Os aspectos morais, culturais e intelectuais da sociedade não podem ser deixados de fora dos objetivos da ciência, que sempre será incompleta enquanto permanecer apenas incrementando o valor de troca dos objetos, esquecendo-se das reais necessidades humanas.

O desenvolvimento científico é cada vez mais identificado com o capitalismo. Avanços tecnológicos são considerados avanços do sistema capitalista, negando que um modelo de pesquisa e desenvolvimento da ciência que puder ser realizado livre das determinações do capitalismo possa ser possível. Com a ascensão do neoliberalismo e seu culto extremado ao indivíduo, essa identificação entre ciência e capitalismo acentuou-se ainda mais.

A identificação entre capitalismo e progresso científico é aplicado diretamente à Educação Superior, que, cada vez mais, é vista como tendo no atrelamento ao mercado a única alternativa. Não só por questões de financiamento, mas porque é cada vez maior o entendimento de que as pesquisas são válidas apenas quando atendem aos preceitos do mundo dos negócios. Assim, caso se deseje realizar pesquisas, estas devem ser financiadas pelas empresas, que capturam as descobertas científicas desde o nascedouro, estimulando apenas as pesquisas vistas como potencialmente lucrativas. Isso, inevitavelmente, leva ao estabelecimento de uma lógica concorrencial que separa as instituições entre as que conseguiriam angariar recursos e as que não teriam o mesmo sucesso. Dentro desse sistema, a diferenciação reserva para algumas instituições a simples formação profissional e a outras a pesquisa. E num ambiente com pouco ou nenhum espaço para a extensão.

A expansão da Educação Superior, realizada neste século, já apresenta algumas das características desse modelo, ao ser, em sua maior parte, realizada por instituições privadas dedicadas à formação profissional, deixando a maior parte das pesquisas sendo realizadas nas universidades públicas. Entretanto, a lógica capitalista deseja efetuar a completa transformação dessas universidades, uma vez que o capital imaterial, oriundo da produção do conhecimento deve concentrar-se nos países centrais do capitalismo.

A universidade, como modelo institucional para a Educação Superior surgiu na Idade Média junto com as condições que propiciaram o desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção. Durante a ascensão deste, a universidade é, por vezes, negada e, em outras vezes, estimulada, de acordo com as necessidades formativas do capital. Agora, diante do capitalismo neoliberal, novamente, ela é questionada. No entanto, ela pode e deve ir além do capital e encontrar um sentido para sua existência e para seu fazer-se universidade junto às classes trabalhadoras.

2.5 Função Social da Universidade

É indiscutível a importância da Educação Superior para o desenvolvimento das regiões onde ela se estabelece, chegando a ocupar um lugar central na reflexão sobre o território e a sociedade que integra. Por isso, se torna fundamental “refletir sobre as funções que exerce na construção da sociedade, não simplesmente do ponto de vista da sua participação na capacitação profissional e técnica, mas, também e sobretudo em relação aos significados éticos e políticos, que constituem parte essencial daquilo que é a sua responsabilidade pública” (Sobrinho, 2010, p.44).

Quando de sua criação, a UFCA, primeiro como *campus* avançado da UFC e depois como universidade plena, foi cercada de expectativas diante das demandas de uma região, onde, historicamente, a oferta de cursos de graduação era insuficiente. Recebendo já em seus primeiros processos seletivos alunos oriundos das cotas para alunos de escola pública e cotas raciais, o corpo discente da UFCA já apresentava uma diversidade bem maior do que outras IFES. A própria universidade, em seus anos iniciais, buscava uma maior identidade com o sertão cearense onde estava inserida e não poucos servidores, tanto docentes, quanto técnicos procuravam adjetivar essa universidade, durante as discussões do Planejamento Estratégico, de universidade sertaneja.

Mas, as pressões do mercado dificultam a plena realização dessa formulação. Há sertanejos e filhos de sertanejos estudando na UFCA. Mas, esta não é uma universidade sertaneja. Ela é uma universidade pública, que oferece ensino gratuito, de qualidade, onde a extensão dialoga com a comunidade externa e cujas pesquisas voltam-se para as questões do Cariri. Trata-se de uma universidade que trouxe a cultura para o primeiro plano, junto com o tripé tradicional de Ensino-Pesquisa-Extensão, entendendo sua importância para a sociedade do Cariri e para si mesma. Contudo, ainda não consegue conjugar os saberes populares com os saberes acadêmicos para criar um conhecimento novo, pelas ingerências que o sistema capitalista já realiza na universidade e que precisam ser interrompidas. Ingerências essas que levam a priorizar o interesse do mercado em detrimento dos interesses e das demandas populares. Uma Universidade que precisa avançar na realização de sua função social junto ao Cariri. Não se pode avançar para uma educação superior voltada aos interesses do território esquecendo-se das relações deste com o país e o mundo, mas o que corriqueiramente acontece é que o Cariri, ou qualquer outra região, acaba recebendo menos atenção nas atividades da Educação Superior.

Afinal, a Educação Superior deve ajudar a sociedade a compreender seus problemas, “assim como é de sua responsabilidade produzir conhecimentos e promover valores que contribuam para a superação desses problemas, incrementando a técnica e a ética” (Sobrinho, 2010, p.42). Podemos dizer que esta seria uma definição razoável para a função social da universidade. No entanto, apenas isso ainda permite a captura dessas soluções pelo mercado, expropriando o conhecimento produzido na universidade da maior parte da sociedade. Por isso não se pode esquecer que,

Enquanto uma instituição social, uma universidade, além da construção e socialização de conhecimentos, interfere no sistema de relações sociais, contribuindo para a transformação das formas de ver, compreender e produzir visões de mundo, projetando novas formas de atuação política. No bojo desse constructo de natureza sociocultural, a universidade precisa desenvolver práticas voltadas ao reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições [...] (Miguel, 2023, p.4).

E este reconhecimento não será obtido caso essa instituição esteja voltada para poucos, para as elites, ou mesmo para a produção de elites intelectuais. A legitimidade da Universidade precisa vir do atendimento das demandas das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais. Antes de mais nada,

A função social das universidades em contextos favoráveis ao bem viver, à democracia, ao desenvolvimento econômico-social em prol da dignidade do trabalho e da igualdade social exige a interconexão entre ciência básica, ciência aplicada, tecnologia e pesquisa e desenvolvimento. [...] é preciso diferenciar interações positivas e virtuosas – agricultura, saúde, fármacos, meio ambiente, educação, energia, planificação das cidades – em que a pesquisa sobre processo de produção e criação de bens e direitos sociais em prol da vida regem as complexas interações das universidades com a produção material da vida daquelas interações que exacerbam a mercantilização e a comodificação do conhecimento em prol das expropriações, da exploração e da conversão da natureza em negócios direcionados à acumulação destrutiva do capital (Leher, 2019, p.100).

É preciso refletir sobre a Expansão da Educação Superior e as práticas das Instituições de Educação Superior, desde uma perspectiva filosófica, indo além das análises tradicionais relacionadas ao alcance de metas e objetivos, comuns na avaliação de políticas públicas. Porque o que acontece no Cariri tem também acontecido em maior ou menor graus em outras regiões e universidades brasileiras, onde se verifica um padrão que, aos poucos, transforma internamente o caráter público da universidade e a afasta de sua função social.

Quando na verdade, uma boa universidade não deveria ser aquela que contribui para “melhorar a performance do sistema (sem perguntar o que significa), mas aquela que coloca as suas competências a serviço da sociedade e de sua

humanização” (Goergen, 2010, p.15). Este é o modelo de Educação Superior segundo o qual a UFCA e qualquer outra Universidade que se proponha a buscar a proximidade com o território que está ao seu redor, precisa atuar: um modelo onde a universidade pública volte sua atuação para a função social, fazendo com que seu ensino, pesquisa e extensão possam estar voltados para o território e para sua gente, possibilitando, por meio da atuação coletiva e colaborativa, que a comunidade acadêmica e a comunidade extramuros possam auxiliar-se mutuamente na realização de transformações sociais que contribuam para a emancipação das classes trabalhadoras. E a função social da universidade se revela “pela articulação do conhecimento científico produzido no âmbito do ensino e da pesquisa com as demandas e necessidades da comunidade onde se insere, interagindo e contribuindo para a transformação da realidade” (Miguel, 2023, p.16). Daí, pode-se compreender o papel da universidade como sendo a produção de

[...] saberes visando ao desenvolvimento científico, tecnológico e social de modo a contribuir para a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva, sustentável e solidária. Essa missão institucional deve significar que a produção de conhecimento, sua função precípua, a socialização do conhecimento produzido pela ação de ensinar e de dialogar com a sociedade que a subsidia, bem como a sua difusão como instância da cultura, possibilitam a constituição de uma dada visão de mundo, a qual se materializa no processo de desenvolvimento da sociedade civil organizada (Miguel, 2023, p.6).

Como visto, as pressões pela mercantilização da Educação Superior, cada vez maiores, não só impedem a efetivação desse modelo universitário público, como já capturam a maior parte das matrículas de graduação, formando profissionais cujos valores são pautados pelo mercado. O incentivo às pressões por mercantilização faz da competição a forma de sociabilidade básica de atuação no Cariri, o que contribui para o aumento das desigualdades sociais e para a continuidade das opressões de gênero e raça.

Para muito além de sua função instrumental de capacitação técnica, que interessa particularmente ao indivíduo e às empresas, é importante que a educação superior não perca a sua função pública, que é outra formar de designar a sua dimensão ético-política. A capacitação técnica precisa adquirir um valor público para além dos interesses privados. Nisso consiste o núcleo central da responsabilidade social: fazer da educação um fenômeno que eleva os interesses particulares em categorias de valor público, assim construindo as bases de uma cidadania pública (Sobrinho, 2010, p.92).

É nesse sentido que a Educação Superior do Cariri precisa avançar para ser reconhecida como sertaneja. Refazer seus passos e perguntar a si mesma se o projeto democrático, participativo de seus primeiros tempos pode ser retomado, reafirmando a prioridade do acadêmico sobre o administrativo e conformando a gestão

universitária aos objetivos da Universidade Sertaneja. O que leva a universidade a ir muito além da construção de uma cidadania, termo esvaziado de sentidos no processo de consolidação do capital.

3. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CARIRI CEARENSE

Na primeira década do século XXI, o governo federal, sob a presidência de Lula da Silva (2003-2010) inicia uma política pública de expansão da Educação Superior. Por meio dessa política, estimulou-se a criação e a ampliação de instituições de Ensino Superior para territórios que tinham pouco ou nenhum acesso a esse nível de ensino. De acordo com Arruda (2012)

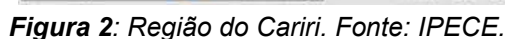
(...) considerando a existência de uma demanda reprimida pleiteando o ingresso na Educação Superior, incorpora-se a agenda das prioridades do governo Luiz Inácio Lula da Silva, a preocupação em torno da política de expansão da Educação Superior e de ampliação do acesso que se voltam tanto para o setor privado quanto para o setor público, priorizando a democratização a Educação Superior de grupos sociais tradicionalmente excluídos desse nível de ensino (Arruda, 2012, p.503).

A opção para ampliar o acesso ao nível superior dos governos do Partido dos Trabalhadores foi implementar uma política pública que não contrariava a tendência, existente há décadas, de concentrar a maior parte das vagas ofertadas em cursos de graduação na rede privada.

Nesse ponto, reside uma das contradições da política de expansão dos últimos anos: ao mesmo tempo em que o governo federal aplicava uma política de criação de novas universidades públicas e expansão das já existentes, utilizava-se de recursos públicos para financiar as instituições privadas. Estas surgem dentro de uma perspectiva mercadológica de exploração da demanda da população por cursos de nível superior, buscando meios de ampliar o retorno aos acionistas e proprietários. Isso apenas segue a lógica da entrega ao mercado dos assuntos humanos mais importantes (Frazer; Jaeggi, 2020).

Esse é o contexto no qual a Educação Superior faz a sua entrada no Semiárido do Nordeste, um território com mais de 21 milhões de habitantes distribuídos em uma área de cerca de 896 mil quilômetros (Silva, 2016). Suas dimensões, bem como a sua diversidade, apontam a necessidade de um estudo mais localizado e, por isso, a tese foca o Cariri cearense, região do sul do Ceará, cuja cidade principal é Juazeiro do Norte, importante polo econômico, cultural e religioso de todo o Nordeste (Silva; Barbosa, 2020). As novas instituições surgidas a partir da

Habitada primeiramente pelos índios “Kariris”, a região sul do Ceará foi sendo ocupada pelos europeus em fins do século XVI. Utilizada inicialmente como um dos caminhos terrestres de ligação das capitanias de Pernambuco e Bahia com o Maranhão, o clima ameno da região, propiciado pela Chapada do Araripe levou a fixação de criadores de gado e, em um segundo momento de plantadores de cana-de-açúcar. Já no século XVIII, havia um centro urbano de relativa importância, o Crato. Juazeiro do Norte transformar-se-á, em meados do século XX, de uma vila sem expressão, subordinada à cidade do Crato, a maior cidade do Cariri.



A região do Cariri ocupa a posição central do Nordeste brasileiro, sendo composta, de acordo com a Lei Complementar Estadual nº 154, de 20/10/2015, pelos municípios de Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririáçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro,

Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas e Várzea Alegre (Ceará, 2015). A figura 2 apresenta os municípios que compõem o cariri cearense.

Em 2009, o governo cearense criou a Região Metropolitana do Cariri, como uma política para diminuir as desigualdades entre a capital do Estado, Fortaleza, e os municípios do interior do Estado.



Figura 3: Região Metropolitana do Cariri. Fonte: IPECE.

A Região Metropolitana do Cariri foi criada com uma área de 5.025,655 Km² sendo composta pelos municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri. A região fica a uma distância média de 600 km dos principais centros urbanos nordestinos, na confluência do Ceará com os estados de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí.

(...) o Cariri foi escolhido como lócus para a constituição de uma nova região metropolitana do Ceará por constituir-se, ao lado da Região Metropolitana de Fortaleza, na segunda região urbana mais expressiva do estado, com especial atenção para a conurbação formada pelos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, denominada de Triângulo CRAJUBAR (Nascimento, 2015, p. 11199).

Os três municípios mais populosos do Cariri são os de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, tendo, de acordo com o Censo de 2022, uma população aproximada de 492.203 habitantes. Estas cidades concentram os principais equipamentos públicos da região, bem como sediam as principais instituições de Ensino Superior do Cariri. Abaixo, os municípios que compõem a Região Metropolitana do Cariri podem ser visualizados na figura 3.

A busca pelo desenvolvimento do território levou à criação da Região Metropolitana do Cariri, em sintonia com as políticas públicas que buscam replicar no interior cearense os modelos de desenvolvimento de outros lugares. E a ampliação da oferta de Educação Superior é uma dessas estratégias, para cuja implementação concorrem os setores público e privado. A consolidação das relações capitalistas de produção no Cariri, que avança na região desde o fim da ditadura militar, espera contar com a Educação Superior, tanto em suas pesquisas, quanto na preparação de profissionais de nível superior a serviço do capital. O debate sobre a Educação Superior e a sua expansão têm sido pautados por discussões políticas, econômicas, geralmente relacionadas ao desenvolvimento e à integração regional. E são essas discussões que determinam “a forma, o conteúdo, a duração, a quantidade, a qualidade de todo o processo educacional, do primeiro grau à universidade” (Chauí, 2001, p.51). Quando vista simplesmente por este viés, a política de Expansão da Educação Superior é um sucesso. Atingiu exatamente os objetivos pretendidos quando foi traçada: ampliou o número de vagas e de matrículas, bem como instalou novas instituições em regiões antes desprovidas desse nível de ensino, capilarizando a Educação Superior e aproximando o índice de portadores de diploma de graduação no Brasil aos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É inegável que a política de expansão da Educação Superior possibilitou uma série de transformações neste nível de ensino, ao proporcionar que a Educação Superior pudesse estar presente nos mais diversos territórios brasileiros. Com isso, milhares de brasileiros tiveram acesso a cursos de graduação e muitos outros puderam realizar cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A política de cotas sociais para o ingresso nos cursos de graduação, realizada em paralelo, permitiu que alunos oriundos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência pudessem ocupar o ambiente universitário.

No entanto, a exclusão das questões pedagógicas, sociais, culturais, filosóficas, entre outras, do debate sobre a expansão, resultou em uma solução incompleta e acabou acarretando problemas para a Educação Superior. Dentre esses, podemos citar a subordinação da Universidade ao modelo econômico, como uma simples variável na equação das contas nacionais, ora recebendo estímulo por meio de investimentos, ora sendo alvo de “corte de verbas, segundo critérios totalmente alheios à educação e à pesquisa, pois determinados exclusivamente pelo capital” (Chauí, 2001, p.53). Precisamos ter em mente que discutir a Educação Superior como simples fator produtivo é ignorar o fato dela ocorrer em instituições, as quais

[...] moldam a vida das pessoas que nelas trabalham ou que passam por suas instalações. A forma como essas instituições mudam e se desenvolvem não depende apenas de políticas governamentais, mas também de complexos processos de transformação social e institucionalização, os quais tanto podem ir além como definir os limites do que o governo e os políticos podem fazer. É necessário entender o setor não somente do ponto de vista de seus insumos e produtos, mas também como um conjunto de instituições que responde tanto as demandas e restrições que vêm de fora, quanto à sua dinâmica interna, que depende de valores, da cultura e da prática de seus membros (Schwartzman, 2014, p.33).

Trazendo para o Cariri cearense, o desenvolvimento e as mudanças da Universidade, enquanto instituição que transforma e é transformada, não pode deixar de atentar para os valores, culturas e práticas que a aproximem das sertanejas e sertanejos do território, a fim de quem ela mesma se reconheça e seja reconhecida como sertaneja, resultando na realização da **Educação Superior do Cariri**. Haja vista que a Educação Superior **para** o Cariri ter ficado aquém das necessidades da região. Porque esta é, em sua maior parte, ofertada pela iniciativa privada. E a Universidade Sertaneja não pode deixar de ser pública.

A universidade pública é de todos pois é mantida por toda a população por meio dos impostos arrecadados pelo Estado. E, nessa condição ela poderá, também, ser para todos. Já a universidade privada não é de todos, pois é propriedade de determinada pessoa ou de determinado grupo empresarial ou de alguma entidade. E não pode ser para todos, pois somente será acessível àqueles que podem arcar com os custos das atividades realizadas (Saviani, 2019, p.9)

No entanto, em um país tão desigual, mesmo que a Educação Superior seja ofertada de forma gratuita, em uma instituição pública, uma boa parcela da população, a mais pobre, tende a permanecer longe da Universidade. Fica claro que há muito a avançar. Começando por diminuir a predominância do modelo privado de Educação Superior nas novas matrículas. Um modelo no qual a Educação Superior é ofertada como mercadoria, que possui uma gestão empresarial voltada para os lucros e cuja

formação ministrada é praticamente um adestramento de habilidades desejadas para o mercado e, por isso, não serve para os trabalhadores do Cariri e do Brasil. O que, hoje, temos é um modelo que realiza pouca extensão e quase nenhuma pesquisa e que, quando o faz, visa atingir ganhos pecuniários. Um modelo que não pode ser utilizado pela universidade pública, muito menos a do Cariri. E como a Universidade poderia ser para todos?

Mas a universidade pode ser para todos no sentido de que suas atividades sejam realizadas visando a beneficiar o conjunto da população com destaque para a maioria representada pelos trabalhadores. Assim, as pesquisas, sendo realizadas a partir de projetos definidos pelos critérios de relevância teórico-epistemológica, mas também de relevância social visam a resolver problemas de interesse de toda a sociedade. [...] No caso do ensino, a universidade seria para todos na medida em que contribuísse para a universalização da educação básica com qualidade e formasse todos os profissionais requeridos pela sociedade. [...] Enfim, quanto à extensão, via de regra, os projetos são fragmentários e, para que sejam para todos, é desejável que sejam sistematizados permitindo uma interação mais efetiva e de caráter permanente entre os universitários e os trabalhadores. Caberia, assim, organizar regularmente eventos em que os problemas da comunidade, do país e do mundo pudessem ser debatidos, compreendidos e equacionados por todos, independentemente do tipo de trabalho que desenvolvem na sociedade (Saviani, 2019, p.12-13).

Esses são os desafios a serem enfrentados. Buscar uma sociedade onde a Universidade esteja aberta a todos e onde a Educação Superior seja uma opção e não uma necessidade, na busca por melhores condições de vida e trabalho. Dessa forma, a produção do conhecimento seria posta à serviço da Humanidade, deixando de atender aos ditames do capital, que as distorce a tal ponto que “parecem haver-se tornado o contrário do que delas se esperava: em lugar de fonte de conhecimento contra as superstições, criaram a ciência e a tecnologia como novos mitos e magias” (Chauí, 2001, p.25).

Ao realizar suas atividades operando a partir do princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, as universidades podem auxiliar na transformação da realidade social das mais diversas regiões do país. No entanto, boa parte delas, mesmo as localizadas nos locais mais distantes dos grandes centros, mal conseguiu arranhar a superfície dos problemas cotidianos daqueles que vivem próximos aos seus *campi*.

Percebe-se que a Universidade do Cariri não pode e nem deve atuar da mesma forma que as universidades de outros lugares. Porque o Cariri tem história, relações sociais e de produção, além de outros fatores específicos que constituem uma sociedade que possui necessidades e demanda formas de atuação diferentes

das existentes em outros territórios. Por isso, as especificidades locais e as necessidades da gente do Cariri precisam ser trazidas para dentro da universidade, problematizadas pela instituição, em conjunto com a sociedade. Para isso, a universidade do Cariri precisa dialogar com o povo trabalhador da região, seja do campo ou das cidades, para daí formular, com estes, as soluções para os problemas da região. Refletir sobre os avanços e recuos próprios das lutas de classe da região deve ser a tônica daqueles que dela fazem parte.

Atuando em um país de capitalismo dependente, em uma região que apenas nas últimas décadas recebeu um maior impulso para sua integração na dinâmica econômica nacional, a universidade precisa compreender seu papel diante das alterações que essa condição provoca na sociedade do Cariri. E, a partir daí, traçar as suas linhas de ação de modo que sua atuação possa contribuir para romper com a subordinação da região a interesses externos a ela.

3.1. Capitalismo para o Cariri

A expansão da Educação Superior para o Cariri precisa ser vista dentro do quadro geral do capitalismo, uma vez que este “possui um imperativo contínuo de explorar mais e mais terrenos para expropriar. Ele tem de buscar sempre novas bases não apenas de acumulação de capital, mas de possível despossessão” (Frazer; Jaeggi, 2020, p. 61). Desse modo, o território do Cariri passa a ser visto como espaço para expansão das relações capitalistas de produção, que substituem as relações tradicionais de produção, por meio da expropriação dos camponeses e artesãos da região.

Nesse contexto, a região Nordeste, durante boa parte do século XX, foi utilizada como um grande mercado de reserva de mão de obra, cuja população deveria ser estimulada a migrar para outras regiões do país, como forma de manter os salários baixos, principalmente nas áreas industriais. Assim, “as migrações nordestinas permitiram que a desigualdade característica do mercado de trabalho paulistano no seu nascedouro se transformasse em condição natural e perene de sua existência social”. (Barbosa, 2003, p.282). Ao fim do século XX e início do XXI, a lógica de utilizar a região como fornecedora de mão de obra barata se mantém, mas agora, não são os trabalhadores que saem do Nordeste para outras regiões, mas as plantas industriais que se transferem para o Nordeste. No Ceará, essas plantas se destinam, principalmente para o interior do Estado.

Isso faz com que, na prática, o semiárido deixe de ser percebido como um lugar improdutivo e passe a se inserir na lógica do capital. Ainda nas últimas décadas do século XX, na tentativa de construir uma nova identidade para o semiárido, buscou-se adaptar o território, para que atendesse aos preceitos do sistema capitalista, entendendo que apenas a submissão à lógica do capital poderia trazer a modernidade e o progresso necessários à região. A proletarianização das populações nordestinas é um processo que “envolve um conjunto de coerções e apropriações de capacidades, relações sociais, conhecimentos, hábitos de pensamento e crenças pré-capitalistas da parte dos que são proletarianizados” (Harvey, 2005, p.122).

É preciso ter em mente que, no Semiárido, os sertanejos ligados às atividades tradicionais, como a agricultura, costumam realizar suas atividades de acordo com a natureza. Farias (2012) explica que a atividade agrícola se inicia com as chuvas, em janeiro e se estende até julho, quando então, os camponeses esperam reiniciar o ciclo, realizando poucas atividades econômicas. Da mesma forma, as cidades existentes no sertão costumam ter seu maior momento de circulação durante o período em que estes camponeses precisam renovar seu material para o trabalho e depois vender o resultado da colheita. No contexto de uma sociedade capitalista moderna, quatro ou cinco meses de baixa produção e pouco consumo são impensáveis.

Para operar a mudança dessas relações sociais, são necessárias alterações profundas na forma de produção da vida dos sertanejos. Apenas “a destruição da indústria doméstica rural pode proporcionar ao mercado interno de um país a extensão e a solidez exigidas pelo modo capitalista de produção” (Marx, 2016, p. 869). Dessa forma, uma das primeiras alterações se faz no acesso à terra. Antes, esta era cedida pelos chefes políticos locais a seus aliados, contribuindo para a dominação política e econômica sobre os trabalhadores (Farias, 2012). Agora, “as áreas irrigadas e mais férteis são repassadas para grandes empresas de agronegócio, que atendem, principalmente, ao mercado internacional. Amplamente mecanizada, a predominância dessas empresas resultou na dispensa de muitos agricultores e na desarticulação da agricultura tradicional” (Barbosa; Silva, 2021, p.9). Impedidos de continuar nos campos, os sertanejos seguem para as cidades. Ali, precisam adaptar-se aos novos ritmos de trabalho ditados pelo capital.

Empurrada para a realização de outras atividades econômicas, a população do território precisa ser qualificada para as novas tarefas a serem executadas nos negócios atraídos para a região. A Educação Superior deve fornecer tanto o pessoal

especializado para essa nova fase capitalista no território, quanto preparar docentes para capacitar a mão-de-obra, que agora passa a ser explorada diretamente em seu território.

Falar de consolidação do capitalismo no Semiárido é constatar que de fato existem diferentes estágios do capitalismo, coexistindo, ao mesmo tempo, em diversas sociedades (Frazer; Jaeggi, 2020). Existem regiões brasileiras com capitalismo avançado, mas há outras, como o semiárido nordestino, do qual faz parte o Cariri, onde o sistema capitalista ainda não assumiu o mesmo grau de dinamismo. O que chamamos de consolidação do capitalismo tão somente são as pressões do sistema para avançar sobre estas regiões em seu ímpeto constante por mais valor, entendendo, ainda, que, as regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas estabelecem relações em que “as regiões mais desenvolvidas extraem para si um dinamismo ainda maior, reduzindo como contrapartida o dinamismo das regiões menos desenvolvidas” (Saviani, 2013, p.91).

O modelo econômico adotado pelos sucessivos governos cearenses é praticamente o mesmo desde a redemocratização do país. Do denominado governo das mudanças (1987-1991), liderado por Tasso Jereissati (PSDB), até o atual governador Elmano (PT), eleito para o período (2023-2026), as políticas públicas basearam-se na execução de grandes projetos estruturais capazes de fortalecer a economia a longo prazo, bem como o estímulo à industrialização por meio de um programa de atração de indústrias, onde, além dos incentivos fiscais, o governo fornecia ainda “o terreno (doado ou financiado aos empresários), água, energia e telefone. Chegava mesmo a construir os galpões das indústrias e recrutar os trabalhadores (Farias, 2012, p.439).

Para além disso, a fronteira entre reprodução social e produção é cada vez mais tênue. O trabalhador cearense mal remunerado é mais um incentivo para os empresários trazerem suas plantas de outros locais do Brasil para o Ceará, afinal, os cearenses, exercendo a mesma função, na mesma empresa, recebem cerca de 40% a menos do que os trabalhadores do Sul/Sudeste (Farias, 2012). A qualificação do trabalhador foi uma das soluções pensadas para diminuir essa diferença. Um processo que demanda educação, já que “a questão educacional está ligada ao modo de produzir a nossa existência material” (Silva; Maciel; Souza, 2019, p.161). Do ponto de vista econômico, o novo momento de desenvolvimento do Cariri “requer uma força

de trabalho mais profissionalizada e educacionalmente credenciada, especialmente na área de administração pública e privada” (Prates; Collares, 2014, p.37).

Em sintonia com este objetivo, para além dos grandes projetos de engenharia, durante o governo Cid Gomes (2007-2016), a educação cearense passou a investir na construção de escolas profissionalizantes, sinalizando que a formação de mão de obra seria uma das prioridades do Estado. Um movimento acompanhado pelo desinvestimento em Educação Superior por parte do governo estadual. Cid, durante a campanha de reeleição, em 2010, chegou a defender a federalização das três universidades estaduais cearenses²⁴. Esta concepção mostra que, em primeiro plano, está a preocupação com a formação profissional, para atendimento das demandas do mercado. E sabe-se bem que a Educação Superior deve ir além da simples formação para uma profissão, afinal, esta,

[...] mesmo quando forma docentes ou médicos, possui uma mais-valia, que é a sua união íntima com a investigação. Uma mais valia que também é uma menos-valia. Enquanto o ensino profissional deve fornecer aos alunos saberes perfeitamente elaborados e prontos a servir, saberes com chave na mão, a universidade ensina saberes que se fazem e ensina-os fazendo com todas as dúvidas que tal fazer comporta (Reboul, 2017, p.48).

A exigência cada vez maior de qualificação dos trabalhadores por parte do mercado soma-se à diminuição de bens públicos e da assistência social por parte dos governos, em um momento em que “o capital agora rotineiramente paga, à maioria dos trabalhadores, menos do que os custos socialmente necessários à sua reprodução. O efeito é forçá-los a depender de dívidas de consumo para viver, o que significa que são expropriados na ida e na volta” (Frazer; Jaeggi, 2020, p.126). O objetivo seria fazer a universidade, tal como as demais formas de reprodução social, resumir-se a uma grande máquina de exclusão, pois se torna “mercantilizada para quem pode pagar por ela e privada para quem não pode” (Frazer; Jaeggi, 2020, p.189).

O crédito estudantil encaixa-se no contexto de sua expansão, ao mesmo tempo que possibilitou a uma larga faixa de trabalhadores cursar uma graduação, os atou a uma dívida elevada. Esta é mais uma forma de transferir “a riqueza de populações vulneráveis para o capital empresarial internacional e a finança global” (Frazer; Jaeggi, 2020, p.127), uma vez que todo o ciclo, desde as instituições privadas

²⁴<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/politica/cid-defende-federalizar-universidades-estaduais-1.423503>

de ensino, aos bancos, que ofertam o crédito estudantil, têm suas ações negociadas em bolsa de valores.

Circunstâncias que envolvem o processo de apoio dessa mercantilização do ensino ainda não estão definidas. Explicando, dizemos que há resistência na sociedade e na comunidade interna das universidades a uma total mercantilização da Educação Superior, como evidenciado pela rejeição do programa *Future-se*. Principal proposta do governo Bolsonaro (2019-2022) para a Educação Superior, este programa foi concebido para implementar instrumentos de mercado na universidade pública. Mas, a retirada de discussão do projeto no parlamento não encerrou a disputa entre os modelos público e mercantilizado de Educação Superior. Afinal, boa parte do sistema de ensino superior que se organiza no Cariri a partir da expansão é marcado pela

(...) ampliação e criação de cursos profissionais não-convencionais, treinamentos de curta duração, modulação e implantação de sistemas cumulativos de créditos e ampliação de escolas, institutos e centros de ensino superior voltados mais para o ensino e o treinamento vocacional do que para a formação acadêmica e a produção de pesquisa (Prates; Collares, 2014, p.41).

Para além das formas de atuação adotadas pelas instituições privadas, não se pode deixar de observar que a Universidade pública se aproxima de uma lógica gerencialista empresarial, como resposta às constantes cobranças por mais eficiência. Boa parte das críticas parte de comparações entre a universidade pública e empresas, bem como em relação às instituições de ensino superior privadas que com ela disputam recursos e alunos.

3.2. Duas décadas de expansão da Educação Superior: um balanço

A partir dos anos 1960, a usina hidroelétrica de Paulo Afonso permitiu o fornecimento de energia elétrica ao Cariri, colocando a região no mapa das políticas de desenvolvimento industrial. Nesse período, começou-se a pensar em trazer a Educação Superior para a região, baseado num modelo que objetivava “o treinamento de pessoal, aperfeiçoamento de novos profissionais universitários, formação de técnicos para os setores de pesquisa e extensão, treinamento de estudantes universitários na aplicação prática de aprendizagem curricular, formação e aperfeiçoamento de gerentes e diretores para pequenas e médias empresas”²⁵

²⁵ Esse era o escopo do projeto Asimow, idealizado por Morris Asimow, professor da Universidade da Califórnia (UCLA), onde a Educação Superior iria dar suporte ao surgimento de indústrias como a Cerâmica do Cariri S.A. – CECASA, a Indústria de Alimentos Enlatados S.A. – INAESA, a Indústria

(Queiroz, 2008, p.221). Como visto, um projeto de Educação Superior no Cariri, afinal, sequer cogitava, em sua formulação, qualquer diálogo com a cultura e as atividades tradicionais da região.

Maior Instituição de Educação Superior do Cariri, concentrando, em 2014, 42% das matrículas da região, a URCA não pode ser desconsiderada quando da elaboração de um projeto de Educação Superior, que se mostre apto a atender as demandas do território. Ela se origina das primeiras instituições de Educação Superior no Cariri, marcadas pela influência das políticas de desenvolvimento e pelas disputas de hegemonia da região, entre as três maiores cidades da região: Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Queiroz (2008) ao falar sobre esse processo conta que é no Crato que se estabelecem a Faculdade de Filosofia, em 1959, ligada à Diocese e, em 1961, a Faculdade de Ciências Econômicas e Atuariais, ligada à Universidade Estadual do Ceará – UECE. No fim da década, a UECE amplia sua atuação com a implementação do curso de Direito, em 1968, e com o curso de Engenharia Operacional na década seguinte. Ressalte-se que este curso era pós-técnico e não um curso superior, que sequer atendia a demanda da classe dominante caririense, cujos filhos continuaram se deslocando para outras cidades para graduarem-se na área de engenharia. “Na realidade, esses cursos nasceram de um Projeto Nacional, parte integrante dos acordos internacionais e de direção do país para o modelo de desenvolvimento definido pelo governo norte-americano” (Queiroz, 2008, p.225).

Somente na década de 1980, seria criada a Universidade Regional do Cariri – URCA e, no governo de Tasso Jereissati, iniciado no ano seguinte à criação da URCA, a Educação Superior no Cariri iria se conformar a um modelo de governo com o ideário empresarial e com forte compromisso com o desenvolvimento regional. Liderado por Tasso Jereissati, o grupo político formado por empresários que se consideravam uma nova burguesia modernizadora dominou a política cearense desde a posse de Tasso, em 1987, até a ascensão do grupo político dos Ferreira Gomes, antigos aliados de Tasso. Durante esse período, o Ceará foi

[...] uma espécie de laboratório experimental para a própria hegemonia neoliberal no âmbito nacional. Isto porque o grupo político empresarial “das mudanças” que passou a gerir o estado testaram no território cearense as reformas e políticas neoliberais que mais tarde seriam adotadas no plano federal, em especial no governo Fernando Henrique Cardoso. Até hoje,

programas e medidas locais adotadas no Ceará, sobretudo na educação, são anunciadas como modelo para todo o país (Araújo Filho, 2023, p.90).

No entanto, ressalta Queiroz (2008), durante muito tempo, a URCA se conformou a continuar a formar professores e bacharéis oriundos dos cursos que foram agregados para sua criação, sem contribuições relevantes na pesquisa. Isso apesar de buscar uma maior inserção junto ao incipiente parque industrial do Cariri e buscando um perfil mais tecnológico, inclusive com a criação, em 1994, do curso de Engenharia de Produção. A busca por esse perfil mais tecnológico insere-se numa política em curso pelo governo do estado, na qual foram realizadas

[...] uma série de iniciativas na montagem de um sistema de ciência e tecnologia alinhado à ética mudancista. E nesse contexto surgem projetos no seio do Estado com perspectiva neoliberal para qualificação e educação em nível de ensino médio e superior. Em relação ao ensino médio e profissionalizante a proposta era dotar o Estado de Centros de Referências Tecnológicas (CENTEC) e Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT). Em relação ao ensino superior, a intenção era converter as universidades estaduais nas chamadas “universidades de resultados e de serviços” (Araújo Filho, 2023, p.91).

Não se tratava de desenvolver um projeto verdadeiramente independente de ciência e Tecnologia, mas de reafirmar o papel dependente do país em relação aos países centrais do sistema capitalista. Araújo Filho (2023) avalia que essa política cumpriu seu papel, haja vista a diminuição do parque industrial e de pesquisa de ponta brasileiros.

A URCA segue eivada de indefinições em relação a seu perfil. E isso decorre do fato de que, apesar da propalada autonomia universitária, o orçamento não lhe oferece condições reais de autonomia, fazendo com que a Universidade siga não muito distante das perspectivas dos sucessivos governos estaduais. Nesse momento, encontram-se em implementação o curso de Medicina, no Crato, o de Arquitetura e Urbanismo, em Juazeiro do Norte e o de Gestão em Turismo, em Barbalha, celebrados como mais uma fase de expansão da URCA. Esta universidade estadual permaneceria como única instituição de Educação Superior no Cariri até o final do século XX.

Na primeira década do século XXI foram criadas, na região do Cariri, quatro instituições de ensino superior privadas, que detêm importante participação na oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu. Além disso, foi colocado em prática um projeto de expansão das IFES nesta localidade (Chacon; Barreto; Nascimento, 2013, p.183).

A partir da criação, em 1998, de uma instituição privada, a Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte, outras instituições começaram a surgir para atender a

demanda da região. Ainda em 2001, a UFC dá início à criação de cursos no interior cearense, abrangendo o Cariri, no Sul do Estado e a Região Norte do Ceará. Esse projeto de expansão para o interior cearense teve início por meio da instalação do curso de medicina nas cidades de Sobral e de Barbalha, ainda antes da oficialização de uma política pública de expansão das IFES, pelo governo federal.

A interiorização da UFC, entretanto, data de 2001, bem antes do REUNI, com a implantação do curso de Medicina em Sobral e Barbalha. A escolha dos municípios teve como critério, conforme a Revista da Expansão da UFC (2009) a existência de hospitais terciários e a parceria envolveu UFC, governo estadual, prefeituras dos respectivos municípios e Ministério da Educação (Lima, 2013, p.5).

Com a adesão da UFC ao REUNI, somando-se ao curso de Medicina, criou-se o Campus Avançado da Universidade Federal do Ceará no Cariri, o Campus Cariri – UFC, em 2006. Em 2013, o governo Federal, por meio da Lei 12.826, de 5 de junho de 2013, desmembra o Campus Cariri da UFC e cria a Universidade Federal do Cariri. A criação da nova instituição universitária, surgida no semiárido cearense, não só para a formação de recursos humanos, no interior cearense, que orientou a criação das instituições anteriores, mas, também, para democratizar o acesso à Educação Superior foi embasada em discussões que se realizaram, não apenas nos escritórios do Ministério da Educação, no Congresso Nacional, ou nos gabinetes de prefeituras e governadores, mas também entre a população do Cariri, entre os profissionais da educação e, também pelos servidores do Campus Cariri, no sentido de viabilizar uma universidade que não só dialogasse com o território, mas se identificasse com o mesmo (Chacon; Barreto, 2014). Foi uma troca de experiências e concepções que resultariam na criação da Universidade Federal do Cariri.

Com a expansão da Educação Superior, o Cariri cearense recebe, em seu território, os principais grupos de Educação Superior, que se estabelecem tanto por meio da aquisição de instituições tradicionais da região, quanto pela implantação de filiais e franquias. Dessa forma, o território passa a ser palco de uma vigorosa expansão de vagas, tanto por meio da criação da Universidade Federal do Cariri, pública, quanto por diversas instituições privadas, seguindo o padrão traçado pelas políticas públicas de expansão da Educação Superior.

A tabela 01 apresenta o número de matrículas em cursos de graduação no Ceará, em 2001 e em 2021, um período de 20 anos que compreende a realização da política pública de Educação Superior no Estado do Ceará.

MATRÍCULAS GRADUAÇÃO CEARÁ

	2001			2021		
	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL	CAPITAL	INTERIOR	TOTAL
MATRÍCULAS	51728	15369	67097	109357	83920	193277
REDE FEDERAL	17738	-	17738	26403	25895	52298
REDE ESTADUAL	11930	14694	26624	2279	19680	21959
REDE PRIVADA	21610	1125	22735	80675	38345	119020

Tabela 01 – Matrículas em cursos de Graduação no Ceará (2001 – 2021). Elaborado pelo autor. Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE.

Como pode ser observado, o número total de matrículas em cursos de graduação ampliou-se cerca de 65%. Mas, enquanto em 2001, cerca de 66% das matrículas eram realizadas nas instituições públicas, em 2021, após a expansão, a rede de instituições privadas concentra o maior número de matrículas, restando pouco mais de 38% das matrículas para as instituições públicas.

Tal crescimento de vagas mostra que o estímulo recebido pelas instituições privadas, “principalmente, por meio do repasse de verbas públicas para corporações do setor educacional (sobretudo, organizações financeiras (Leher, 2018, p.24), que caracterizou o modelo de expansão da Educação Superior, contribuiu para esse resultado. Em Juazeiro do Norte, por exemplo, em 2001, havia apenas a Faculdade de Medicina de Juazeiro – FMJ, privada, além do *campus* da Universidade Regional do Cariri, estadual (IPECE, 2003). Em 2022, uma simples consulta no E-MEC, plataforma de dados estatísticos do Ministério da Educação apresenta 86 registros de instituições de Educação Superior ativas em Juazeiro do Norte, sendo públicas apenas a Universidade Federal do Cariri, um campus do IFCE e dois *campi* da URCA²⁶. O Censo da Educação Superior, que só considera instituições com sede na cidade aponta que, em 2021, além da Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte sedia 03 (três) Centros Universitários e (03) faculdades (INEP, 2022).

Interessante notar o surgimento de vagas nas instituições federais no interior do Estado, no período. Enquanto não havia uma única vaga ofertada em 2001, após duas décadas, o interior concentra cerca de 49% das matrículas em cursos de

²⁶<https://emec.mec.gov.br/>. Consulta realizada em 04/01/2023.

graduação em instituições da rede federal de Educação Superior, o que reflete a criação de duas universidades federais (UNILAB e UFCA) sediadas no interior, bem como os quatro *campi* da UFC implantados fora da capital do estado, além da oferta de cursos de graduação nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, instalados no interior cearense. Isso demonstra que

A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o relevante crescimento das matrículas nas universidades federais no âmbito do REUNI (...) contribuíram para (muito) melhor distribuição da rede de educação federal no território brasileiro, potencialmente assegurando a formação universitária de maior complexidade, levando o ensino superior público a regiões desprovidas de tal alternativa, porém para um rol reduzido de estudantes, visto que, somando as matrículas Federais e Estaduais, o total de matrículas não ultrapassa 25% do total (Leher, 2018, p.25).

Embora reconhecendo que nos governos de Lula e Dilma, “a criação de universidades e *campi* públicos foi retomada” (Bianchetti; Sguissardi, 2017, p.76) e que o investimento de recursos públicos em instituições privadas também levou à criação de faculdades e centros universitários privados, nas mais diversas regiões brasileiras, nota-se que a oferta de cursos de graduação é ainda insuficiente para a região. No Cariri, em 2021, de acordo com o INEP (2022), apenas 05 (cinco) cidades ofertavam cursos de graduação. De acordo com a tabela 02, abaixo, a distribuição era a seguinte:

Oferta de Cursos de Graduação no Cariri				
Municípios	Federal	Estadual	Privada	Total
Juazeiro do Norte	20	7	62	89
Crato	4	15	1	20
Barbalha	1	-	-	1
Missão Velha	-	2	-	2
Brejo Santo	6	-	-	6

Tabela 02: Oferta de Cursos de Graduação na região do Cariri (2021). Elaborado pelo autor com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022).

A tabela 02 apresenta apenas os cursos presenciais ofertados em cada cidade. Percebe-se que, no total, o Cariri conta com 63 (sessenta e três) cursos de graduação ofertados por instituições privadas, que a exceção de um único curso, estão concentrados em Juazeiro do Norte, enquanto a rede federal e estadual oferta 55 (cinquenta e cinco) cursos de graduação, distribuídos por cinco cidades, a maior parte deles nas duas maiores cidades caririenses, Juazeiro do Norte e Crato. A oferta de privada dos cursos de graduação se concentra em Juazeiro do Norte, como vista anteriormente, a principal cidade da região, ao passo que a rede pública, que oferta seus cursos em cinco cidades do território, é mais capilarizada. Constata-se que

apesar da propalada facilidade das instituições privadas em estender-se para o interior, ao fazer essa expansão, visando a obtenção de lucros, as faculdades e centros universitários privados não se estendem para as localidades que não possuem o potencial de geração de lucros requeridos pelos investidores.

Não se pode ignorar o fato de que, em praticamente todas as cidades cearenses, podem ser encontrados polos EAD de instituições privadas, que atendem a um quantitativo considerável de estudantes, que apontam para relações ainda mais precarizadas de trabalho e ensino. Mesmo as instituições que contam com cursos presenciais na região, funcionam como polos EAD para diversos cursos, possuindo, assim, boa parte de seus alunos à distância.

Mas não são apenas as instituições privadas que estão empenhadas em ofertar cursos EAD. Em 2022, a UFCA criou o Centro de Educação à Distância prevendo ofertar 960 vagas em cursos de licenciatura e especialização, dentre outros, em seu primeiro ano de funcionamento²⁷. A ação visa aproveitar os recursos do chamado REUNI Digital, lançado em maio de 2021, pelo governo Bolsonaro, objetivando ampliar a oferta de cursos EAD pelas Universidades Federais. Este seria um outro ponto de preocupação em relação às universidades públicas, já que,

O ReUni Digital é um programa do governo federal que propõe realizar a expansão da modalidade de ensino à distância nas universidades federais, inclusive com a possibilidade de criação de uma universidade nova, totalmente à distância e em caráter permanente, estabelecendo um modelo de ensino que combina cortes orçamentários, expansão precária das universidades e a modalidade de ensino a distância num projeto, com a quebra do modelo de universidade assentado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Kenji, 2022, p.1).

Voltando aos cursos presenciais, estes possuíam 26.692 alunos matriculados, sendo que 45% estavam no setor privado, conforme apresentado na tabela 03, abaixo:

Matriculados nos cursos de graduação ofertados no Cariri				
Municípios	Federal	Estadual	Privada	Total
Juazeiro do Norte	3431	1512	12217	17160
Crato	777	7307	52	8136
Barbalha	503	-		503
Missão Velha	-	650	-	650
Brejo Santo	243	-	-	243

Tabela 03: alunos matriculados em cursos de graduação ofertados na região do Cariri (2021). Elaborado pelo autor com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022).

²⁷ <https://www.ufca.edu.br/noticias/apos-criacao-de-centro-de-educacao-a-distancia-em-ico-ufca-vai-submeter-proposta-de-oferta-de-cursos-ead-a-edital-da-capes/>

No entanto, dados do IPECE (2021) apontam que apenas nas cidades que sediam cursos de graduação, concluíram o Ensino Médio em 2020, cerca de 22.211 estudantes. Em 2021, ano em que estes estudantes deveriam ingressar na Educação Superior, o INEP (2022) registra, nos cursos presenciais ofertados no Cariri, o total de 4.632 ingressantes. Ou seja, a oferta de Educação Superior ainda é tímida se comparada à demanda. Por isso, a continuidade dessa política pública ainda se faz tão necessária, quanto no início do século. Ainda não desapareceram os elementos que justificaram a adoção de políticas públicas objetivando a expansão da Educação Superior.

Mas as instituições de Educação Superior que surgem no Cariri atendem a quais modelos e buscam atender a quais demandas? Instituições públicas e privadas disputam tanto os recursos públicos quanto a massa de jovens em busca de qualificação. E esse movimento exige uma reflexão mais detida para que possamos compreender o processo.

3.3. A Educação Superior privada no Cariri

Como visto, cerca de 45% das vagas ofertadas em cursos de graduação presencial pertencem à rede privada. A possibilidade de explorar um mercado extremamente carente de oferta nesse nível de ensino, somado ao financiamento público por meio do PROUNI e do FIES, atraíram investidores para a região do Cariri, em um processo que se assemelhou ao que já vinha ocorrendo em outras partes do país.

Mas, a fim de que a exploração da Educação Superior estivesse voltada para a obtenção de lucros pudesse tornar-se um investimento capaz de atrair aportes consideráveis do mercado financeiro, era preciso tornar o ambiente mais propício à ampliação da mercantilização. Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, apenas instituições de direito público e instituições privadas sem fins lucrativos podiam atuar na Educação Superior. Com a LDB, além da permissão para que instituições com fins lucrativos atuassem no sistema, criou-se a figura dos centros universitários, regulamentados em 1998, pelo Conselho Nacional de Educação.

Criados sob o argumento de tornar mais ágil o sistema de Educação Superior focando no ensino e na formação de pessoal para o mundo do trabalho, os centros universitários atuaram

[...] em áreas específicas do conhecimento, sem a necessidade de abrangência pluridisciplinar das universidades nem da intensa produção de pesquisa que recai sobre elas. Com isso, as exigências do MEC com relação a titulação e regime de trabalho do corpo docente, que consiste no maior custo de uma instituição de educação, se tornam mais brandas, fazendo com que o custo de operação seja mais baixo para a entrada de novos mantenedores e investidores (Caleffi; Mathias, 2017, p.16).

Dentro das características de dependência estrutural da economia brasileira para o capital, o modelo privado não busca explorar o mundo novo e sedutor que surge, no qual existem possibilidades muito atrativas de transformação do conhecimento especializado em dinheiro (Bok, 2003). O interesse é simplesmente o fornecimento de mão de obra a um custo aceitável ao mercado, extraíndo margens de lucros por meio da diminuição cada vez maior de custos. Observa-se que o modelo de Educação Superior privado

[...] incorpora elementos que alçam sua função para além da produção do conhecimento, isto é, além de deter uma vigorosa disseminação de dominação ideológica, também possibilita extração de mais-valor a partir de sua operacionalidade no bojo das relações concretas desenvolvidas na particularidade capitalista dependente brasileira, o que atende, de antemão, os interesses dos setores empresariais da educação (Paula *et al*, 2017, p.188).

Além dos custos mais baixos, os Centros Universitários, diferente das faculdades, detêm “autonomia no lançamento de novos cursos, bem como na expansão das suas vagas” (Caleffi; Mathias, 2017, p.17). Tem-se uma instituição que permite todo o desenvolvimento de uma estratégia de negócios voltada para os investidores, sem qualquer compromisso com políticas públicas e menos ainda com o desenvolvimento sustentável. Essas facilidades, aliadas aos subsídios públicos, facilitou o acesso às instituições privadas de ensino.

Atuando como empresas, as novas instituições privadas trouxeram para a Educação Superior “companhias com padrões e métodos internacionais de gestão, com competência de administrar custos, tecnologia para trabalhar com escala e condições de oferecer um serviço com qualidade adequada a preços muito mais acessíveis” (Caleffi; Mathias, 2017, p.20). Dessa forma, um mercado que, ao ser aberto, com a regulamentação das instituições com fins lucrativos, em 1997, contou com a criação de diversas novas instituições, muitas delas derivadas de grupos educacionais que já exploravam a educação básica, acabaram por se reduzir quase que apenas às instituições pertencentes aos grandes grupos privados de Educação com ações negociadas em bolsa. As poucas instituições independentes que resistem “são geralmente de pequeno ou médio porte, com inserção local ou regional, com

identidades institucionais bem definidas, mas que, [...] têm baixas competências gerenciais e de governança desenvolvidas” (Caleffi; Mathias, 2017, p.25).

A Educação Superior privada no Cariri organiza-se de modo bem próximo do descrito acima, com a presença das principais Instituições pertencentes aos grandes grupos de Educação atuando em seu território, bem como contando com instituições independentes muito bem posicionadas na região. Em linhas gerais, pode-se ter uma linha cronológica bem definida das principais instituições privadas no Cariri.

- 1998 – Faculdade de Medicina de Juazeiro – FMJ;
- 2001 – Faculdade Leão Sampaio – FLS;
- 2003 – Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN;
- 2005 – Faculdade Paraíso do Ceará – FAP.
- 2008 – A Faculdade de Medicina de Juazeiro é aglutinada pelo Grupo Estácio de Sá e passa a ser a Faculdade Estácio em Juazeiro do Norte, ofertando além do curso de medicina, diversos cursos de graduação presenciais e à distância;
- 2016 – Faculdade Leão Sampaio se torna o Centro Universitário Leão Sampaio;
- 2020 – Faculdade de Juazeiro do Norte torna-se Centro Universitário de Juazeiro do Norte; no mesmo ano, passa a integrar o Grupo SER, mantenedora do Centro Universitário Maurício de Nassau;
- 2020 – Faculdade Paraíso torna-se o Centro Universitário Paraíso;

Como pode-se observar, das quatro instituições surgidas no Cariri, duas delas foram incorporadas a grandes Grupos Educacionais com atuação nacional, enquanto as outras duas permanecem independentes. Sendo que, segundo dados do INEP (2022), o Centro Universitário Leão Sampaio é a instituição de Educação Superior com o maior número de alunos de graduação em todo o Cariri. Além disso,

A região também recebeu investimento de grandes conglomerados com oferta de cursos de graduação e especialização a distância tais como: Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Paulista (UNIP), Universidade Anhanguera (Anhanguera), Damásio Educacional e Centro Caririense de Pós-Graduação (CECAP), todos com oferta de ensino superior, sob a tutela de um polo de apoio presencial (Silva, 2019, p. 41).

São esses grupos que, ao se estabelecerem na região, replicam o mesmo modelo de educação, contribuindo para o que acreditam ser a “modernização do setor e a valorização da educação como um potencial negócio” (Caleffi; Mathias, 2017, p.27). Afinal, apesar de terem motivos mais nobres do que os dos líderes corporativos, muitas vezes, os defensores da educação são menos efetivos do que esses e, por

isso, *“in some respects, corporations, moved by pecuniary incentives, do a better job than universities of carrying out the tasks society has given them”* (Bok, 2003, p.28)²⁸.

Conformada a ser cada vez mais fonte de lucro para os investidores, a Educação Superior privada não consegue dar as respostas necessárias ao Cariri, a despeito da maior oferta de cursos e de manter o maior número de matrículas. Porque ela não consegue dialogar com o território sobre suas demandas e problemas, formando profissionais **para** o semiárido de acordo modelos de formação oriundos de outros lugares. Sem falar do número de jovens que, simplesmente, não podem pagar pelos serviços dos grandes grupos educacionais.

Na parte introdutória do texto da tese, mencionamos uma Educação Superior **do** Cariri, que fosse além das propostas que buscam transladar os modelos de Educação Superior existentes alhures e implementá-las **no** Cariri. Mencionamos, também, aquelas propostas de simples adaptação dos modelos de outras universidades e instituições **para** o território.

As instituições surgidas a partir da expansão não devem apenas transplantar o modelo de Educação Superior existente nas capitais e demais localidades onde atuam, para os territórios em que foram criadas. A fim de contrariar essa tendência, é preciso avançar para além dos limites que o capital impõe para a universidade. É preciso ter em mente que “a estrutura institucional do capitalismo predefine alguns contornos fundamentais de nossa forma de vida – e o faz de um modo que nos priva **de nossa capacidade** coletiva de moldar os modos de viver que queremos” (Frazer; Jaeggi, 2020, p150), daí a necessidade de construir alternativas ao capital, desde já. Afinal, enquanto modo de produção dotado de uma historicidade, ele pode ser superado. Para sair das predefinições a que o capital busca submetê-la, a Universidade deve fazer uso da autonomia, da democratização e da participação coletiva. Precisa reinventar-se para atender as especificidades do Cariri semiárido, sabendo que as necessidades deste demandam abordagens diferentes e são abordagens que passam pela utilização dos saberes de sua gente e refletindo sobre o processo histórico da região.

3.4. Educação Superior do Semiárido

Na parte introdutória da tese, mencionamos uma Educação Superior **do** Cariri, que fosse além das propostas que buscam transladar os modelos de Educação

²⁸ Em alguns aspectos, as corporações, movidas por incentivos pecuniários, fazem um trabalho melhor do que as universidades ao realizar as tarefas que a sociedade lhes deu (BOK, 2003, p.28).

Superior existentes alhures e implementá-las **no** Cariri. Mencionamos, também, aquelas propostas de simples adaptação dos modelos de outras universidades e instituições **para** o território.

As instituições surgidas a partir da expansão não deveriam apenas transplantar o modelo de Educação Superior existente nas capitais e demais localidades onde atuam, para os territórios em que foram se implantando. A fim de contrariar essa tendência, é preciso avançar para além dos limites que o capital impõe para a universidade. É preciso ter em mente que “a estrutura institucional do capitalismo predefine alguns contornos fundamentais de nossa forma de vida – e o faz de um modo que nos priva **de nossa capacidade** coletiva de moldar os modos de viver que queremos” (Frazer; Jaeggi, 2020, p150). Para sair dessas predefinições, a Universidade deve fazer uso da autonomia, da democratização e da participação coletiva. Precisa reinventar-se para atender as especificidades do Cariri semiárido, sabendo que as necessidades deste demandam abordagens diferentes e são abordagens que passam pela utilização dos saberes de sua gente e refletindo sobre o processo histórico da região.

A Educação Superior resultante da expansão realizada no século XXI precisa encampar tarefas que, antes desse momento histórico da sociedade brasileira, não eram levadas em consideração, quando da decisão de criar uma universidade, ou mesmo um curso de graduação.

A expansão do ensino superior pode, se refletido, contribuir de forma concreta para mudanças de atitude frente ao crescimento econômico, aos problemas e oportunidades por ele causados, como por exemplo, melhorando a formação profissional de sua população, possibilitando a formação crítica e por consequência melhor participação na vida política, desenvolvendo estudos que subsidiem políticas públicas, oferecendo capacitação docente com foco na educação básica, implantando ações de extensão com fins de promover a sustentabilidade, entre outras tantas contribuições que as IES podem e devem oferecer (Chacon; Barreto; Nascimento, 2013, p.182).

A Educação Superior no semiárido entra em contato com uma população que conviveu por anos em um lugar estereotipado como inviável, devendo, por isso, encampar a valorização das lutas e das conquistas do povo do território (Pereira, 2013). São pessoas que resistiram ao discurso de que deveriam procurar melhores condições de vida em outros lugares, ou que não puderam atender a este, e que veem com um misto de esperança e temor as transformações que atravessam e ocorrem na região.

Por isso mesmo, essa população tem desconfiança de instituições das quais só ouvira falar e cujo acesso era restrito a uma elite que podia enviar seus filhos para obter esse nível de Educação em outras cidades. E que retornavam, quando faziam isso, dotados de um conhecimento que era estranho à população trabalhadora da região. Devido a isso, a Educação Superior precisa dialogar com a população a fim de superar essa desconfiança e estranhamento e, a partir daí, produzir e divulgar conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento do território. Deve ainda,

(...) desempenhar um papel determinante no processo de desenvolvimento regional, que ultrapassa a mera condição de formadoras de profissionais para o mercado de trabalho. De fato, as universidades podem se transformar nos principais difusores do crescimento econômico de suas regiões na medida em que produzem conhecimento (Serra; Rolim, 2013, p.83).

Seria efetivar os dois desafios básicos da universidade, “de um lado, produzir conhecimento próprio. De outro, formar alunos, produzindo conhecimento” (Demo, 2011, p.13), conjugando as especificidades do semiárido e de sua gente. Nesse sentido, a Educação Superior “precisa respeitar os saberes e experiências dos sujeitos que residem na região e promover um processo de ensino-aprendizagem que parta desse pressuposto” (Pereira, 2013, p.120).

Longe de realizar uma inclusão submissa do território ao sistema do capital, é preciso construir um projeto político e socioeconômico, que contribua para a constituição de um modo mais dinâmico de o semiárido inserir-se na economia, sem reproduzir a desigualdade que marca os ciclos econômicos brasileiros. A Universidade, então, necessita ser reconhecida e reconhecer-se como integrante do Cariri, identificada com a sua terra e com sua gente e não uma instituição estranha, isolada. Esta é uma tarefa difícil, uma vez que “o capitalismo deixa suas marcas em nossas formas de vida e que nosso modo de tratar as coisas e a nós mesmos, de conceber essas relações, não é neutro” (Frazer; Jaeggi, 2020, p. 148).

A convivência dos sertanejos com o semiárido, mediada pelas IES, resultaria em qualidade de vida para o sertanejo e ainda o incentivo a atividades econômicas desenvolvidas para adequar-se ao bioma da caatinga (Silva, 2003). A contribuição das universidades para a efetivação dessa convivência dar-se-ia por meio da profissionalização de cientistas das mais variadas disciplinas, e pela constituição de novas ferramentas e instrumentos pensados para transformar o território (Garcia; palmeira, 2001). Conseguir realizar essa integração com os habitantes do Cariri semiárido é romper com as separações estabelecidas pelo capitalismo entre

produção/reprodução, economia/política, exploração/expropriação (Frazer; Jaeggi, 2020).

É preciso problematizar a universidade que, neste momento, se constrói no semiárido, pois, sem conhecer a realidade que a cerca, a universidade em vez de instrumento de desenvolvimento e de superação de desigualdades, “acabará por cumprir a função de legitimadora da desigualdade. Com efeito, ao supor a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, pressupunha-se uma sociedade igualitária e só acidentalmente desigual. Este não é, porém, o tipo de sociedade vigente nas condições brasileiras” (Saviani, 2013, p. 101).

É neste contexto que Santos (2010) propõe que a universidade busque por sua democratização, buscando incluir dentro de si os grupos excluídos e seus saberes. E a partir da contribuição desses saberes realizar a inserção do país nos contextos da distribuição e produção de conhecimentos transnacionalizados, pois “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemônica” (Santos, 2010, p.56)

Santos (2010) explica que só se pode combater o novo com o novo, diante das mudanças irreversíveis que presenciamos no mundo, o que só é possível negando uma Educação Superior apenas preocupada em entregar diplomas ou simples produtora de conhecimentos socialmente privilegiados, isolados da sociedade e preocupada com a formação da elite. A universidade deve realizar graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão pois sem qualquer desses níveis não há universidade que, nesse novo formato, deverá estar em diálogo com o povo, mormente nesses tempos neoliberais de desqualificação da Educação Superior em nome de uma formação mais afeita aos ditames do mercado.

A universidade, em sua condição de instituição pública, não parece mais abençoada pelas elites, que lhe mantinham uma aura de prestígio, mas ao preço em regra, de uma servidão, de uma reprodução constante de privilégios destinados a privilegiados. À universidade permitia-se tudo, pois nela se garantia a adequada acomodação de pesquisas a interesses das classes dominantes, formando ora novos líderes, ora novos empregados (Salles, 2020, p. 81).

A desqualificação da instituição pelas elites, que já não veem mais necessidade de uma universidade, busca conformar a Educação Superior às faculdades e centros universitários privados, formadores de mão de obra, desobrigados da pesquisa e da extensão. Na verdade, é preciso que a Educação

Superior vá além e que seus atores possam “perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (Mészáros, 2008, p. 35).

Uma nova postura da Universidade pública poderia acarretar na ascensão da Educação como centro de um novo modelo de desenvolvimento econômico, uma vez que os recursos direcionados à educação não enfraqueceriam outras políticas públicas (Saviani, 2011a). A Educação Superior do Cariri poderia, então, superar o modelo de desenvolvimento do território que consiste em atrair plantas industriais para a região que reproduzam o modelo capitalista de outras regiões. Isso à custa da desarticulação da economia tradicional do Cariri e do desemprego nas regiões onde as fábricas transferidas para o interior cearense foram fechadas, além da renúncia fiscal que acaba por retirar investimentos de outras políticas públicas.

Eis como estaríamos gestando um novo modelo de desenvolvimento econômico centrado na educação. Assim, a mudança de eixo para a educação permitirá formulação de um projeto de desenvolvimento nacional que, diferente do modelo atual promoverá um desenvolvimento com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social. Esse novo modelo, além de não apresentar efeitos colaterais, já traz consigo o antídoto aos eventuais efeitos negativos, como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc. (Saviani, 2011a, p.227).

Para tanto, a Educação Superior necessitaria tomar as decisões política, cultural e acadêmica de adotar a identidade do sertão semiárido e ser ela própria reconhecida como uma **Universidade Sertaneja**, uma instituição “que leve em consideração a convivência com o semiárido, os saberes populares e busque estar mais próxima da comunidade extramuros, sabendo que esta postura é necessária para a construção de um conhecimento pertinente e socialmente inserido (Silva, 2016, p.120). Esse modelo não pode ser pautado pelo mercado, tampouco pode surgir sem amplo diálogo com a sociedade do Cariri. Esse é o desafio da Universidade Federal do Cariri – UFCA, para os próximos anos, resistir às pressões por mercantilização enquanto transforma uma instituição milenar em instrumento para atendimento das demandas populares, por meio do conhecimento novo produzido na ação conjunta entre universidade e a sociedade caririense.

3.5. A UFCA está se constituindo em uma universidade do Cariri?

Silva (2016) aponta a existência, entre os discentes da UFCA, de um desejo pela construção de uma universidade diferente, pautada por valores como construção

coletiva, compromisso social e a valorização dos saberes populares. Mas, para além dessa vontade dos discentes, existem outros atores, dentro e fora da comunidade acadêmica, que também possuem expectativas em relação à universidade que se está construindo no Cariri cearense.

A criação de uma Universidade Federal é uma decisão política. É preciso compreender que a “educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se refletem na constituição-consolidação-expansão da estrutura dos serviços educacionais” (Saviani, 2021a, p.68). Essas discussões políticas são marcadas pelas pressões acerca da Educação Superior tanto “com a ampliação da presença do setor privado no âmbito do ensino superior quanto com a ampliação da lógica de mercado como modelo paradigmático de gestão do Ensino Superior” (Prates; Collares, 2014, p.41). Constata-se que a prática política dentro da sociabilidade capitalista nega as condições de efetiva realização da prática educativa. Por isso, “acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista” (Saviani, 2021a, p.69). É sobre esta contradição que se lançam as “pedras fundamentais” das universidades federais brasileiras.

Não obstante, amparada por sua adesão ao REUNI, a UFC cria o campus avançado do Cariri, ofertando os cursos de Filosofia, Biblioteconomia, Administração e Engenharia Civil na cidade Juazeiro do Norte e o de Agronomia na cidade do Crato, somando-se ao curso de medicina, primeiro curso da UFC no Cariri, ofertado em Barbalha desde 2001.

Em 2006 quando é instalado do Campus Avançado da UFC no Cariri, o contexto das políticas públicas para Educação Superior no Brasil é alicerçado em um projeto de expansão universitária que tem como foco a capilarização do ensino superior no interior dos estados da federação. Diante desse cenário a criação da UFC Cariri contou com um aporte de recursos que visava garantir não apenas a implantação, mas a expansão daquele Campus nos anos seguintes (Chacon; Barreto; Nascimento, 2013, p.185).

Em 2011, começa a tramitação do projeto de Lei 2.208/11, para a criação da Universidade Federal do Cariri, o que fez com que viessem a somar-se com as discussões políticas no Congresso Nacional, as movimentações da Comunidade Acadêmica do Campus Cariri da UFC, com a criação de Grupos de Trabalho, compostos por estudantes e servidores docentes e técnicos, para discutir modelos de atuação da nova universidade (Chacon; Barreto, 2014).

A formação de Grupos de Trabalhos temáticos compostos por representantes servidores e discentes; a estruturação de um Ambiente Colaborativo sobre a

implantação da UFCA; bem como os quatro Seminários de Implantação da UFCA, realizados de forma aberta à comunidade no período de maio de 2012 a novembro de 2013, foram iniciativas próprias do Campus Cariri da UFC, que evidenciaram a participação proativa e protagonista da comunidade acadêmica local no processo de discussão e planejamento da nova universidade (UFCA, 2016, p.20).

O projeto de lei 2208/2011 traz em sua exposição de motivos, alguns princípios norteadores da ação da nova universidade federal e que serão assimilados pelas discussões da comunidade:

[...] a oferta de alternativas de ensino superior público e gratuito, condição essencial para o desenvolvimento regional. O acesso e a permanência dos estudantes com perfil de vulnerabilidade socioeconômica através da ampliação, aprimoramento e regulamentação de bolsas e auxílios voltados para a assistência estudantil, viabilizam a igualdade de oportunidades e contribuem para a melhoria do desempenho acadêmico (UFCA, 2016, p.26).

Pouco mais de dois anos após o início de tramitação do projeto de Lei, com destaque para a pressão política no parlamento da bancada regional, foi promulgado como Lei ordinária 12.826, criando a Universidade Federal do Cariri, pelo desmembramento do *campus* Cariri da UFC e criando mais dois *campi* na cidade de Icó e Brejo Santo (Nascimento, 2018). Ressalte-se que, por sua lei de criação, a UFCA “já mostrava ser o mais importante empreendimento educacional da região do Cariri ao projetar a contratação de 197 docentes e 530 técnico-administrativos” (UFCA, 2016), além dos recursos financeiros para efetivar a sua implantação.

Tendo herdado do Campus Cariri uma estrutura sem departamentos, característica dos *campi* da UFC no interior cearense, a nova Universidade opta por mantê-la, distribuindo o corpo de docentes e técnicos em unidades acadêmicas e administrativas, uma estrutura vista como mais dinâmica ao permitir maior versatilidade de ação e comunicação entre a comunidade, bem como estimular que as atividades de pesquisa, extensão e ensino sejam realizadas de forma interdisciplinar (Chacon; Barreto; Nascimento, 2013).

Para além disso, das contribuições dos Grupos de Trabalho realizados pela comunidade acadêmica, a UFCA ao tripé de atribuições das universidades brasileiras (Ensino, Pesquisa e Extensão) acrescenta mais uma dimensão: a cultura (Chacon; Barreto, 2014). De acordo com Nascimento (2018), a realização desses espaços de discussão foram iniciativas da própria comunidade do campus Cariri e extrapolaram essa comunidade chegando a envolver uma parte da sociedade do Cariri.

Não parece exagero afirmar que o empoderamento das pessoas interessadas em discutir os aspectos constitutivos da futura universidade, ora nos GTs ora nos seminários de implantação, aproximou de fato a sociedade local ao

debate sobre o tipo de instituição de ensino superior desejada e em processo de formação na região (Nascimento, 2018, p.32).

São esses espaços de construção dialogada da UFCA com sua comunidade acadêmica e com a comunidade extramuros que podem auxiliar a caracterizar se a Universidade Federal criada em 2013 é a universidade **do** Cariri ou é mais uma universidade **para** o Cariri.

Nesse sentido, é importante observar que a Universidade mantém espaços de debate e discussão para toda comunidade acadêmica e mantém como uma de suas instâncias, regulamentada no Estatuto da UFCA, a ferramenta da Assembleia Geral da Comunidade Acadêmica, com participação de estudantes, docentes e técnicos, com voto universal e cujas decisões são levadas para confirmação no Conselho Universitário – CONSUNI. De caráter consultivo, essas assembleias têm por finalidade dar a “conhecer, por exposição do(a) reitor(a), dos(as) pró-reitores(as), dos(as) diretores(as) de unidades administrativas e acadêmicas, as principais ocorrências da vida universitária, o plano anual de suas atividades, a proposta orçamentária e a prestação de contas” (UFCA, 2018, p.15), além de realizar o debate de questões relevantes para a comunidade universitária.

Estas assembleias foram as principais ferramentas de debate sobre as eleições para reitor, bem como acerca dos cortes orçamentários ocorridos durante o governo Bolsonaro, e ainda para definir a política da universidade em relação à pandemia do COVID-19 e o calendário acadêmicos pós-pandemia. O que demonstra que de uma forma geral, a UFCA mantém-se aberta ao diálogo e à discussão democrática sobre seus rumos.

Outro momento de diálogo na universidade se deu quando da elaboração do Planejamento Estratégico Institucional e dos Planos de Desenvolvimento Institucional da Universidade. Entretanto, o diálogo não foi tão intenso e democrático quanto se poderia esperar em uma universidade pública. E mais, apontaram para um distanciamento do modelo de universidade pública.

Uma das formas de privatização da Educação Superior é realizada pela chamada *endo privatização*, ou seja, o funcionamento das instituições de ensino como empresa, normalizando a ideia de que os valores de mercado seriam não apenas desejáveis, mas superiores (Croso; Magalhães, 2016).

Além disso, a *endo privatização* apresenta-se também a partir do esforço empreendido para que o setor público se assemelhe em seu funcionamento interno ao das empresas, especialmente a partir da introdução de uma nova

gestão pública que aplica conceitos provenientes do setor privado, tais como planejamento por objetivos, supervisão de resultados e responsabilização. A implantação de mecanismos gerenciais nos sistemas de educação pública vem tendo um impacto na reestruturação da organização e da cultura dos serviços públicos, em especial nas relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade educativa, subjugando o corpo docente e estudantil a lógicas de individualização, competição e ranqueamento (Croso; Magalhães, 2016, p.21).

A análise desses documentos e de sua elaboração mostram que ferramentas e valores de gestão privada se tornam comuns na UFCA. São ações articuladas em uma verdadeira “engenharia de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade” (Freitas, 2018, p.81) e que deixa pouco para a comunidade acadêmica ousar criar por fora dos documentos oficiais gestados nesse processo. Estes documentos foram frutos de meses de trabalho em grupos constituídos por docentes e técnicos, que procuraram estabelecer a essência da Universidade Federal do Cariri, por meio do Planejamento Estratégico que pode ser definido como

[...] um processo intencional de mudança organizacional, mediante o qual uma organização, partindo da análise do ambiente externo e de sua situação interna, define sua missão e determina seus objetivos e metas, bem como as estratégias e meios para alcançá-los num certo espaço de tempo (Borges; Araújo, 2001, p.64).

Advinda das organizações do setor produtivo, a aplicação de um Planejamento Estratégico em uma universidade demanda cuidado, uma vez que a natureza das universidades públicas é bem mais complexa do que a da maioria das organizações. O Planejamento Estratégico é o desenvolvimento de processos e técnicas administrativas que implicam em atitudes de gestão em função dos objetivos de uma empresa ou organização, com fins de tornar a tomada decisões eficientes e eficaz, com rapidez e coerência (Oliveira, 2023). A utilização do Planejamento Estratégico por uma universidade pública afeta a democracia interna da instituição, por fortalecer a tomada de decisão de cima para baixo, ao limitar as discussões ao momento de formulação do próprio Planejamento Estratégico, recorrendo aos chefes e gestores para manter a administração na linha traçada pelo Planejamento Estratégico, pelo período para o qual foi formatado. Formulado para empresas privadas, o léxico e a metodologia foi “adaptada” ao setor público, mas ainda assim, percebe-se que alguns pontos levantados pelo Planejamento Estratégico são estranhos ao setor público (como a ênfase no lucro) e quando assimilados sem o

devido cuidado levam, como já citado anteriormente, a uma lógica privada para a gestão da coisa pública.

Na UFCA, boa parte do processo de elaboração do seu primeiro planejamento estratégico foi realizada após a posse dos servidores aprovados em seu primeiro concurso, realizado em 2014. Recém ingressos no serviço público e na universidade pública, as discussões e debates do qual estes servidores participaram refletiram muito da experiência que estes trouxeram da iniciativa privada e do setor produtivo.

Além disso, a metodologia do processo envolve iniciar o planejamento com o levantamento da visão das lideranças sobre a universidade, objetivando o “formar, por meio de percepções individuais, um consolidado²⁹ a partir da qual é feita a proposta de futuro para a instituição, possibilitando a dedução de bons posicionamentos estratégicos” (UFCA, 2016, p.40). Foi dessa visão consolidada dos gestores que partiu o alinhamento de percepções que foi levado às discussões com a totalidade da comunidade. Esses elementos influenciaram a universidade a se tornar mais centralizada na tomada de decisões e concentrar o poder na Gestão Superior que, não custa lembrar, foi indicada pelo governo federal. No caso da UFCA, que, como vimos, foi criada a partir de um campus da UFC, a indicada foi a professora Suely Chacon, que, eleita vice diretora do Campus Cariri, pouco antes da criação da UFCA, agora assumia como primeira reitora da universidade.

Por fim, o Planejamento Estratégico Institucional da UFCA apresentou o Referencial Estratégico da universidade, composto pela Missão³⁰, Visão³¹ e os Valores³² da Instituição. De acordo com o PEI UFCA, a missão seria a razão de ser da universidade, sendo que “uma organização do setor público cumpre a sua missão ao atender às necessidades de seus *stake holders* (partes interessadas e atores institucionais)” (UFCA, 2016, p.46). Não pode passar despercebida a utilização da

²⁹ De acordo com o PEI UFCA 2025, os pontos de vista, da alta gestão, deveriam ser consolidados em um único entendimento sobre a universidade.

³⁰ A **Missão** seria o motivo principal de existência da empresa ou organização, respondendo a perguntas como a quem a empresa atende com seus serviços e produtos, ou qual a razão de ser da empresa (Oliveira, 2023).

³¹ A **Visão** é o ponto de chegada, qual o lugar que a empresa quer estar ao final do período de tempo determinado pelo Planejamento Estratégico. A resposta a essa pergunta auxilia a escolher quais competências e habilidades a empresa deve desenvolver (Oliveira, 2023).

³² Os **Valores** são os fundamentos éticos para a tomada de decisão da empresa e são representados pelas crenças e princípios que a organização acredita (Oliveira, 2023).

expressão “*stakeholder*”, que a chamada Nova Gestão Pública³³ tem buscado popularizar entre as instituições públicas.

A **Missão** da UFCA, refletindo essas formulações seria, “**Promover conhecimento crítico e socialmente comprometido para o desenvolvimento territorial sustentável**” (UFCA, 2016, p.46). Esta formulação deve orientar e delimitar a ação da UFCA. Genérica, a missão da UFCA pode ser aplicada a qualquer organização de educação, pública ou privada. No entanto, esta é apresentada como sendo a tradução de “seu sistema de valores em termos de crenças e linhas de atuação, considerando as suas tradições e filosofias” (UFCA, 2016, p.47).

Outra formulação resultante do PEI UFCA foi a **Visão**. Esta seria o desejo de futuro da organização, seus propósitos. Responder à pergunta *para onde vamos?* A resposta da UFCA foi: “**Ser uma universidade de excelência em educação para a sustentabilidade por meio de ensino, pesquisa, extensão e cultura**” (UFCA, 2016, p.47). E, mais uma vez, o documento, analisado nesta tese, remete ao protagonismo dos líderes, no caso, identificados com os membros da gestão superior e não da comunidade, como se devia esperar, ao dizer que “cabe aos líderes da UFCA a responsabilidade de proporcionar significado prático à visão de futuro, além de alinhar a perspectiva de futuro de cada pessoa que atua na direção na mesma direção: a direção certa, escolhida pelas lideranças da Universidade”. (UFCA, 2016, p.47). Não seria mais adequado à uma universidade pública, que se quer democrática e inclusiva, permitir que o significado para a sua visão de futuro viesse de toda a comunidade e que essa escolha ou direção fosse a que a universidade deve tomar? São perguntas que o PEI UFCA 2025 não se faz. E não se faz porque está eivado de uma perspectiva gerencial, que privilegia a técnica em detrimento da liberdade e democracia acadêmica, como será apresentado adiante. Ao contrário, o PDI UFCA 2020, reforça essa exclusão da comunidade ao colocar que

Para a implementação bem-sucedida de uma gestão estratégica por resultados, é fundamental o papel da liderança para propiciar a mobilização de todos os colaboradores e recursos, e comunicar o resultado a ser alcançado pela organização. São eles que promovem a sistemática necessária para a estruturação do processo efetivo de gestão da estratégia (UFCA, 2015, p.70).

³³A Nova Gestão Pública é um modelo de administração pública que combina gerencialismo, governança e governo empreendedor, para tornar a gestão pública mais eficaz e mais eficiente, visando a sua modernização, um eufemismo para alinhamento às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas (Cóssio, 2018).

A liderança, como já observado, é identificada, em todos os documentos, como os ocupantes de cargos de gestão acadêmica e administrativa. Em uma empresa, hierarquizada e buscando entregar aos seus acionistas resultados econômicos, é natural que a liderança seja identificada com a direção. Mas, é algo que, em uma universidade, não faz sentido. Afinal, fora da gestão, há líderes, entre os discentes, técnicos e docentes, que sem qualquer papel formal na gestão exercem uma liderança e possuem uma concepção de universidade que influencia o fazer universitário da UFCA.

Após apresentar a Visão da UFCA, são listados os Valores da universidade, o que inspira a atuação dos que compõem a Universidade Federal do Cariri. Os valores seriam

Priorizar o estudante; Respeitar e valorizar a diversidade; Cultivar um ambiente saudável e valorizar as pessoas; Primar por uma gestão participativa, ética e transparente; Ser parte da comunidade e valorizar a cultura regional; Comprometimento com a responsabilidade social e sustentabilidade; Buscar a inovação administrativa e acadêmica (UFCA, 2016, p.48).

Esses valores, embora se diga sobre os mesmos que devem trazer o sentimento de pertencimento aos servidores e demais membros da UFCA, não foram elaborados com a participação de toda a universidade, bem como a missão e a visão: além das lideranças, a participação no processo foi maior de docentes e técnicos, deixando aos estudantes a participação nos *workshops* de validação, mas não nos de elaboração desses documentos.

Alinhado aos princípios da Nova Gestão Pública, o PEI UFCA 2025 aproximou a jovem universidade das práticas de gestão privadas, em prejuízo de uma gestão mais democrática e participativa, chegando a contradizer um dos seus valores. Mas, em tempos de pressão neoliberal para adequar a universidade pública ao modelo privado, contradições são a regra e não a exceção. No Plano de Desenvolvimento Institucional UFCA 2020, pressões por conduzir a universidade pública à privatização são identificadas e servem como justificativa para utilização de ferramentas de gestão privada na universidade.

A formação de carreiras públicas, a criação de agências reguladoras, o fortalecimento dos órgãos de controle e a introdução de prêmios de qualidade são indicativos da forte tendência de uma preocupação das instituições públicas brasileiras com a implantação de modelos estruturados de gestão estratégica, em razão dos desafios quanto à otimização da alocação de recursos, da ampliação da transparência, da redução de despesas e do aumento da cobertura de atendimento para os segmentos menos favorecidos de nossa sociedade, gerando crescente esforço de profissionalização na gestão (UFCA, 2015, p.69).

O documento insiste em fazer a defesa de ferramentas de gestão privada pela universidade pública, chegando a citar o movimento “Todos pela Educação” como exemplo na utilização dessas ferramentas para a reformulação de “metas estratégicas para o ensino, universidades e até em escolas do governo” (UFCA, 2015, p.69-70). A citação ao programa “Todos pela Educação” reforça o caráter deste movimento de influenciar as políticas públicas da Educação. Ele insere-se nas disputas políticas com um alto poder de comunicação e vasto repertório técnico para respaldar as suas propostas, assim como possui boa articulação junto ao Estado. E, dessa forma, o movimento “reconfigura o espaço público e conjuga as demandas e propostas para a educação provenientes do governo, iniciativa privada e outros setores da sociedade” (Croso; Magalhães, 2016, p. 29).

Referenciar o Movimento “Todos pela Educação” em um documento oficial da Universidade, especificamente o documento que aponta os objetivos da UFCA e as estratégias a serem utilizadas pela universidade para o alcance dos mesmos, apenas mostra como o alinhamento com a agenda deste e de outros movimentos que buscam inserir ferramentas de gestão privado na educação pública é naturalizado.

O “Todos pela Educação” é um dos maiores Aparelhos Privados de Hegemonia, as coalizões empresariais, utilizadas pela burguesia brasileira para interferirem na Educação Pública (Leher, 2018). A presença desses Aparelhos Privados de Hegemonia constitui uma verdadeira privatização da política, no que pode ser chamado de governança corporativa.

Esse conceito refere-se à participação direta ou indireta de representantes do setor privado e da indústria da educação na definição do debate e da agenda pública educativa em todos os âmbitos. Essa influência é derivada da criação de redes de relações sociais entre políticos, funcionários públicos e empresários (Croso; Magalhães, 2016, p.22).

O autoconhecimento da instituição acaba sendo substituído pelo catálogo de publicações e atividades, acrescida a lista de indicadores a serem alcançados, demonstrando que na verdade, na busca de se referenciar pelo modelo de gestão privada, a universidade vem “aplicando, de modo acrítico e desastrado, os critérios organizacionais usados pelas empresas, imitando – e muito mal – os procedimentos ligados à lógica do mercado, portanto, uma aberração científica e intelectual, quando aplicados à docência e à pesquisa” (Chauí, 2021, p.100).

Em 2021, a UFCA publicou o PDI UFCA 2025, em substituição ao PDI UFCA 2020, encerrado no ano anterior. A utilização de ferramentas de gestão privada

continua, mas, além da missão, visão e valores, o documento apresenta os princípios institucionais da UFCA, seus princípios norteadores:

- Aprofundamento da relação entre o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Cultura;
- Equilíbrio no tratamento das dimensões regional e universal;
- Fortalecimento da integração entre a Universidade e a Escola Pública;
- Manutenção do espírito da autonomia universitária e da crítica social;
- Otimização dos processos e fluxos administrativos institucionais;
- Preservação do meio ambiente e construção de espaços sustentáveis de convivência;
- Promoção contínua da inserção da UFCA na sociedade;
- Reconhecimento das atividades artísticas, culturais e esportivas como fundamentais para a formação da comunidade universitária;
- Respeito às diferenças de gênero, orientação sexual, raça/etnia e credo religioso;
- Tratamento isonômico entre estudantes e servidores;
- Valorização do princípio da gratuidade nas ações da universidade.

Esses princípios caracterizam melhor a UFCA enquanto Universidade Pública do que, como visto, apenas o referencial estratégico apresentado no PEI UFCA 2025. Entretanto, o documento aponta ainda para uma gestão para resultados. Que parece ser bem mais eficaz em relação aos objetivos e indicadores administrativos do que aos acadêmicos. Isto é bem visível noutro ponto interessante a ser observado no PDI UFCA 2025. Este ponto é a avaliação que o novo PDI faz do anterior, em relação ao cumprimento de metas relativas aos indicadores elencados:

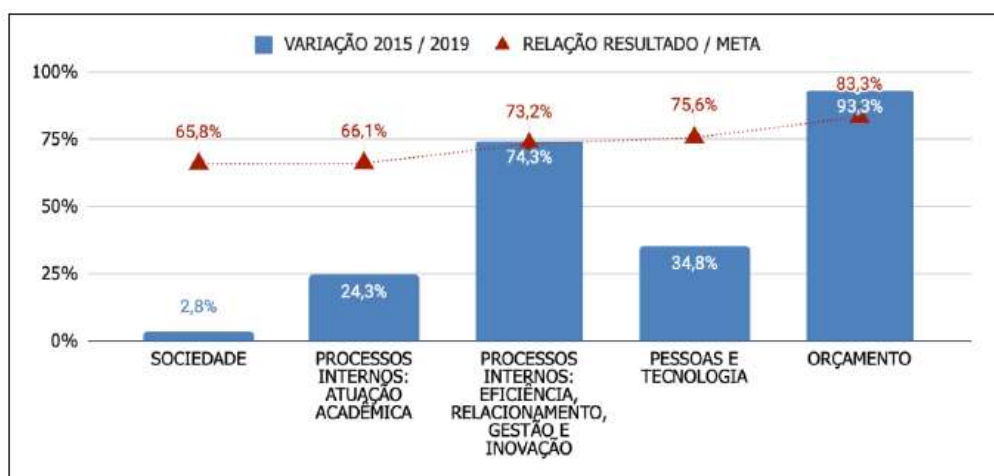


Figura 4: PDI UFCA 2020 - Painel de Resultados de Indicadores e de Meta-Indicadores Estratégicos – Consolidação de Resultados por Dimensão Estratégica. Fonte: PDI UFCA 2025

O gráfico mostra que dentre as cinco dimensões estratégicas da UFCA em avaliação, as dimensões referentes à sociedade e à atuação acadêmica são as que apresentam os menores índices em relação ao cumprimento das metas estabelecidas, enquanto que os processos administrativos se saíram melhor no cumprimento de suas

metas. A UFCA parece sair-se bem nas atividades de apoio, enquanto nas atividades-fim precisa melhorar seu desempenho. No entanto, ressalte-se, esta é uma avaliação baseada nos indicadores que o próprio PDI UFCA 2020 escolheu. Para além desses indicadores, como se saiu a universidade? Atendeu às demandas que o povo do Cariri tinha para a instituição? São perguntas que precisam ser feitas e respondidas na busca de uma universidade que se reconheça enquanto sertaneja.

Por fim, o PEI UFCA 2025 acaba por retirar do Conselho Universitário – CONSUNI seu poder de deliberação da Estratégia da UFCA, uma vez que, segundo o documento, o Comitê de Governança Estratégica³⁴ realiza as reuniões de Avaliação da estratégia cabendo a ele monitorar a execução e decidir sobre questões pontuais, bem como definir “orientações e medidas para correção de rumos do plano estratégico, evidenciando os objetivos, metas e projetos estratégicos” (UFCA, 2016, p.77). Ao CONSUNI, cabe receber as deliberações da reunião de avaliação técnica e tática e referendar as decisões. A estratégia universitária perde o vínculo social e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão (Freitas, 2018). O modelo de gestão apresentado pelos documentos analisados fragiliza a UFCA, enquanto universidade pública, pois ao adotar o ferramental privado de gestão, sem maiores contestações,

[...] coloca em xeque o caráter público da educação, bem como preceitos democráticos, na medida em que disputa seus sentidos e propósitos e transfere ao setor privado elementos essenciais da prática educativa, como o desenvolvimento de conteúdos, das avaliações e da orientação da prática docente, sem que haja debate público e participação social. A progressiva influência que vêm conseguindo as grandes corporações e redes empresariais, capazes de mover um grande poder econômico, político e simbólico, promove fortes assimetrias no processo democrático de definição da política pública (Croso; Magalhães, 2016, p.31).

A democracia universitária perde seu “traço essencial de se confiar na ‘sabedoria da comunidade’ no que se refere à definição do sentido, do projeto e dos destinos da instituição” (Salles, 2020, p.79) e passa a ser tutelada pelo tecnicismo, por meio das avaliações baseadas no alcance dos índices listados nos Planos de Desenvolvimento Institucional.

Observa-se ainda, pelo que se depreende da leitura dos documentos que traçam a estratégia da universidade, que esta é cada vez mais próxima do que Chauí

³⁴ Este comitê é composto pelo reitor, vice-reitor e dez servidores que participam desde o início do processo de elaboração do Planejamento Estratégico da UFCA (UFCA, 2016, p.77).

(2021) chama de universidade operacional. Neste modelo, a universidade se afasta de uma instituição e se define como uma Organização social.

Regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, uma Organização se define por sua instrumentalidade e por sua referência ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objetivo particular, ou seja, estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define (Chauí, 2021, p.95).

Dessa forma, mesmo que não se implemente uma reforma neoliberal que limite a universidade pública e sua gratuidade, a privatização segue pelo caminho de “introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público” (Freitas, 2018, p.34). A meta neoliberal de acabar com o financiamento público da Educação Superior não foi abandonada, no entanto, devido às resistências maiores para a efetivação de cobrança de mensalidades ou a privatização pura e simples das IFES, a investida se faz por meio da submissão à lógica empresarial, que é parte do processo de mercantilização da Educação Superior.

Ora, subsumir a universidade pública à lógica do mercado e, assim, igualá-la às instituições privadas, sem dúvida, concorre para atender aos interesses do capital mercantil educacional, posto que retiraria das universidades públicas duas “vantagens comparativas”, consideradas inaceitáveis pelos empresários do ensino: a gratuidade e a liberdade acadêmica sustentada pelas verbas públicas (Rodrigues, 2007, p.81).

E entre os membros da comunidade acadêmica encontram-se aqueles que, em busca de sua própria mobilidade e interesses implementam a agenda neoliberal, comprometidas com a governança e os órgãos externos de controle, muitas das vezes em detrimento da autonomia e democracia universitárias.

Essas pessoas, com experiência em gerenciamento e técnicas eficientes, fornece o apoio técnico e “profissional” para a responsabilidade, mensuração, “controle de produto” e testagem que é exigida pelos financiadores de políticas neoliberais de mercantilização e políticas neoconservadoras de um controle mais rígido na educação (Apple, 2005, p.52).

Parte dos servidores na instituição acabam por compor uma elite técnica que dá a cobertura necessária a todas essas políticas de viés empresarial e mesmo neoliberal, impondo-os “como referência científica para o diagnóstico da educação nacional e convertendo-se em fonte de poder político e econômico” (Freitas, 2018, p.85). Dessa forma, dentro da universidade, sempre haverá vozes influentes, defendendo esse modelo universitário operacional, afinal, esses servidores, enquanto especialistas,

[...] fornecem as habilidades técnicas para aplicar as políticas de modernização conservadora. Sua própria mobilidade depende da expansão tanto dessa competência quanto da ideologia profissional de controle, mensuração e eficiência que a acompanha. Dessa maneira, eles, [...] apoiam essas políticas como “instrumentos neutros”, mesmo quando elas podem ser

usadas para outros fins que não os objetivos supostamente neutros com os quais essa fração de classe está comprometida (Apple, 2005, p.53).

Opor-se a esse projeto é negar à racionalidade técnica um lugar na gestão da universidade, uma vez que, mesmo no campo democrático, há uma confusão entre uma postura política e o conhecimento técnico necessário à administração universitária, o que faz com que os partidários da democratização da universidade encontrem dificuldades em contrapor-se a essa lógica mercantilizada, “pois a proposta de democratização deseja pôr-se à altura de sua oponente garantindo-lhe ter igual direito à palavra e à decisão porque seus proponentes também são respeitáveis, isto é, produtivos” (Chauí, 2001, p.111). Não se redefine o poder na universidade sem que isso esteja claro. Por isso, é essencial que a universidade valorize

[...] os espaços de debate em nossas instâncias decisórias, mas também as mobilizações distintas de nossas categorias, fazendo prevalecer o espaço público democrático, qual seja, um espaço que a paciência dos conceitos prevaleça contra a rudeza e a retórica e a crença comum na eficácia da linguagem reforce os laços sem apagar diferenças. Afinal, a universidade faz conjugar perspectivas que colaboram e competem sem que se anulem, cabendo-nos não simplesmente negar a história e o legado da instituição, quando nos cabe, sim, transformar radicalmente a universidade (Salles, 2020, p.117).

Nesse momento, percebe-se que há o desejo de criar uma universidade democrática, que busque dialogar com a sociedade onde está inserida. Não podemos esquecer que são as universidades públicas, enquanto instituições autônomas, “capazes de combinar [...] procedimentos de democracia representativa e democracia direta, para responder ao desafio de tomada de decisões imediatas ou de elaboração de políticas as mais diversas” (Salles, 2020, p.54). O que mostra que não há por que insistir em uma gestão assemelhada à privada, voltada para o predomínio da técnica. Por isso, a universidade, a do Cariri inclusive, não pode prescindir de uma abordagem que a situe em relação aos conflitos e lutas de classe dessa sociedade. Afinal, não existe local preservado e puro, onde se escaparia aos poderes estabelecidos e à luta de classes – a universidade não é essa tebaida³⁵ (Snyders, 1981, p.81). Porque, se em um primeiro momento, convergiram as mais diversas forças para criar uma universidade federal para o Cariri (Nascimento, 2018), a universidade do Cariri efetivar-se-á somente por meio da aliança entre as forças progressistas da região que negam o projeto neoliberal.

³⁵ Na Antiguidade, Tebaida era uma região do Alto Egito, nos arredores da cidade de Tebas, capital do antigo Egito. Assumiu o sentido de lugar isolado, solitário (<https://aulete.com.br/Tebaida>).

4. COMO SE CONSTRÓI UMA UNIVERSIDADE SERTANEJA

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade (Marx, 2011, p.54)

Por toda a tese, trabalhamos a perspectiva de uma universidade do Cariri, que dialogue com o semiárido cearense a ponto de ser identificada pelos seus próprios habitantes como sendo uma universidade sua, uma universidade dos sertanejos. Considerando que a universidade é um projeto recente no Brasil (Salles, 2020), como visto no primeiro capítulo, no Cariri cearense é ainda mais recente. Instituições que “ao se afirmarem, crescem com um ambiente hostil, no qual a pressão externa pode também comprometer o convívio interno” (Salles, 2020, p.16). E cabe construir um novo lugar, em meio as pressões externas e aos conflitos externos para formular uma nova universidade, reconhecida como **do** Cariri, pela gente do território.

O presente capítulo objetiva não apenas apresentar um conceito para a universidade sertaneja, mas refletir sobre como essa universidade pode ser construída, produzida, territorializada. Uma reflexão que pode sim, ser utilizada para a construção de universidades em outros territórios periféricos, reconhecendo que “se precisamos retomar os valores da relação com a terra-território na sociedade como um todo, é fundamental que essa premissa também esteja nos espaços de produção de saberes, no sentido de territorializar a universidade” (Angelis; Oliveira, 2025, p.117). Afinal, é preciso ampliar o

[...] horizonte epistemológico que delineia o papel social da universidade, qual seja, o de guardar, produzir e compartilhar conhecimentos. Não se trata apenas, portanto, de resguardar um único tipo de conhecimento, aquele de matriz eurocêntrica, calcado no modelo clássico da ciência positiva, mas de admitir a multiplicidade de ciências e formas de produção e validação dos conhecimentos e tecnologias que deles desbordam (Guimarães, et al, 2016, p.180).

E em cada território, para o qual a universidade se desloca, há saberes, há conhecimentos, enfim, epistemologias outras, que não podem mais ser ignoradas, se o objetivo for uma verdadeira democratização do espaço universitário, enquanto produtor do conhecimento e responsável por seu compartilhamento. É necessário

entender que, no momento atual, as universidades passam por uma profunda pressão por mudança.

A resposta brasileira para essas pressões sobre a Educação Superior foi ampliar a exploração privada da mesma, em instituições não universitárias, por meio de políticas públicas que ampliavam a oferta da Educação Superior, mas não abordavam as necessidades sociais e culturais dos territórios em que iam se implantando estas novas instituições. Ao tempo em que, mesmo as universidades públicas se viam forçadas a adequar-se a uma lógica concorrencial, uma vez que os recursos públicos para seu financiamento passaram a ser disputados com a iniciativa privada. Essa não é a educação Superior que queremos.

Queremos enfim, uma universidade “consciência crítica da sociedade”, ou seja, um corpo responsável por indagar, questionar, investigar, debater, discernir, propor caminhos de soluções, avaliar na medida em que exercita as funções de criação, conservação e transmissão da cultura. A universidade, entretanto, só poderá ser capaz de formar especialistas para os quadros dirigentes da própria universidade, do município, do Estado, da nação, com a aguda consciência da nossa realidade social, política, econômica e cultural e equipada com adequado instrumental científico e técnico, que permitindo ampliar o poder do homem sobre a natureza, ponha a serviço da realização de cada pessoa as conquistas do saber humano. Propondo-se a formar cientistas, profissionais do saber, a universidade ajuda a sociedade na busca de encontrar os instrumentos intelectuais que dando ao homem a consciências de suas necessidades lhe possibilitam escolher meios de superação das estruturas que o oprimem (Luckesi, 2012, p.58).

A Expansão da Educação Superior no século XXI tomou como iguais instituições bem diferentes, não apenas na forma de organização, mas em seus objetivos. Na verdade, o governo, a gestão superior das instituições e mesmo as comunidades acadêmicas acabam organizando a Educação Superior de forma a que “todas as dificuldades são expostas, para depois serem resolvidas, ao menos no papel, em termos estatísticos – como se se tratasse de uma questão técnica análoga a de como resolver o fluxo de passageiros no metrô em horário de pico” (Gusdorf, 2021, p.61). E, apesar das soluções tecnocráticas se avolumarem e muitas reputações na gestão universitária se firmarem sobre o melhor manejo dessas soluções, os problemas de evasão persistem, bem como, a elevada quantidade de egressos que não exercem a atividade para a qual foram diplomados. Isso pode advir do fato de que “as verdadeiras perguntas jamais são feitas, ou seja, aquelas que dizem respeito à própria natureza e vocação do Ensino Superior” (Gusdorf, 2021, p.61). Porque tratar de forma superficial é sempre mais fácil e apresenta resultados mais rápidos, que, infelizmente, não dão conta da complexidade do problema.

Fazer isso é alterar o cerne do debate sobre a universidade, que há muito se concentra em financiamento, seja para melhoria de estruturas, seja para ampliação dos incentivos à pesquisa, de bolsas e da assistência estudantil. Temas importantes, mas que podem ser facilmente capturados para o ideário neoliberal, cuja lógica fundada na concorrência. É preciso resgatar a importância das concepções da Educação Superior e saber o que realmente queremos das Universidades. E a partir daí, direcionar as discussões sobre orçamento e financiamento.

A construção de uma universidade que negue a lógica de competição e possa se fundamentar na realidade ao seu redor, demanda um outro olhar, que a faça distinguir-se das demais instituições de ensino superior. Ao compreender que “a identidade de uma instituição, além de suas dimensões universais, se constrói também levando em conta as especificidades e demandas nacionais e regionais” (Sobrinho, 2010, p.93), a tese vai abordar essa construção sob três aspectos: o antropológico, o axiológico e o epistemológico. O homem do Cariri, sua sociedade, cultura, sua relação com o território, será o foco principal da perspectiva antropológica, afinal, a legitimidade de cada profissão oriunda da Educação Superior na “forma particular de cuidado com o existir concreto dos homens” (Severino, 2011, p.9). Mas, uma universidade não pode deixar de ser pensada em seus valores, naqueles que conformam a sua essência. E não se pode deixar de refletir sobre a relação da universidade sertaneja com a ciência e com o conhecimento, ou seja, sua epistemologia. A Universidade Sertaneja deve preparar quadros para a ciência, que estejam

[...] todos direcionados para atuar no universo da produção material, no âmbito da vida social e na esfera da cultura simbólica, os três grandes espaços em que se dão as práticas fundantes do existir humano. É pela sua prática real que os homens conduzem a sua existência histórica, direcionando-a rumo a fins que eles mesmos devem estabelecer a partir de valores que vão balizar suas opções (Severino, 2011, p.15).

A ferramenta filosófico-reflexiva é que nos propicia essa indumentária teórica para pensarmos a Universidade do Cariri, a partir das dimensões antropológica, epistemológica e axiológica. A dimensão antropológica se faz necessária a partir do momento em que compreendemos que a Educação Superior intervém no processo de vida da sociedade. E qual é o modo como se produz a vida no Cariri? Os sertanejos da região constroem suas vidas e sua sociabilidade de modo diferente de como ela é produzida em outros lugares. As condições de existência desses sertanejos, as alterações atravessadas por elas, nesse momento, devem fundamentar a ação da

universidade. A dimensão epistemológica da Educação Superior abrange o “conhecimento dos objetos que constituem o universo de sua ação” (Severino, 2011, p.19) e permite o conhecimento da natureza para que os homens do Cariri possam intervir na mesma. A dimensão axiológica permite refletir sobre os valores que fundamentam a ação da Educação Superior na sociedade, que implica na própria formação filosófica da comunidade acadêmica, pois, implica desenvolver uma “sensibilidade a valores culturais necessários para inserir-se ética e politicamente em sua sociedade histórica” (Severino, 201, p.18).

Esse exercício se faz necessário porque a universidade do Cariri, para atender às especificidades do território, precisa ser diferente da universidade de outros lugares. Uma tal exigência mais necessária se torna diante das opções que se colocam para a universidade brasileira:

[...] a universidade se encontra diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a universidade cada vez mais se verga ante as imposições do mercado. O segundo tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica o redirecionamento do próprio projeto econômico em torno do qual gira a vida da sociedade atual (Saviani, 2009, p.1).

Constituir uma universidade moldada às necessidades do Cariri e de seu povo encaixa-se na busca pela possibilidade desse segundo futuro possível ao contrariar a lógica do capital, que estimula a padronização da educação superior, que, longe de promover a completude do ser humano, busca adestrar mão-de-obra para o mercado.

Importante entender que não se trata apenas de escolher um modelo de universidade. Mas de refletir sobre os modelos existentes e encontrar o caminho para a universidade sertaneja. É preciso ir além dos dois principais modelos, o da Universidade do Espírito, onde se cultua a ideia de universidade enquanto centro de ensino, que olha para dentro de si mesmo, retroalimentando o ensino por meio da pesquisa e o da Universidade do Poder, a qual deve ter uma função, prestando serviços à nação, a fim de levá-la ao progresso, sem dar a devida atenção as demandas internas de sua comunidade (Drèze; Debelle, 1983). A Universidade sertaneja precisa fazer seu processo dialético, entre ambas as concepções e formular a sua própria, refletindo o povo e a história do Cariri, sua própria história e a dos componentes de sua comunidade. Afinal, só assim a universidade pode devolver “à sociedade uma contribuição original, como meio de formação, centro de pesquisa ou de progresso” (Drèze; Debelle, 1983, p.125). E isso, fugindo da armadilha de se formatar enquanto espaço para uma minoria privilegiada, mas aberta às necessidades

de massa dos oprimidos. A compreensão que temos sobre Educação Superior é que esta não pode ser vista apenas como

Um lugar de preparação de técnicos para o mercado de trabalho ou um adendo de ilustração, um burilamento cultural destinado a uma minoria elitizada, sob a diletante batuta de uma suposta meritocracia. Muito ao contrário, é uma necessidade básica e fundamental para o país, para que ele possa levar avante o seu processo de desenvolvimento social, processo que por sua vez, é imprescindível para que ocorra a humanização de todas as pessoas que integram a sociedade, inclusive daquelas que não frequentarão a universidade (Severino, 2011, p.12).

Para além da pretensão da universalidade, a universidade não pode se omitir de “seu papel social mais estrito, qual seja, o de responder e refletir as demandas de indivíduos, grupos e organizações de seu entorno imediato, em função de seu caráter sócioinstitucional” (Goulart; Vieira, 2008, p.95). Onde quer que esteja localizada, a universidade se impregna de referências que perpassam o social, o político, o econômico e o cultural do local (Goulart; Vieira, 2008). Desse modo, não se pode fazer universidade sem refletir sobre o território em que se insere. Entretanto, a Educação Superior parece estar se conformando a um modelo, como vimos na tese, extremamente padronizado e que pouco dialoga com o entorno das instituições de Educação Superior. Por isso, uma Universidade que se quer sertaneja deve ir mais além.

Assim, sua formação precisa não ser apenas uma formação cultural, entendendo-se com isso uma formação abrangente, com múltiplos enfoques, abordando aquelas referências elucidadoras dos aspectos epistemológicos, axiológicos e antropológicos que estão envolvidos nas práticas humanas, em geral, e nas práticas profissionais específicas de sua profissão, em particular (Severino, 2011, p.20).

Realizar a abordagem antropológica, axiológica e epistemológica da universidade é, também, uma forma de contrariar o projeto que foca em uma simples formação profissional em prejuízo ao desenvolvimento científico, constituindo uma Educação Superior acrítica, padronizada e voltada a formar repetidores de técnicas que, em sua origem, foram pensadas para outros lugares, outras sociedades, outros homens. Abordar a Educação Superior em sua complexidade e na complexidade como os homens produzem suas condições de existência é ferramenta para contrariar o projeto que vê a Educação Superior como uma fonte de lucro, descompromissada com as demandas dos territórios onde se localizam. Dessa forma, a universidade, embora recente, ruma para superar seus déficits de representação e de representatividade.

Déficit de representação porque os valores não estão de todo instalados, não estão dadas as relações mais íntimas entre ensino, pesquisa e extensão, não temos uma participação internacional consolidada na comunidade científica nem, enfim, bem estabelecidas as regras de convívio acadêmico e democrático. Por outro lado, um déficit de representatividade agudiza a situação, pois tanto estamos longe de ter uma proporção razoável de oferta de vagas públicas, segundo padrões internacionais, quanto ademais temos uma participação insuficiente da diversa composição de nossa gente nos quadros da universidade (Salles, 2020, p.16).

Superar esses déficits de representação e representatividade em relação a um território, sua gente e seus valores significa construir uma universidade que atenda aos anseios daqueles que constroem as suas condições de existência na região e que esperam que a universidade possa lhes auxiliar em suas práticas, respeitando seus saberes e seu modo de vivenciar e compreender a realidade que os cerca.

A Universidade Sertaneja precisa compreender quem são os sertanejos e como eles se percebem, para que possa buscar ser percebida enquanto sertaneja, cultivando valores que apontem para essa busca e produzindo ciência compromissada com o sertão, que, no caso da presente tese é o sertão ou os sertões do Cariri.

4.1 O que é ser sertanejo

Quando da sua criação, na Idade Média, a universidade foi uma resposta ao seu tempo e aos homens e mulheres daquele tempo. Tanto àquela época, quanto agora, a universidade deve levar em consideração esses mesmos homens e “suas necessidades, suas forças produtivas, seu modo de produção, as matérias primas de sua produção – enfim, identificar quais relações de homem para homem que resultavam de todas essas condições de existência” (Marx, 2017, p. 106). A Universidade Sertaneja é, pois, não a universidade idílica, que remete ao passado, mas a universidade que corresponde ao momento atual, em que Juazeiro do Norte e o Cariri já não representam a terra prometida, onde o padrinho Padre Cícero acolhia a todos, mas um território economicamente organizado de acordo com os ditames do modo de produção capitalista. Nesse, produzem-se riquezas e misérias, estas reservadas para a maioria da população trabalhadora e aquelas para uma pequena elite. Nessa conjuntura, uma universidade que siga mantendo o estado de coisas degradantes em que se encontra a maior parte da sociedade do Cariri já não serve. Avançar dialeticamente para um modelo de Universidade que dialogue com o Cariri e se coloque a serviço de suas classes trabalhadoras. A Universidade Sertaneja se faz, então, necessária.

Ao propor a construção de uma universidade sertaneja para o Cariri Cearense, a tese precisa esclarecer o que o adjetivo sertaneja significa. Uma vez que a expressão sertaneja/sertanejo é de uso corrente no Brasil, com os mais diversos sentidos e referindo-se aos mais diversos lugares. Sertanejo pode nomear aquilo ou aquele que provém do sertão. E o que vem a ser esse sertão?

O termo sertão é utilizado, na língua portuguesa, aproximadamente desde o século XVI, para nomear territórios longe da costa, ou seja, no interior do continente ou, ainda, um local de difícil acesso.

[...] o termo “sertão” tanto servia para designar uma ‘região’, uma ‘área’ indefinida, um ‘lugar’ ou um ‘território’ qualquer, localizado longe do litoral, no interior ainda despovoado (entenda-se colonizado) ou mesmo desconhecido, não importando se ali houvesse ou não um deserto ou uma paisagem semiárida (Antônio Filho, 2011, p.86).

Com este sentido, praticamente em todo país, se utiliza o termo sertão, com “a conotação de um só sentido (a interioridade), mas que se expressa na fisiologia da paisagem, numa diversificação, muitas vezes sem similaridade” (Antônio Filho, 2011, p.87). Entretanto, há vários sertões. Pois, “o *sertão* é, simultaneamente, singular e plural, é um e é muitos, é geral e específico, é um lugar e um tempo, um modo de ser e um modo de viver, é o passado sempre presente, o fora do tempo, o que está nunca onde está (Sena, 1998, p.23).

Diante de tantas pluralidades, especificidades e sentidos, o sertão enquanto conceito que esta tese utiliza é o território semiárido e é nos habitantes desta região, os sertanejos que a universidade deve buscar a sua essência regional, enquanto, contraponto a sua universalidade. Geralmente, há uma certa identificação entre o sertão e a região nordeste. O termo ficou associado ao território semiárido nordestino, por volta da publicação de *Os Sertões* de Euclides da Cunha, em 1902. A obra denomina o território semiárido, descrito com cores vivas nesta obra, como sertões. Inclusive, o termo Sertão é oficialmente a denominação de uma das sub-regiões do Nordeste, a qual “corresponde à região de semiárido que suporta o maior contingente populacional do mundo” (Antônio Filho, 2011, p.86). Euclides da Cunha não se deteve em narrar os acontecimentos da guerra de Canudos, em seu livro, mas aprofundou-se na descrição da terra e de suas peculiaridades, bem como nas características dos habitantes.

Naquele tempo, a região era apenas o Norte ou os sertões do Norte. Habitados por homens e mulheres incompreensíveis para os habitantes de um Brasil que se urbanizava e que queria assumir uma feição mais europeia, mais branca, dita civilizada. Euclides da Cunha apresenta um país a outro. O

Brasil urbano julgou sujo, feio, atrasado, fanatizado e faminto este outro Brasil dos sertões longínquos (Barbosa; Silva, 2023, p.215).

Euclides da Cunha descreve a região como inóspita e inadequada à vida humana, o que afeta os seus moradores, adaptados a um território tão adverso. Uma terra de desolação durante o período de estiagem, pouco abrandada pelas chuvas, que poucas e mal distribuídas, apenas são o prelúdio do ciclo das secas (Cunha, 2010).

O autor de *Os Sertões* partiu do princípio de abordar o “sertão enquanto lugar geográfico, enquanto ecossistema que determinaria apenas uma diferenciação das atividades técnico-científicas” (Sena, 1998, p.23). No entanto, ao se deparar com os sertanejos, passa a vislumbrar o sertão como “mais que um lugar geográfico, está referindo a uma forma de organização social específica, a um modo de vida característico, a uma descontinuidade social que a noção de pátria mal recobre” (Sena, 1998, p.23).

É este livro que dá início à discussão sobre o que fazer com esta terra e estes homens. Massacrados pelo Exército, incapaz de reconhecer nos sertanejos de Canudos seus concidadãos, era preciso integrar essa gente e seu território ao país. Dessa elaboração que faz surgir, em 1942, das planilhas e mapas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE o Nordeste.

Como espaço geográfico, o Nordeste foi oficializado durante o Estado Novo, quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criou a Divisão Regional do Brasil, constituída das Regiões Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste. A valorização regional tinha, inclusive, o sentido de combater as oligarquias estaduais e integrar as partes em um todo, o Estado nacional, valorizando diferenças geoeconômicas e socioculturais (Moraes, 2018, p.345).

Geograficamente, o Nordeste foi dividido em Zona da Mata, Agreste, Sertão e Meio-Norte. A Zona da Mata, que se estende do Sul da Bahia até o Rio Grande do Norte, uma faixa de terra que acompanha o litoral e que recebe por ter sido coberta pela Mata Atlântica, devastada após a chegada dos europeus. O Agreste, região de transição entre a Zona da Mata, de clima mais ameno e o Sertão, o qual é caracterizado como o território de clima semiárido, com vegetação predominante constituída pela caatinga. Por fim, o Meio-Norte é onde a caatinga e o clima seco começam a dar lugar à úmida Floresta Amazônica.

Apesar de tanta diversidade, o Nordeste é tradicionalmente identificado com o Semiárido. Uma construção que foi realizada ao longo dos anos, num processo que Albuquerque Jr. (2011) chama de “invenção do Nordeste”. Elabora-se um consenso

no qual a região é vista como um problema, necessitando receber recursos volumosos do Estado. Estes são direcionados pelas elites políticas nordestinas para a perpetuação no poder, tornando o semiárido, num primeiro momento, reserva de mão de obra para o restante do país e depois explorando essa mão-de-obra no próprio território a um custo inferior ao de outras regiões do país.

No entanto, fazer com que toda a região seja tomada como a semiárida nem sempre foi aceito sem resistências. Gilberto Freyre dedicou um livro (*O Nordeste*) a mostrar a diferença entre o seu Nordeste, do litoral, da produção de cana-de-açúcar, da Casa Grande e o Outro Nordeste, o semiárido, das fazendas de gado e da produção de algodão, marcado pelas secas periódicas. Para ele, há pelo menos dois nordestes. O Nordeste de Freyre, o da Zona da Mata que se estende pelo litoral da Bahia ao Rio Grande do Norte, sem avançar muito para o interior, “um Nordeste de águas a fartar, são rios, riachos, lagoas, braços de mar. A natureza é pródiga com esse Nordeste ancestral que, durante séculos, liderou a economia e a política brasileira” (Barbosa; Silva, 2023, p.220). E outro Nordeste, caracterizado pelos “sertões de areia seca rangendo debaixo dos pés. Os sertões de paisagens duras doendo nos olhos. Os mandacarus³⁶. Os bois e os cavalos angulosos³⁷. As sombras leves como umas almas do outro mundo com medo do sol” (Freyre, 2004, p. 45). Um Nordeste opulento, que nada deixa a desejar perante outras regiões do Brasil. E outro Nordeste, açoitado pelas secas.

O livro de Freyre, *O Nordeste* é seguido pelo de Menezes, *O Outro Nordeste*, ambos publicados nos anos 1930 e mostram o esforço de entender sociologicamente esse Nordeste, que ainda se deseja criar e que acaba se conformando, primeiro nos estudos do IBGE e depois no esforço das elites nordestinas, utilizando para isto de um vasto repertório sociológico, antropológico e imagético. O livro de Menezes aborda, quase que em sua totalidade, o Ceará, estado que do litoral ao interior está praticamente todo incluído no território semiárido. Para este território, além das secas e de sua constituição enquanto apêndice da produção açucareira da Zona da Mata,

³⁶ O mandacaru (nome científico *Cereus jamacaru*) é uma cactácea nativa do Brasil, comum no Semiárido, onde é capaz de suportar às condições climáticas do Semiárido. Pode alcançar até seis metros de altura. (Disponível em [https://www.cerratinga.org.br/especies/mandacaru/#:~:text=O%20mandacaru%20\(nome%20cient%3%ADfco%20Cereus,que%20pode%20lembrar%20um%20candelabro.\)](https://www.cerratinga.org.br/especies/mandacaru/#:~:text=O%20mandacaru%20(nome%20cient%3%ADfco%20Cereus,que%20pode%20lembrar%20um%20candelabro.)))

³⁷ Em oposição aos bois e cavalos gordos da Zona da Mata, Freire (2004) diz que os cavalos e bois do Semiáridos são angulosos, termo que denota os corpos ressequidos e ossudos, que aparecem sob a pele dos animais.

“as lutas constantes pelas concessões de sesmarias ocasionando pelejas entre os colonos, [que] perturbavam a evolução agrícola agravada pela insegurança dos sertões, dificuldades de transportes, falta de braços” (Menezes, 2018, p. 114) concorrem para que o Semiárido não consiga uma articulação social mais sólida do que outros territórios. Ainda assim, “o habitante da caatinga construiu, ao longo dos anos e das transformações, uma cultura riquíssima; uma mescla entre as mutações impostas pelo sistema-mundo em que foi colocado, isto é, homens e mulheres frutos de uma colonização regada ao esquecimento e à exploração de recursos naturais e humanos” (Miranda; Souza, 2014, p.58).

É desse homem e desse sertão que falamos, o sertão cearense, semiárido, coberto pelo bioma da caatinga, aqui e ali, com manchas verdes de floresta tropical, acompanhando suas serras, como a Chapada do Araripe, em cuja sombra se desenvolveram a maior parte das cidades do Cariri cearense. E este sertão, habitado, antes da conquista portuguesa, pelos índios kariri, de quem o território recebe o nome, se torna uma das regiões mais populosas do interior de todo Nordeste. Uma população sertaneja.

Sertanejo engloba um amalgamado de diversos tipos: certo trabalhador rural (vaqueiro), certo fora da lei (cangaceiro), certo grande proprietário de terras (capitão-mor), certos trabalhadores expulsos pela seca (retirantes). Inicialmente vinculado à questão territorial para identificar a população que vivia nas terras afastadas, o conceito passou também a ter um significado mais vinculado a raízes e origens da população. Assim, atualmente, o sertanejo parece estar vinculado às regiões rurais de forma ampla, incluindo aquelas de agrobusiness [...] (Serra, 2022, p.22).

Por sua vez, os sertanejos cearenses do Cariri também se apresentam como um amálgama de culturas sertanejas oriundas de todo o Nordeste. A crença de que Juazeiro do Norte, a cidade onde viveu e está sepultado, o Padre Cícero, santo popular cultuado em todo o Nordeste, é um lugar abençoado, trouxe um contingente considerável de pessoas para a região.

Ainda em fins do século XIX, milhares de pessoas fixaram residência ao redor do Padre Cícero, que direcionava essas pessoas para o trabalho, indicando as propriedades rurais onde poderiam ter emprego, ou alocando-os em atividades urbanas, como o comércio, artesanato e manufaturas, dentre outras, além de impedir que fossem explorados pelos grandes proprietários rurais e outros patrões. Juazeiro do Norte, segundo o que planejava o Padre, deveria ser uma cidade onde haveria, em cada casa, um oratório, em cada quintal, uma oficina. Esses tempos eram marcados pelo banditismo e pelo fanatismo religioso enquanto fenômenos de massas no sertão

semiárido (Barbosa; Silva, 2023). Embora considerado como líder de um movimento fanático, Padre Cícero soube conduzir sua cidade, em meio à turbulência política da república velha e dos primeiros anos do governo Vargas, tendo sido o primeiro prefeito de Juazeiro do Norte e vice-governador do Ceará, visando proteger sua cidade e os romeiros que faziam dela meta de peregrinação. Menezes aborda essa questão de banditismo e fanatismo como reações surgidas entre os sertanejos – uma violenta e outra mística – em uma sociedade que os via como atrasados e perigosos.

Na sociedade rural, o centro gira em torno dos dois polos, aparentemente opostos, abrindo exceção no sistema de trabalho pacato e submisso da vida sertaneja: o “cangaço”, com as modalidades que procuramos fixar aqui, e o “fanatismo”, com sua nuança leve, diluída ainda nas tintas da religião que se mestiçou, que se embebeu de outros elementos de fé. O tipo caracterizado do fanático, nos transe agudos, no passado, surge na faina de organizar seita. (Menezes, 2018, p. 94–95).

Essas duas reações quase sempre eram combatidas da mesma forma: com forte repressão das forças organizadas do Estado. Duas figuras, o cangaceiro e o fanático que se sentem hostilizadas pela sociedade, por conta da desagregação social do seu mundo. E buscam afastar-se da sociedade. E são, por isso, um perigo para a ordem que se busca estabelecer no sertão. Uma original luta de classes no meio rural decorrente do conflito pela posse da terra.

Os traços de fanatismo e banditismo social, observados por Menezes (1918) nos anos 1930, já não são perceptíveis entre os sertanejos. A ampliação da assistência social aos sertanejos contribuiu, assim como a atuação da Igreja, seja católica ou evangélica, para abrandar esses comportamentos. Mas manteve-se uma religiosidade pouco afeita aos dogmas e às narrativas sobre os santos populares e a romantização da vida de cangaceiros conhecidos.

A sociabilidade sertaneja que, durante séculos, se desenvolveu à margem dos ciclos de exploração da metrópole portuguesa, é duramente atingida pela ampliação dos ciclos de seca, mais intensos e em intervalos cada vez menores entre um e outro, a perda dos mercados de charque para o Rio Grande do Sul, o desenvolvimento da cultura algodoeira, que, necessitando de grandes extensões de terra, acabou concentrando seu acesso nas mãos das elites.

Para Menezes (2018), a solução das dificuldades do Semiárido seria o desenvolvimento das forças capitalistas no sertão e o estabelecimento de relações capitalistas de trabalho, pois “com a aparição do urbanismo industrial, das firmas comerciais nos centros citadinos, as senzalas enfraquecem, aumentam as populações

dos mocambos, multiplicam-se os braços salarizados; e desloca-se a importância dos senhores rurais para o industrialismo nascente. Decompõe-se o patriarcalismo”. (Menezes, 2018, p. 107).

Essa proposição de Menezes (2018) sobre o desenvolvimento do capitalismo no sertão semiárido está a pleno vapor. Desde o fim do século XX, os sucessivos governos cearenses aplicam um receituário que soma responsabilidade fiscal, obedecendo o receituário neoliberal de austeridade, com o investimento em grandes obras de infraestrutura, para atração de empreendimentos industriais e do agronegócio. Entretanto, observa-se que a expansão capitalista para o território acrescentou as contradições tradicionais do semiárido às contradições do sistema do capital, uma vez que esta expansão não veio em resposta “às demandas por integração ou melhores condições de vida das populações do semiárido, mas para conseguir a ampliação máxima da produtividade e o aumento da exploração da força de trabalho” (Barbosa; Silva, 2023, p.231).

Ao descrever como a expansão capitalista atuou no Cariri, no capítulo três, a tese apresentou como o modo de vida sertanejo foi alterado pelo modo de vida capitalista, partindo de uma sociabilidade tradicionalmente regulada pelo ciclo das chuvas, onde o trabalho era realizado em pequenos lotes de terra, na maior parte das vezes cedidos, em regime de parceria, por grandes proprietários rurais. As famílias retiravam seu sustento e o excedente dessa atividade com o qual adquiriam os produtos que não produziam. Que acabou lhes sendo retirada pela venda das terras, ou mesmo pela cessão das mesmas pelo Estado a empresas agroindustriais. O estabelecimento das grandes lavouras voltados para a exportação pode explicar o aumento da concentração de terras no Ceará, entre 1985 e 1995, na contramão dos demais estados brasileiros (Diniz, 2023).

O êxodo para as cidades não impediu a coesão desses sertanejos, uma vez que as famílias que primeiro haviam se estabelecido, recebiam em suas casas, amigos e parentes auxiliando na busca de emprego e de moradia. O sertanejo do Semiárido não chegou a se organizar nas ligas camponesas, como os trabalhadores rurais da Zona da Mata e do Agreste, que nos anos que antecederam o golpe militar e posterior apresentaram resistência aos latifundiários e mesmo ao regime instaurado em 1964. No semiárido, “o sertanejo é um agregado transitório, sujeito a ser desalojado a qualquer hora sem explicações e direitos” (Ribeiro, 2015, p.266).

No entanto, é preciso considerar que nem todos os camponeses foram abandonando passivamente suas terras, o que pode ser demonstrado pela existência de 390 assentamentos de reforma agrária, entre estaduais e federais, nos quais cerca 20.148 famílias assentadas mantêm suas atividades agrícolas (Diniz, 2023). Nestes assentamentos,

[...] a família é o elemento central deste modo de vida, se torna o núcleo central da produção e do controle do estabelecimento produtivo. Observamos no cotidiano destes homens e mulheres, um modo de vida em que a família, ainda, está no centro das decisões e na divisão social. Assim, terra e família se tornam elementos centrais para pensarmos os desdobramentos das lutas camponesas e o sonho da conquista da terra (Diniz, 2023, p.128).

Ao lado da família como elemento central da organização social, os sertanejos cearenses apresentam uma ligação marcante com a cultura e com a religiosidade de todos os matizes. Isso marca a mentalidade de homens e mulheres, que mesmo desempenhando atividades tipicamente urbanas, ainda se reivindicam sertanejos, dando feições de ajuda, a essas mesmas atividades urbanas, mesmo quando remuneradas. Considerando que quem realiza a atividade e quem está pagando por ela estão auxiliando-se todo dentro de uma coletividade.

Na verdade, o sertanejo é uma figura contraditória. Fruto do desenvolvimento desigual do sistema capitalista, que privilegiou determinados territórios em detrimento de outros, o sertanejo, que em parte resiste ao esmagamento de sua cultura e do seu modo de vida, deseja integrar-se às inovações que a atual expansão do capital pode lhe proporcionar. Em qualquer sítio sertanejo, é comum que, agora, os vaqueiros utilizem-se de motos para apascentar o gado, assim como é praticamente universal o uso do celular, que torna a comunicação mais rápida e eficiente, bem como a utilização das redes sociais, que criou um bom número de *digital influencers* que publicam vídeos relacionados à lida sertaneja com a terra, com os animais e entre si. Há, ainda, os casos de sertanejos que abandonam a agricultura familiar em suas pequenas propriedades para alugar terras com a finalidade de fixação de antenas de empresas de telefonia e provedoras de internet e para as torres de energia eólica. Mantêm-se os valores, mas se busca um maior contato com as tecnologias e os benefícios oriundos da integração ao modo de vida capitalista. Entretanto, o novo momento apavora. As relações de trabalho demandadas diferem muito das tradicionais.

O avanço do agronegócio e da industrialização, o surgimento de novas formas de entretenimento e o estímulo ao consumo têm realizado em todo o

semiárido, como em tantos outros locais onde se efetivam as relações capitalistas de produção, a ampliação das desigualdades e o consequente aumento da violência e da criminalidade. O capital não consegue absorver tantos trabalhadores deserdados de suas antigas funções sociais e nem dar solução aos problemas sociais que surgem na esteira de sua lógica (Barbosa; Silva, 2021, p.13).

As modificações profundas em um modo de vida levam os sertanejos a repensar seus valores e a buscar compreender se, neste momento, os valores que norteavam a vida no sertão ainda são adequados. A permanência desses valores indica que, para aqueles que ainda se identificam como sertanejos, as utopias sertanejas ainda podem ser resposta para os conflitos que se colocam diante deles. Permanências captadas pelo poeta popular Patativa do Assaré, que em seus poemas canta: “Sertão amigo, eu tô vendo / Que os *teu novo camponês* / Hoje ainda tão fazendo / Aquilo que os veio fez” (Patativa do Assaré, 2014, p.22)

Nascido na cidade de Assaré, também no Cariri cearense, o poeta Antônio Gonçalves da Silva, conhecido em todo o Brasil como Patativa do Assaré, traz, com seus versos de poesia matuta alguns dos valores sertanejos, como o trabalho e o consumo coletivo que podem ser identificados em versos como esses: “Quanto é tempo de fartura, / Ele diz pra sua gente: / Nossa safra tá segura!” (Patativa do Assaré, 2014, p.82). Utilizar os versos de um poeta sertanejo, para auxiliar a traçar o perfil do sertanejo do Cariri é uma forma de reconhecer que a produção da existência humana no território não é apenas fruto das condições climáticas e geológicas, mas das atividades dos próprios homens, em seu desenvolvimento histórico, em suas relações entre si, em uma dimensão técnica, política e também simbólica. É reconhecer que as atividades do homem do Cariri cearense “estão sempre mescladas por uma dimensão técnico-produtiva, por uma dimensão político social e por uma dimensão simbólico-cultural” (Severino, 2017, p.82), que culmina, conclui Severino (2017), em uma prática envolvida no trabalho, na sociabilidade e na cultura.

Para seguir dentro de um planejamento de produção e consumo coletivos, a comunidade não pode deixar que o dinheiro e sua obtenção sejam as motivações principais para suas ações, afinal, “a pessoa neste mundo / Bota o pé na perdição / Quando ela *dêxa o dinheiro* / *Governá* seu coração (Patativa do Assaré, 2014, p48).

Patativa, em suas palavras simples, aconselha não a temer o dinheiro, mas a não deixar que tome uma posição central na vida. Suas poesias são repletas de *causos* em que os sertanejos se antepõem àqueles que possuem o dinheiro ou, ainda, de camponeses que tiveram um fim trágico por conta de sua busca por dinheiro e,

muito comum, das belas sertanejas enganadas por forasteiros repletos de dinheiro, o que demonstra um sutil conhecimento sobre a natureza do dinheiro dentro da lógica capitalista, que vai se expandindo sertão a fora. Uma natureza que

[...] se apresenta também contra o indivíduo e contra os vínculos sociais etc., que pretendem ser, para si, essência. Ele transforma a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez (Marx, 2010, p.160).

O dinheiro nada mais é que uma relação social (Marx, 2017). Como tal, “está intimamente ligada a todo o encadeamento das outras relações econômicas e corresponde a um modo de produção determinado, tanto quanto a troca individual” (Marx, 2017, p.80). O poeta matuto dá-se conta dessa modificação nas relações sociais, advindas do aprofundamento do capitalismo em seu sertão. O dinheiro é visto como o que perverte as relações entre os sertanejos, fá-los desconhecer seu mundo, perder suas identidades. No entanto, o dinheiro é apenas o meio pelo qual ele percebe, sem se dar conta, das mudanças que o capitalismo traz em seu bojo.

Euclides da Cunha (2010) afirma que o sertanejo é forte. Para o escritor do Rio de Janeiro, apenas um povo forte poderia habitar uma terra tão cheia de agruras. Essa admiração, um tanto quanto preconceituosa, uma vez que acredita que a força do sertanejo é decorrente da vida enfrentada por ele, na verdade, chama a atenção para qualidades que a gente do sertão se orgulha de possuir. Isso é o que pode ser lido na obra do poeta, como nestes versos em que aborda o trabalho no campo, no período das chuvas, focando nas qualidades dos sertanejos, chamados, aqui, por ele de caboclos:

E o forte caboclo da sua palhoça,
no rumo da roça, de marcha apressada
Vai cheio de vida, sorrindo contente,
Lançar a semente na terra molhada.

Das mãos deste bravo caboclo roceiro
Fiel, prazenteiro, modesto e feliz,
É que o ouro branco sai para o processo
Fazer o progresso do nosso país (Patativa do Assaré, 2014, p.57)

Força, bravura, fidelidade, simpatia, modéstia e felicidade. São alguns dos sinônimos que o Patativa utiliza para qualificar o sertanejo. No entanto, há ainda outros:

Um *dos agricultô* pobre
Que o céu do Ceará cobre,
Não é rico não *senhô*,
Mas é home ajuizado,
Sincero, considerado,

Honrado e *trabaia*dor (Patativa do Assaré, 2014, p.59)

A pena do poeta não pode deixar de registrar as festas juninas, que ocorrem ao final das colheitas.

E a turma de camponês
Na fogueira de São João
Um ao ôtro dando a mão
Numa fulia pacata
Assando mio e batata,
É coisa do meu sertão (Patativa do Assaré, 2014, p.74).

A valorização do trabalho e da resiliência também pode ser encontrada nas poesias, onde o poeta afirma, “Canto a vida desta gente / Que *trabaia inté* morre / Sirrindo alegre e contente / Sem dá fé do padecê” (Patativa do Assaré, 2014, p.79). Fazendo o elogio dos caboclos que não cobiçam riqueza nem trazem no coração qualquer malícia, afinal, desejam apenas, “Além da sua comida / O que mais estima e qué / É a paz, a honra e o brio, / O carinho dos seus fio / E a bondade da mulher” (Patativa do Assaré, 2014, p.80).

Entretanto, esta sociabilidade de homens fortes, bravos, trabalhadores e fervorosos encontra-se em vias de transformação, pois mesmo as suas qualidades podem ser transformadas em mercadoria, afinal, “quem pode comprar valentia é valente, ainda que seja covarde” (Marx, 2010, p.161). Pois o dinheiro é a confraternização das impossibilidades (Marx, 2010). E, ao igualar os contraditórios, desorganiza tanto o modo de vida dos sertanejos, quanto sua visão de mundo.

A resistência à lógica onde tudo é mercadoria é cada vez mais difícil. Afinal, a oposição é realidade entre os sertanejos, olhando para um passado que se apresentava, em suas memórias, como uma realidade menos dura. E sob o argumento da inovação e dos avanços tecnológicos, muitas vozes se calam, por não quererem se indispor com o novo. Patativa do Assaré escreve sobre esses temas, sobre o pouco que pagam pelo trabalho do sertanejo, seja em sua terra natal, seja nos lugares para onde partiu como retirante, o preço baixo que arbitram para o produto que produz em sua terra. Escreve como compram por quase nada tudo o que sertanejo possui quando este não tem alternativas, diante das secas, a não ser deixar tudo para trás e tentar sobreviver, como registra a letra da música *A triste partida*, com a melodia de Luiz Gonzaga:

E vende o seu burro, o jumento e o cavalo,
Inté mêrmo o galo
Vendêro também,
Meu deus, meu Deus
Pois logo aparece feliz fazendêro,
Por pôco dinhêro

Lhe compra o que tem.
Ai, ai, ai, ai (Patativa do Assaré, 2009, p.18).

Em meio a seca, as poucas posses do sertanejo, insuficientes para resistir ao período sem chuvas são logo compradas por um fazendeiro, que diferente dos sertanejos que estão se desfazendo do que possuem e deixando suas terras, segue ampliando suas posses. A desorganização social e econômica do semiárido demonstra que “a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschen welt*)” (Marx, 2010, p.80). Nenhum dos bens colocados à venda leva em conta sentimentos, representações, qualquer conceito abstrato, que o sertanejo possua em relação ao que se vê obrigado a se desfazer. Tudo passa a ter um preço, e este elevado, enquanto o trabalho dos camponeses nos centros urbanos para onde se deslocaram torna-se insuficiente para lhes dar uma condição de vida equiparável a que possuía no campo.

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,
E sempre no prano
De um dia inda vim.
Mas nunca ele pode, só veve devendo,
E assim vai sofrendo
Tormento sem fim (Patativa do Assaré, 2009, p. 20-21).

Acompanhando a narrativa da canção, na metrópole paulistana, o sertanejo ainda buscou, inutilmente, o apoio coletivo, uma vez que, para a burguesia da cidade, ele era mais um dos milhares de sertanejos a chegar na cidade em busca de trabalho e para os trabalhadores paulistanos era mais um concorrente no mercado de trabalho, que inclusive segurava os salários baixos:

Chegaro em São Paulo - sem cobre, quebrado.
O pobre, acanhado,
Percura um patrão.
Só vê cara estranha, da mais feia gente,
Tudo é diferante
Do caro torrão (Patativa do Assaré, 2009, p.20).

Essa sociabilidade fundada em valores coletivos, na honra, na resiliência, que Patativa do Assaré registra em seus poemas, resiste não apenas nos sertanejos que moram nos campos e assentamentos, mas nas comunidades urbanas, nas periferias das grandes cidades, para onde migraram, trazendo o estigma de retirantes. Entretanto, o avanço do sistema capitalista modifica as relações sociais. Assim a transformação econômica do semiárido muda o modo de produção, “a maneira de ganhar a vida, eles mudam todas as suas relações pessoais” (Marx, 2017, p.102). A

sociabilidade sertaneja é fruto de um processo histórico, o que por si só aponta para sua transitoriedade. Mas a eliminação dos valores humanos cultivados pelos sertanejos é uma faceta cruel do capital, na busca pela desumanização de toda e qualquer relação de sociabilidade. Porém, a manutenção e o cultivo desses valores sertanejos podem e devem compor a síntese a impulsionar a universidade na criação de novos conhecimentos.

A comunidade integrada para solucionar seus problemas e para avançar na busca de melhorias: eis alguns dos pontos fortes da axiologia sertaneja. São valores que precisam estar presentes na universidade que se propõe ser reconhecida como sertaneja.

4.2 Uma Axiologia para a Universidade Sertaneja

A pretensa neutralidade da ciência foi desmontada ainda no século passado. Ao adquirir conhecimentos sobre o mundo, é preciso considerar que “há sempre por trás do conhecimento um juízo de valor e uma forma interpretativa de perceber as coisas e pessoas” (Andrade, 2006, p.27). Em outras palavras, a produção científica é marcada pelos valores humanos e sociais pertencentes aos que produzem a ciência. Estes valores baseiam o agir dos indivíduos, seja nas suas relações pessoais, seja nas relações profissionais, o que impacta na universidade, pois é orientado por seus valores que atuam os membros da comunidade acadêmica, seja qual for o papel que desempenham.

Não resta dúvida que a universidade é determinada ou, se esta expressão for considerada demasiado severa, que a universidade é condicionada pelos contextos e deve responder às exigências e urgências do real. De outra parte, é igualmente necessário que ela se mantenha livre e aberta para intencionalizar suas ações de acordo com sua pertinência ética e social. Embora se reconheça a natureza movediça do chão da ética em tempos que já não contam com as estabilidades metafísicas, teológicas ou mesmo racionais de outras épocas, parece ainda possível propor a dignidade humana como um ponto de referência axiológico que merece respeito e convergência prática também para as atividades acadêmicas (Sobrinho, 2010, p.14).

Dessa forma, a universidade realiza as suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão de acordo com determinados valores. Que podem ser impostos a ela, dentro de uma lógica onde se identificam determinados valores como eficientes e eficazes para produzir conhecimentos objetivos da realidade e do mundo. Porém, antes de adentrar sobre quais valores disputam as comunidades acadêmicas das universidades, é preciso responder, o que são valores? Valores humanos “são tidos como padrões socialmente aceitos, transmitidos e internalizados para servirem como

princípios e guia para ação, relacionados com as necessidades humanas, com a motivação para agir, com os objetivos de vida” (Andrade, 2006, p.28). Entende-se que os valores são construídos de forma coletiva, na sociedade, devendo, portanto, ser aceitos, para daí, transmitidos, possuindo uma natureza social. No entanto, como cada pessoa assume opções por um certo conjunto de valores, estes também possuem uma natureza individual. Convém ponderar que,

[...] os valores acham-se referenciados ao que de comum existe e caracteriza o ser humano e não ao indivíduo, em particular, não sendo, portanto, algo de subjetivo ou de arbitrário. Ou seja, a problemática dos valores está presente no mais íntimo de todo e cada sujeito e constitui o fundamento da sua essência (Pedro, 2014, p.493).

Os valores possuem, assim um caráter relacional: eles “são, mas não são em si. São sempre valores para alguém, pois sem sujeitos não haveria valores” (Pedro, 2014, p.493). É sempre da realidade humana que emergem os valores.

Por isso, a tese dedica um olhar axiológico para a universidade. Afinal, uma instituição perpassada pelos mais diferentes tipos de valores (humanos, políticos, éticos, morais, estéticos, econômicos, religiosos, dentre outros), precisa “realizar uma reflexão filosófica sobre os valores, sua natureza, características, estrutura, conhecimento e teorias” (Pedro, 2014, p.488), se deseja compreender a si mesmas e ponderar sobre seus fazeres. Avaliar-se moral e eticamente em relação as suas práticas.

A questão ética da educação superior – sejam as instituições mantidas com recursos do erário ou pela iniciativa privada – reside no sentido público e social de suas funções. A formação, além de capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida, significa também promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania (Sobrinho, 2010, p.91-92).

A Educação Superior deve atuar de forma ética, observando a moral porque precisa ir muito além da formação profissional, para dar conta de sua função social. Isso porque “a mais radical exigência ética que se faz manifesta, neste quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos *na e pela* educação, é, sem nenhuma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania (Severino, 2017, p.99). E também na construção de outra sociabilidade. Por isso, os valores são um tema relevante para a universidade sertaneja.

A discussão sobre os valores não pode ser feita sem compreender que estes não aparecem do nada, mas são fruto das relações materiais e de classe, uma vez que

[...] a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles a que faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes apreendidas como ideias (Marx; Engels, 2007, p.47).

Ao compreendermos que “a produção de ideias, de representações da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (Marx; Engels, 2007, p.93), percebemos que o desenvolvimento da propriedade capitalista faz com que se acredite que para ser nosso, um objeto, seja algo material, uma relação ou um sentido, ele precisa existir enquanto capital, ou ser usado, possuído (Marx, 2010). E que, por isso mesmo, a Universidade, bem como a formação nela ministrada e a ciência que ela produz, acaba assimilando essa lógica, onde, “o lugar *de todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos os sentidos, pelo sentido do *ter*. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana, para com isso trazer para fora de si sua riqueza interior” (Marx, 2010, p.109). E assim, esta riqueza pode ser também alvo de apropriação, em uma sociedade que se organiza de acordo com o modo de vida capitalista. E aqui, não se pode esquecer que se o que se quer é a produção de um a humanidade modificada, essa modificação só pode ser feita pelos próprios homens, reconhecendo que os próprios educadores sejam educados para transformar (Marx; Engels, 2007). Não podendo escapar das relações sociais para fazê-lo.

E isto porque qualquer atividade que o indivíduo realize o faz ativo socialmente, pois, “não apenas o material da minha atividade [...] me é dado como produto social, a *minha* própria existência é atividade social; por isso o que faço a partir de mim para a sociedade o faço com a consciência de mim como ser social” (Marx, 2010, p.107). A redução dos sentidos humanos ao *ter* aguça a sensação de particularidade do indivíduo, estimulada por valores que afirmam o indivíduo enquanto central para a sociedade. Incapaz de fornecer qualidade de vida a toda a sociedade, o sistema capitalista desenvolve seus próprios valores centrados no individualismo, estabelecendo uma competitividade social que justifica as desigualdades e amplia a exploração e a auto exploração dos indivíduos, que buscam melhoria das suas

condições de vida em suas ações, atitudes, posturas e modos de pensar³⁸. Isso coloca os indivíduos em uma situação em que “um homem deve ser arrebatado por sua profissão. Deve vestir totalmente a camisa daquilo que faz. Suas virtudes, suas ciências e suas ideias devem caber num uniforme, e o homem deve ser moldado por inteiro, na forma exata de seu caráter técnico” (Newman, 2020, p.159).

Mas a realidade é diferente, pois “o indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*” (Marx, 2010, p.107). Para além de sua profissão, de seus fazeres técnicos, o indivíduo tem outros papéis na sociedade. Nestes “ele tem uma esfera de ação [...] na qual, se ele não puder mostrar nenhuma das vantagens de uma compreensão aprimorada, qualquer que seja sua habilidade e proficiência, ele não será mais do que homem sem formação” (Newman, 2020, p.160).

Diante disso, pode-se dizer que os valores de mercado, que hoje são dominantes na sociedade se fundamentam em uma ilusão de que o indivíduo possa construir-se por si. A realidade é que “a sequência sucessiva de indivíduos em conexão uns com os outros é representada como um único indivíduo que realiza o mistério de criar a si mesmo” (Marx; Engels, 2007, p. 41). No entanto, homens e mulheres só podem construir-se coletivamente. E o que a tese tem apresentado até aqui mostra que “os indivíduos fazem-se uns aos outros, física e espiritualmente, mas não fazem a si mesmos” (Marx; Engels, 2007, p.41).

E a Universidade, que deve ter entre suas missões a formação do ser humano, precisa manter os valores coletivos como sua essência e não o individualismo, afinal, “o interesse que um indivíduo tem na sociedade está precisamente em relação inversa ao interesse que a sociedade tem nele [...]” (Marx, 2010, p.70). Por isso, em relação a esse sistema, que estimula o individualismo em detrimento de uma visão coletiva, “devemos observar quais são seus males, e devemos modificá-los e restringi-los, colocando em ação outros princípios, que servirão de verificação e contrapeso à força principal” (Newman, 2020, p.158).

A Universidade não pode se fiar em uma lógica de confusão, onde todas as coisas, inclusive as qualidades humanas podem tornar-se mercadorias e trocadas por

³⁸ Tornou-se comum na linguagem, nas redes sociais e nas organizações a necessidade de mudar o *mindset*, ou seja, uma mudança de mentalidade, que poderia inclusive “destrancar” a prosperidade e a riqueza.

outras mercadorias. Enquanto instituição de Educação Superior, ela permanece como parte da formação dos seres humanos. Então,

Pressupondo o *homem*, enquanto *homem* e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança, etc. se tu quiseses fruir da arte tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser humano que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza – tem de ser uma *externação* (*Äusserung*) *determinada* de tua vida individual efetiva correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, se mediante *tua externação de vida* (*Lebensäusserung*) *como homem amante não te tornas homem amado, então teu amor é impotente, é uma infelicidade* (Marx, 2010, p.161).

Entretanto, é bem antiga a ideia de uma universidade utilitária. Uma universidade que deveria ser limitada, tendo assim, um fim específico, que resultasse em um trabalho definido e tangível. De acordo com esse modelo universitário, a universidade seria útil apenas ao permitir retornos em espécie ao investimento realizado pela sociedade. Ao considerar as funções de uma universidade, deveriam ser feitas perguntas como

[...] o que uma universidade pode, de fato, oferecer, qual é o valor real de mercado do artigo chamado “educação liberal”³⁹, já que tal suposta educação não nos ensina a promover nossas mercadorias, melhorar nossas terras ou impulsionar nossa economia civil, ou, novamente, se não faz um homem um advogado, daquele um engenheiro e daquele outro um cirurgião, ou pelo menos se não produz descobertas em química, astronomia, geologia, magnetismo e qualquer outra ciência (Newman, 2020, p.146-147).

O trecho acima apresenta um questionamento à universidade, de modo a fazer com que se comprometa com o mercado, produzindo ciência atrelada ao que o sistema capitalista anseia e baseando sua formação na de profissionais que desempenham um papel considerado relevante na economia capitalista. A resposta a este discurso é a de que

[...] o homem que aprendeu a pensar, a raciocinar, comparar, discriminar e analisar, que refinou seu gosto, formou seu julgamento e aguçou sua visão mental, não será de imediato um advogado, um defensor, um orador, um estadista, um médico, um bom senhorio, um homem de negócios, um soldado, um engenheiro, um químico, um geólogo ou um antiquário, mas ele será colocado naquele estado de intelecto no qual ele pode assumir qualquer uma das ciências ou ocupações a que me referi, ou qualquer outro para o qual ele tenha um gosto ou um talento especial, com facilidade, graça, versatilidade e sucesso, estranho para outro (Newman, 2020, p.156).

³⁹ Seria uma educação liberal aquela que ao formar o ser humano, este “permanece senhor de sua atividade, em vez de estar a seu serviço” (Gusdorf, 2021, p.66). Para Newman (2020), uma educação liberal é aquela que não tem outro objetivo do que cultivar o intelecto e demais valores humanos, a fim de produzir o conhecimento como um fim em si mesmo.

Marx e Engels (2007), falando da futura sociedade comunista, se aproximam da ideia exposta acima, o que nos apresenta o quanto o modo de vida capitalista afeta a formação universitária. Dentro de um modo de vida, no qual não existe a exclusividade dos campos de atividade, a sociedade pode regular a produção geral e permitir a todos o aperfeiçoamento nas atividades que mais lhe agradam. Abrindo a possibilidade de “hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico” (Marx; Engels, 2007, p.38). Embora a situação descrita aqui só pode ser realizada em uma sociedade comunista, manter a formação omnilateral dos seres humanos, mesmo no modo de vida capitalista é uma tarefa das universidades.

Um modelo universitário que se dedique, em primeiro lugar, à formação humana e não ao mercado, reforçando, inclusive a escolha de um ramo de estudos por gosto ou talento e não por melhores remunerações ou demandas do mercado é o que faz-se necessário. Afinal, quando, a universidade, nega “o primeiro lugar aos interesses profissionais, os adia para a formação do cidadão” (Newman, 2020, p. 157). Para além disso, a universidade deve “fazer da educação um fenômeno que eleva os interesses particulares em categorias de valor público, assim construindo as bases de uma cidadania pública” (Sobrinho, 2010, p.92). Avançar em um modelo que despreza a formação humana apenas faz com que, para longe de não contribuir para a completude da humanidade dos que cursam a universidade, ainda os desumaniza, “na medida em que sua esfera de ação é estreitada, seus poderes mentais e hábitos contraem-se, e ele se assemelha a uma parte subordinada de uma maquinaria poderosa, útil em seu lugar, mas insignificante e desprovida de valor fora dele” (Newman, 2020, p.158). Adam Smith (1983), mesmo defendendo a divisão capitalista do trabalho, também aponta o embotamento intelectual dos trabalhadores.

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana ... Este tipo de vida corrompe até mesmo sua atividade corporal, tornando-o incapaz de utilizar sua força física com vigor e perseverança em alguma ocupação para a qual foi criado. Assim, a habilidade que ele adquiriu em sua ocupação específica

parece ter sido adquirida às custas de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais. Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres – isto é, a grande massa da população (Smith, 1983, p.213-214).

Smith escrevia no século XVIII, no alvorecer da revolução industrial e já percebia que o adestramento das classes trabalhadoras para uma única função comprometia as demais aptidões humanas e sociais dos indivíduos submetidos a esse sistema de trabalho parcelar. Fica claro que mesmo que o modo de vida capitalista atual, exija cada vez mais o embotamento intelectual pela hiperespecialização e a consequente alienação dos trabalhadores, a universidade deve ter cuidado para não se deixar dominar “total e exclusivamente à orientação desse sistema” (Newman, 2020, p.158).

Se, portanto, uma finalidade prática deve ser atribuída a um curso universitário, digo que é o de treinar bons membros da sociedade. Sua arte é a arte da vida social, e seu fim, a aptidão para o mundo, sem confinar seus pontos de vista a profissões específicas, por um lado, nem criar heróis ou inspirar gênios do outro. As obras do gênio não se enquadram em nenhuma arte, mentes heroicas, não têm regra. A universidade não é o berço de poetas ou de autores imortais, de fundadores de escolas, líderes de colônias ou conquistadores de nações. [...] embora tais milagres da natureza tenham ocorrido antes em seu recinto, nem se contenta, por outro lado, em formar o crítico ou o experimentalista, o economista ou o engenheiro, embora isso também esteja incluído em seu escopo. A formação universitária, porém, é o grande meio comum, para um grande fim, mas comum (Newman, 2020, p.165).

Novamente, o fim comum, coletivo. Produção de conhecimentos e formação humana que possa beneficiar a toda a sociedade. A educação a ser ministrada na universidade sertaneja deve preparar seus egressos para serem plenamente humanos, o que implica em uma formação cidadã, que reflita a realidade do local onde habita, por meio de uma dialética, que possibilite a transformação dos saberes transmitidos na universidade pelos saberes do sertão do Cariri, produzindo conhecimento capaz de fazer a junção necessária para superar as desigualdades e o sistema que as perpetua. Isso é “imprescindível na formação profissional sob pena de transformá-la em mera habilitação técnico-operacional, mecânica, vazia de significado humano” (Severino, 2017, p.66). Para isto, não só o Ensino e a Extensão devem estar fora das influências do mercado, mas também a pesquisa.

Da mesma forma que as outras atividades educativas as pesquisas universitárias não podem ser atreladas aos interesses comerciais, particularistas e avassaladoras das grandes corporações econômicas transnacionais (da química, agricultura, informática, indústria bélica, por exemplo); devem orientar-se sobretudo pelos valores da paz, da equidade, da justiça, da solidariedade do respeito às diferenças, isto é, a favor da cidadania democrática (Sobrinho, 2010, p.93).

A universidade não pode se tornar um centro de pesquisa das grandes corporações, um apêndice do mercado. O sentido maior da discussão axiológica para uma universidade sertaneja é que a instituição precisa resguardar os valores humanos em oposição aos valores de mercado. Não se pode esquecer que

[...] mercados refletem e promovem certas normas, certas maneiras de valorar os bens neles trocados. Ao decidir se devemos mercantilizar um bem, não devemos, portanto, levar em conta apenas a eficiência e a justiça distributiva. Devemos nos perguntar também se as normas de mercado não acabarão descartando as normas alheias o mercado e se isso não representa uma perda que mereça nossa atenção (Sandel, 2012, p.79).

Mercantilizar a universidade e suas atividades mudaria seu caráter haja vista o que já acontece nas instituições privadas de Educação Superior, afinal, “a mercantilização de um bem pode alterar o seu significado (Sandel, 2012, p.89). Diante disso, a universidade deve, portanto, negar a produção, difusão e comunicação da ciência e do conhecimento em caráter individualista e reforçar seu caráter coletivo e solidário, no que se aproxima da forma como os sertanejos apreendem e repassam seus saberes. E assim, a universidade, onde quer que esteja sediada será capaz de conjugar o universal e o local e constituir saberes novos que reflitam essa dialética. Uma vez que,

[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens) (Marx; Engels, 2007, p.41).

A capacidade de fruição, ou seja, a possibilidade de ter direito à produção material ou espiritual é obtida das relações reais entre as pessoas, não das relações alienadas pelo capital. A pergunta a ser respondida, ao se considerar os valores que devem ser cultivados na sociedade e na universidade é “queremos uma sociedade onde tudo esteja à venda? Ou será que existem certos bens morais e cívicos que não são honrados pelo mercado e que o dinheiro não compra?” (Sandel, 2012, p.202). A universidade não pode se furtar a responder. E precisa deixar claro que não pode pautar suas atividades por valores de mercado. O tripé universitário deve voltar-se para a humanização, rejeitando a mercantilização dos seres humanos. Ou seja, tornar a existência dos homens, não somente viável, mas digna em nosso momento histórico (Severino, 2011).

Ensino e pesquisa são atividades que não se separam, muitas vezes nem se distinguem, já que ambas têm como função a formação e do desenvolvimento da cidadania. Voltadas para a sociedade, cumprem sua função de extensão.

Enquanto valores e práticas sociais, ensino, pesquisa e extensão são dimensões e atividades científicas, pedagógicas e políticas da formação. Têm como finalidade a formação, e esta tem como referência o ser social (Sobrinho, 2010, p.93).

No entanto, não é desejo do mercado uma formação referenciada no social. O uso das relações de produção capitalistas acaba mistificando a universidade. É preciso entender que somente por meio do desenvolvimento amplo do trabalho coletivo, em todos os âmbitos das atividades universitárias, quer seja o ensino, a pesquisa ou a extensão, a universidade poderá atingir sua plena função social. “É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos. Somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível” (Marx; Engels, 2007, p.64). O desafio é manter como referência os valores que “direcionam nosso agir no sentido da construção de relações sociais que priorizem o bem comum, os objetivos coletivos” (Severino, 2017, p.94).

Ao resolver-se por valores coletivos e humanos, denegando os valores individualistas e de mercado, a universidade sertaneja precisa questionar suas epistemologias, a forma como funciona ao produzir, organizar e distribuir o conhecimento. Pois este não pode ser neutro ou desinteressado, sem um sentido claro, a Educação Superior precisa cultivar um conhecimento que “precisa tornar-se, então, competente, criativo, crítico” (Severino, 2017, p.99). Aqui, entra o questionamento maior que a universidade precisa fazer, que seria sobre a sua maneira de fazer ensino, pesquisa e extensão e, finalmente, sobre a sua essência.

4.3 Epistemologia e universidade sertaneja

A universidade não pode apenas repassar os conhecimentos. A instituição deve conceber a formação ministrada aos discentes enquanto “mediadora dos conhecimentos científicos e técnicos a serem repassados aos futuros profissionais, pois apenas esses conhecimentos têm eficácia na necessária intervenção sobre a natureza física” (Severino, 2017, p.114). Para mediar o conhecimento, é preciso dar condições para discutir e transformar, de acordo com a realidade social na qual está inserida, além de produzir novos conhecimentos, compreendendo o conhecimento como

[...] o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de

viver, e, não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para nossa vivência e convivência no e com o mundo (Luckesi et al, 2012, p.64).

Para isso, a universidade precisa, de forma constante, refletir sobre si e sobre o conhecimento, sem esquecer que “numa reflexão sobre os processos, os pressupostos e o alcance do conhecimento científico, é imprescindível à formação profissional ter sempre uma fundamentação epistemológica” (Severino, 2011, p.30). E o que vem a ser Epistemologia? Esta seria “a teoria do conhecimento, do que este consiste, de como podemos obtê-lo e como podemos defender e justificar o nosso conhecimento” (Jensen, 2013, p.171). Diante disso, importa que a epistemologia que se quer construir para a Educação Superior deve buscar refletir sobre a realidade, uma vez que a universidade, como parte da educação, visa também a formação humana.

Por meio da reflexão da realidade, a universidade deve produzir o conhecimento, ao tempo em que o defende e o justifica, fazendo ciência. O conhecimento “precisa tornar-se, então, competente, criativo e crítico” (Severino, 2017, p.99). Tem sido preponderante, nas instituições acadêmicas, teorias não apenas acríticas em relação ao papel que o capital exerce na sociedade. Entre outros, está o papel de ampliar a perspectiva do sistema capitalista e orientar a pesquisa cada vez mais para a mercantilização, preocupando-se quase que apenas com a manipulação e com o sentido tecnocrático da ciência e, “como resultado disso, a própria escolha humana se torna extremamente problemática, a ponto de se tornar quase desprovida de sentido, por completo, quaisquer que sejam as diferenças [...] entre os vários autores” (Mészáros, 2009, p.21). A teoria do Capital Humano, analisada no capítulo um, é um bom exemplo de como uma teoria pode suscitar diversos debates e, no entanto, não sair da superficialidade, apontando simplesmente para uma lógica concorrencial, que subtrai a responsabilidade da formação profissional da sociedade e a coloca sobre os indivíduos. O que reconfigura não apenas o fazer universitário, mas a própria ciência.

Nessa visão, o conhecimento seria um produto resultante do processo de produção, distribuição e consumo ou aplicação. É assim mesmo que é conhecido o fenômeno: “produção de conhecimento”, então mensurável como qualquer outro produto. A prática vigente, que se espalhou como modelo universal, consiste em quantificar os profissionais titulados, os produtos técnicos e científicos, as atividades objetivas, etc (Sobrinho, 2010, p.118).

A autonomia, a formação omnilateral, a igualdade, que seriam os conceitos que deveriam pautar a universidade são substituídas por produtividade, eficiência, competitividade, lucratividade e outros termos importados do mercado para a gestão da pesquisa e demais atividades universitárias, fazendo com que o conhecimento seja despolitizado e fragmentado (Sobrinho, 2010). Para os gestores, o que conta são os relatórios onde se apresenta o sucesso em produzir, acumular, vender.

Para os fins aos quais se propõe esta tese, reforçamos que precisamos de uma ciência cujos pressupostos sejam os próprios “homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu próprio processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições” (Marx; Engels, 2007, p.294). É a partir desse pressuposto que a epistemologia da universidade sertaneja deve partir, pois rejeitando as especulações é que se inicia a “ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens” (Marx; Engels, 2007, p.95).

Ao elaborar uma epistemologia que se faça sertaneja, a tese concorda que “o conhecimento, sem deixar de ser universal, tem também seus aspectos éticos e políticos que o relacionam com as realidades regionais ou locais” (Sobrinho, 2010, p.93). Assim, após ter analisado a axiologia para uma universidade sertaneja, avança no debate o Conhecimento, que “deve ser visto como um processo, originário e originante da vivência da subjetividade, de construção dos objetos de nossa experiência do real, que não precisa buscar fundamentos fora de seu próprio exercício” (Severino, 2017, p.119). Conceituar o conhecimento desse modo abre possibilidade para que sejam explorados conhecimentos outros que não o científico, abrangendo os processos subjetivos que dão significados às práticas humanas realizadas na produção de sua existência. Isso permite um olhar diferenciado para os sertanejos e suas práticas fundamentarem novos conhecimentos.

Ao buscar estabelecer essa epistemologia sertaneja, a universidade deve preparar-se para acolher os mais variados tipos de conhecimento e ter em mente que, ao formar profissionais, para além de lhes fornecer as técnicas necessárias à sua profissão, precisa fazer entender que essas mesmas técnicas, não dizem respeito apenas a preocupações de ordem tecnocrática e econômica: “referem-se em última instância, à realidade humana, que constitui seu objeto de aplicação, seu objetivo final. A universidade apresenta essa característica original de ser uma escola de humanidade (Gusdorf, 2021, p. 65). E essa característica de escola de humanidade,

influencia a forma como se produz a ciência na universidade. Tanto que em sua sanha para controlar a ciência, o capital deseja diminuir a universidade em simples centro de educação profissional, limitando a formação ao tecnicismo acrítico. Mas não se pode esquecer que,

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, conhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder e mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado (Bourdieu, 2004, p.34).

Na universidade, essas relações determinam o que ela considera importante, bem como o que colocará como sua função. E isso reagindo às pressões externas que recebe. No momento, como visto anteriormente na tese, a Educação Superior retraduz as pressões que recebe por sua mercantilização. Em algumas instituições, como as privadas, se adaptando às demandas do mercado de forma acelerada, enquanto outras o fazem de forma mais lenta.

As universidades públicas estão dentre as que assimilam lentamente, muito por conta dessas lutas que se travam internamente, nas instituições, entre os defensores da lógica de mercado e seus contrários. Ora, “a universidade é ambígua por natureza, porque é a própria sociedade a que serve. Há interesses profundamente divergentes que requerem os serviços da universidade. Tais divergências tornam-se tanto mais acentuadas quanto mais acentuadas forem as contradições da própria sociedade (Sobrinho, 2010, p.15).

Torna-se cada vez mais comum a elaboração e a defesa de que a tecnologia é a solução para todos os problemas da sociedade. E quando os problemas não conseguem ser solucionados “a culpa de sua existência, do ponto de vista do capital, nunca é vista como inerente ao próprio sistema socioeconômico estabelecido. Em vez disso, é invariavelmente atribuída apenas às deficiências tecnológicas que serão corrigidas ‘pouco a pouco’” (Mészáros, 2004, p.265). E assim o ciclo se realimenta. Porque a ciência não consegue

[...] estabelecer seus próprios objetivos de produção em um vácuo social, seguindo apenas as determinações “imanentes” de uma situação de pesquisa “ideal”. Ao contrário, ao longo de todo o seu desenvolvimento, a ciência moderna foi obrigada a servir com todos os meios a sua disposição à expansão do valor de troca, dentro do quadro de um sistema de produção orientado para o mercado que, em si, estava sujeito aos ditames da concentração e da centralização do capital, assim como à absoluta necessidade do lucro sobre as condições da composição orgânica do capital” (Mészáros, 2004, p.269).

E essa orientação, para estar à serviço da expansão do capitalismo, marca a forma como se faz ciência, até mesmo na universidade pública. Afinal, em países da periferia do capital como o Brasil, não há um planejamento para financiar as necessidades da pesquisa, o que leva, tanto a migração de cientista para outros países, assim como faz com que as universidades, com pouco financiamento nacional, seja do Estado, seja privado, abandonem “os esforços na construção de conhecimentos como bens civilizacionais e passem a promover técnicas e a adotar práticas adequadas ao desenvolvimento dos mercados a que estão ligados” (Sobrinho, 2010, p.123). O que amplia as desigualdades, uma vez que as universidades mais próximas dos centros econômicos têm mais acesso ao financiamento, bem como os cursos que melhor respondem aos interesses do mercado. Com isso, as distorções não seriam apenas entre universidades, mas entre os próprios cursos dentro de uma mesma universidade. Numa lógica em que os mais lucrativos concentrariam mais poder. A Educação Superior refletiria, assim, as contradições estruturais do capital.

A orientação geral da pesquisa é a busca por deslocar as contradições da expansão do capital, uma vez que não é possível resolvê-las. E a universidade sertaneja só pode ser uma realidade que contraria essa orientação. A ciência precisa “voltar-se para muito mais do que apenas a compreensão e o controle da matéria se quiser ter qualquer chance de realizar seus objetivos gerais, que abrangem a vida social sob todos os aspectos, inclusive os aspectos morais e intelectuais mais complexos” (Mészáros, 2004, p.272). Contradizer essa lógica gera um embate com aqueles que estão nas gestões das instituições, sob o signo do controle e do constrangimento, quando deveria ser feito buscando compreender e transformar dialeticamente a realidade da Educação Superior. Para isso, a universidade precisa lançar mão da filosofia, em sua epistemologia.

Assim cabe também ao ensino superior fomentar e subsidiar o desenvolvimento ao máximo da racionalidade filosófica dos estudantes [...] numa dupla direção: numa frente esclarecendo o sentido da existência e, noutra, afastando o ofuscamento ideológico dos vários discursos. Construir uma contra-ideologia como ideologia universalizante que coloca os produtos do conhecimento para atender os interesses da totalidade dos homens (Severino, 2017, p.70).

Como já visto, a ciência não é neutra, por isso é preciso trazer a filosofia para o processo epistemológico sem deixar de lado o conceito de classe social e mesmo de Lutas de Classes. Desde a Revolução Industrial, a relação entre a ciência, a

tecnologia e a produção vêm sendo reconfigurada com a finalidade de legitimar a ordem estabelecida. Uma legitimação fundamentada na formulação de que as desigualdades e quaisquer outras contradições do modo de produção capitalista eram “fenômenos estritamente transitórios, que o avanço do conhecimento científico e sua aplicação sistemática à produção acabariam superando” (Mészáros, 2004, p.246). A ilusão de que a mera difusão do capitalismo por todo mundo resolveria as contradições do sistema como um todo se mantém até o momento atual. A ampliação da produção, a integração de novos territórios ao sistema capitalista, bem como a repetição, nessas áreas, em graus diversos, da desestruturação das sociabilidades, culturas e economias para permitir a acumulação capitalista é realizada com a participação da ciência e das novas tecnologias.

A ciência produzida na universidade, longe de buscar a neutralidade, deve sim, ter uma perspectiva de classe, buscando superar as amarras que as classes dominantes sempre lhe impuseram. Diante disso, faz-se necessário questionar o capital e a ciência que se põem a serviço deste. Afinal, sem criticar a relação entre ambos não se explica como as “imensas potencialidades criativas das tendências em desenvolvimento foram transformadas em todos os planos – inclusive no da ciência – em realidades destrutivas pelas contradições estruturais do capital”. A própria forma de fazer ciência mascara como as alternativas radicais na produção científica à ordem capitalista são descartadas como manifestações emotivas e irracionais (Mészáros, 2004). Na verdade, “a autoridade da ciência [...] foi utilizada para disfarçar a substância social conservadora” (Mészáros, 2004, p.251). Um disfarce cuja dissimulação não pode ser exposta sem questionar a forma como a universidade produz e compartilha o conhecimento.

A Universidade sertaneja deve buscar fazer de cada profissional, um pensador e toda ela, uma reflexão constante sobre si mesma, como método para libertar a ciência da sua orientação para produção de mais valor e buscar apreender o que de concreto há na realidade em que se insere. Compreendendo que “para o conhecimento, o concreto não pode ser senão um resultado atingido por meio da análise, através dela e segundo ela” (Lefebvre, 2019, p.36-37).

E como fazer isso? Entendendo que apenas quando apropriada subjetivamente, a realidade faz sentido para os humanos de modo que a compreensão do real envolve o estabelecimento de vínculos coerentes entre a realidade e a subjetividade (Severino, 2011), ou seja, “de cada realidade é preciso

capturar as *suas* contradições particulares, o *seu* movimento individual (interno), a *sua* qualidade e as *suas* transformações bruscas” (Lefebvre, 2019, p.34) e então submeter a análise para aprofundar o entendimento de forma a que se possa encontrar elementos cada vez mais contraditórios, que seriam “conceitos cada vez mais simples, mas que são por assim dizer, engajados e incorporados na contextualidade complexa da realidade social, da qual são, portanto os elementos reais” (Lefebvre, 2019, p.35). Sem esse processo, não se constrói o conhecimento ou o constrói de forma falseada.

[...] quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante a sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos, conceitos e valores, que não correspondem à realidade das situações e experiências (Severino, 2017, p.128).

Ao contrário, quando articulados, no plano da subjetividade, a tecnologia, o conhecimento, a própria ciência, estes podem ser vistos em seu relacionamento dialético com o modo de produção dominante, reconhecendo que este reflete a luta de classes entre a burguesia e a classe trabalhadora. A apropriação individual do conhecimento produzido pela ciência, no atual modo de produção, é moldada por essa relação entre trabalhadores e burgueses, resultando na alienação e desumanização dos homens. Por isso, a universidade deve, em seu traçar epistemológico, trabalhar com as diversas modalidades de conhecimento humano.

[...] a ciência que, revelando a estrutura da realidade, possibilita a invenção técnica que, por sua vez, viabiliza a indústria, produtora dos bens materiais; a estética que ao explorar a sensibilidade humana permite às pessoas vivenciarem o sentido valorativo das ações que pratica e das situações pelas quais passa; a filosofia que amplia o alcance da subjetividade na explicitação dos significados implícitos da realidade (Severino, 2017, p.117).

A utilizar essas modalidades de conhecimento humano, a universidade contribui para a realização ontológica da humanidade, não apenas entre a comunidade acadêmica, mas extramuros. Uma vez que sua fundamentação epistemológica contribui para assegurar que a universidade não forme simples profissionais, repetindo a mesma fórmula, mas garanta que todos na instituição possam

[...] o domínio do próprio processo de construção do conhecimento, consolidando-se a convicção quanto ao caráter construtivo desse processo, superando-se todas as outras crenças epistemológicas arraigadas, em nossa tradição filosófica e cultural, de cunho representacionista, iluminista etc. É pré-requisito imprescindível para que nos tornemos construtores de conhecimento a explicitação dos processos básicos que emergem na relação sujeito/objeto quando da atividade cognoscitiva. De nada valerá ensinar

métodos e técnicas se não se tem presente a significação epistêmica do processo investigativo (Severino, 2017, p.140).

Nossa sociedade precisa, cada vez mais, da contribuição do conhecimento, para diminuir as desigualdades e, fundamentado na realidade vivenciada pelos homens em cada região brasileira, em cada território, superar as barreiras que atrelam as condições de existência destes à exploração e ao atraso. E não se pode deixar de reconhecer que a Educação Superior, no Brasil, ainda contribui de forma insuficiente para isso, muito pelo fato de que “não vem efetivamente construindo um conhecimento pertinente e relevante, deixando-se levar por uma prática muito retórica e repetitiva (Severino, 2017, p.141). Algo reforçado pela expansão da Educação Superior praticada nos últimos vinte anos, cujo foco foi a formação profissional, acelerada, em intuições privadas, legalmente desobrigadas a realizar pesquisa e extensão, resultando que pouco dialogam com a realidade social onde estão inseridas e contribuindo ainda menos na produção de novos conhecimentos. E quando a educação superior não realiza a tarefa de refletir criticamente sobre si mesma “e de maneira continuada sobre o momento histórico em que ela vive, sobre o projeto de sua comunidade, não está realizando a sua essência, sua característica que a especifica como tal crítica” (Luckesi, et al, 2012, p.57). A Educação Superior precisa ser identificada como a razão institucionalizada, o que aponta não para a conservação, mas para a crítica, por ser a razão, por natureza, crítica. E o desenvolvimento da racionalidade passa por formar os profissionais demandados pelo país, compreendendo que no cumprimento dessa função, a Educação Superior não pode se contentar em ser mera transmissora do que já é conhecido, ela deve fazer o saber avançar (Luckesi et al, 2012).

Por isso, a Educação Superior não pode ficar atrelada ao capital. Ao funcionar como simples escola de formação superior, moldada por um plano de negócios que configura os estudantes como um produto a ser disponibilizado ao mercado, insistindo em uma relação desses com a instituição como uma relação de consumo não se avança na construção de novos saberes, monopolizando essa função para o mercado. Por isso, o modelo a ser estimulado e defendido é o da universidade pública, gratuita, de qualidade, referenciada nas necessidades sociais e críticas.

Uma universidade que se propõe a crítica e aberta não tem direito de estratificar, absolutizar qualquer conhecimento como um valor em si; ao contrário, reconhece que toda conquista do pensamento do homem passa a ser relativa, na medida que espaço-temporalizada. Há sempre a necessidade de um entendimento novo (Luckesi et al, 2012, p.56).

A epistemologia da universidade sertaneja é um vir a ser, tal como ela própria. Mas permear as atividades pela filosofia, enquanto constrói o conhecimento em um processo que busca a apreensão da realidade em seu movimento dialético, permitindo reconstruí-la na subjetividade do pesquisador, de forma a que ele possa traçar suas práticas a partir dessa apreensão fundamenta a epistemologia, que deve, ainda conjugar, para fazer ciência, todos os conhecimentos a sua disposição.

4.4 Universidade e luta de classes

A universidade sertaneja também não pode ser despojada de uma concepção de classe. Afinal, a Educação Superior possui uma série de demandas oriundas dos mais diversos atores sociais. Ela carrega esperanças e sonhos dos mais diversos, principalmente nos integrantes das classes sociais que estão na base da pirâmide social e que, durante boa parte da história da Educação Superior brasileira, estiveram excluídos dela. Além disso “a educação é, em si mesma, um espaço privilegiado de formação de sujeitos capazes de promover mudanças, mas, para isso, os próprios sistemas educativos devem ser promotores de democracia, igualdade e cidadania” (Croso; Magalhães, 2016, p.31).

A Expansão da Educação Superior permitiu a inclusão de milhares de jovens das classes trabalhadoras nesse nível de ensino. No entanto, muitos deles o fizeram em cursos de graduação privados que lhes ofertou um curso de formação profissional, com pouco ou nenhum acesso a atividades de pesquisa, extensão ou cultura, muitos destes de qualidade discutível.

Mesmo que este acesso aos trabalhadores mais proletarizados represente uma conquista, pois é sempre interessante uma melhora nas condições materiais de existência dos trabalhadores, esta não se constituiu em avanços que possibilitassem a transformação radical da sociabilidade capitalista. Na luta dos trabalhadores por melhores condições de vida, reformas, ampliações de direitos e outras garantias não podem ser pensadas de forma isoladas, mas compreendidas como uma unidade dialética cujo objetivo deve ser a ruptura da sociedade regida pela lógica do capital (Maciel, 2021, p.156).

A simples formação profissional de trabalhadores, ofertada pelo modelo privado de Educação Superior, precisa ser superada em prol de um projeto mais amplo. Mas para o atual estágio de desenvolvimento do capital, onde predominam o capital financeiro e uma brutal exploração dos trabalhadores, por meio do uso intensivo de tecnologia, um projeto ofertado a toda a sociedade nada tem de interessante.

Numa sociedade dividida em classes em que tudo depende do lucro, numa sociedade cada vez mais dominada por alguns grandes monopólios rotulados pudicamente de multinacionais para indicar que na verdade não pertencem a qualquer nação, o ensino envereda por formações utilitárias, curtas, diretamente utilizáveis e rendáveis na empresa – e baratas (Snyders, 1981, p.100).

O capital abriu mão de investir na constituição de universidades e apresenta seu modelo de Educação Superior adaptado às conveniências do consumidor, seja ele o aluno, aqui visto como investidor em seu capital humano ou as empresas, que esperam pelo produto: o aluno formado. Uma relação em que o aluno muda de investidor de si mesmo para produto, insumo preparado pela faculdade. Caso este modelo prevaleça, a Educação Superior tornar-se-ia um grande supermercado:

[...] nela entram os felizes consumidores, ignoram o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos das varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços ou querem sair sem pagar ou abandonam o carrinho de compras ou abandonam o carrinho com as compras impossíveis, xingando os caixas. [...] num supermercado nada se produz, nele há circulação e distribuição de mercadorias apenas (Chauí, 2001, p.113).

Mas, embora seja cada vez maior o cerco da classe dominante em sua pressão por instaurar seu modelo de Educação Superior, o “mundo nunca é uma propriedade exclusiva, lugar seguro e aprazível da classe dominante; esta não deixa de esbarrar com as forças de oposição – pois ela própria as suscita” (Snyders, 1981, p.12). Assim, na sociedade e no ambiente interno das Instituições de Ensino Superior, há resistências, lutas, afinal estes ainda são um lugar de “contradições dialéticas” (Snyders, 1981, p.13).

Para que a Educação Superior possa realizar a necessária intervenção social que modifique as estruturas sociais brasileiras, ela precisa abandonar as posturas reprodutivistas e assumir-se enquanto palco da luta de classes. “São as reivindicações das massas que ajudarão os docentes” (Snyders, 1981, p.103) e junto com estes, os técnicos e os discentes, a realizar a contestação das estruturas sociais e das posturas excludentes, dentro e fora da universidade. Afinal, no combate por uma Educação Superior democrática e socialmente inclusiva, faz-se necessário envolver toda comunidade acadêmica, entendendo que,

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem

ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2013, p. 25).

As desigualdades se mantêm, não apenas pelas ideologias, mas pelo modo como se produz a realidade, pela materialidade da existência, por isso a universidade exerce um papel que vai além de simples aparelho ideológico de Estado. Isto porque a universidade não possui “um papel determinante na reprodução de desigualdades, na reprodução social e tampouco, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa” (Snyders, 1981, p.83). Na verdade, a Educação Superior nega-se a ser simples aparato de reprodução social, pela própria participação de docentes, técnicos e estudantes, que negam a estrutura de conjunto da sociedade, ao buscar construir, coletivamente, uma instituição que não se alinha ao que lhe demanda o capital, porque nela “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2013, p. 24).

Se a Universidade, enquanto principal instituição de Educação Superior surge junto com o capitalismo e se transforma ao longo dos anos de acordo com o papel que lhe reserva o modo de produção dominante, seu futuro agora está em desligar-se do sistema do capital. No entanto, observando a Educação Superior do Brasil, parece predominar o modelo mercantilizado e, em relação à universidade pública, esta parece atender a uma agenda onde estão na ordem do dia a

[...] internacionalização, posicionamento nos rankings mundiais, competências mundializadas, comodificação, conversão das denominações das instituições em grifes, inovação tecnológica – e as expressões de que as mesmas se encontram em crise – desregulamentação das carreiras públicas e ampliação de funções terceirizadas; descaracterização dos recursos de custeio pela incorporação dos gastos com pessoal terceirizado; subfinanciamento; deterioração e insuficiência da infraestrutura; precariedade da assistência estudantil; indefinições sobre a sua função social (política, profissional, crítica, pública); dilemas curriculares; tensões sobre a democracia universitária – a aparência dos fenômenos não indica que os movimentos sociais estão vinculados ao futuro das universidades (Leher, 2015, p.1).

Negar essa agenda é trazer para discutir o futuro da universidade não apenas os movimentos sociais, mas também o movimento sindical, o movimento estudantil e muitos outros organismos das classes trabalhadoras, que deveriam ser inclusos e vinculados à formulações sobre a universidade. São as discussões geradas nesses fóruns que deveriam tomar o lugar da agenda que o capital deseja impor à Educação Superior e que parece ser cada vez mais aceita pelas instituições. Isso demanda que a Educação Superior esteja aberta aos oprimidos, entendendo que “o oprimido é aquele grupo social e/ou conjunto de pessoas que estão impedidas de se realizar

como pessoas, de concretizarem a sua vocação humana de ‘ser mais’” (Costa; Santos; Vale, 2020, p.03). Eis um ponto de partida para uma verdadeira inclusão na Educação Superior.

Afinal, “em sociedades capitalistas, o silenciamento dos dominados gera o avanço dos dominantes, levando ao encolhimento das conquistas realizadas” (Fontes, 2016, p.16), tal como vemos acontecer com a Expansão da Educação Superior, ora analisada. Esta, de acordo com os documentos oficiais, tais como a lei de criação da UFCA, ou o decreto que institui o REUNI, entre outros, é apresentada como resultado da boa vontade do governo ao reconhecer as necessidades e potencialidades do território e da população que nele habita. Longe disso. Na verdade, a expansão da Educação Superior é resultado de pressões sobre a sociedade capitalista que acabou por atender as exigências das classes trabalhadoras

[...] que aspiram a (e reivindicam) inúmeras saídas pela educação (mesmo se ambivalentes): a) bivalentes: a) letramento e conhecimento; b) ascensão social; c) sobrevivência (acesso a emprego ou a empregabilidade, isto é, a arte de se virar sozinho, sem contrato e sobreviver); d) cidadania, ou o acesso aos direitos; e, finalmente, e) aspiram a igualdade de condições (Fontes, 2016, p.15).

Aqui, é preciso entender que tendo que fazer concessões para atender a essas aspirações, a burguesia o fez consciente do seu papel de classe. Afinal, “nenhum dos principais setores burgueses considera a universidade autônoma e crítica como necessária ao seu porvir como classe e aos seus projetos econômicos” (Leher, 2015, p.4). Aqui, ela entra em sua contradição, afinal, como “formar ‘trabalhadores’ de níveis diversos (do mais simples ao mais complexo) para assegurar o ‘desenvolvimento’ do país (isto é, a lucratividade do capital)” (Fontes, 2016, p.14), negando uma educação de qualidade?

O projeto burguês de Educação Superior não tem como resolver essa contradição, ainda mais diante das divergências em seu interior, entre aqueles empresários que desejam vender a educação como um serviço e os que desejam a possibilidade de comprar mão de obra devidamente apta a operar na produção. Embora tenham interesses divergentes em relação ao que desejam e esperam da Educação Superior, “em última instância, ambas as frações do capital pretendem que a educação se converta plenamente em mercadoria” (Rodrigues, 2007. p.68). Mas a predominância do capital financeiro especulativo internacional como financiador dos Grupos Empresariais de Educação faz com que esses prevaleçam, pelo menos neste momento histórico, sobre os demais grupos da burguesia brasileira.

Sabendo da posição da classe dominante, é preciso olhar para a situação da classe trabalhadora. Afinal, as opções educacionais do governo e das elites precisam dialogar com as particularidades do capitalismo dependente brasileiro. Necessitam levar, ainda, em consideração as particularidades de uma região como a do Cariri cearense, onde cerca de 60% da população vive com menos de meio salário mínimo (IPECE, 2022). Essa é uma amostra de como esses trabalhadores precarizados estão longe de ser “reminiscências pré-capitalistas ou sinais de atraso, visto que [estão] inscritos nos circuitos econômicos em que o país exibe as suas vantagens comparativas” (Leher, 2018, p.28).

Dessa forma, a Educação Superior é convocada a legitimar a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, que longe de realizar uma distribuição técnica de competências e habilidades, enquadra os estudantes de acordo com a divisão da sociedade em classes antagônicas. Os graduandos recebem uma formação que “não corresponde a talentos, a capacidades, a dotes, mas sim às proporções de mão-de-obra, de quadros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessária ao seu funcionamento e à sua conservação” (Snyders, 1981, p.27). E aqui, não se pode esquecer o papel da ideologia da classe dominante, que atua para que os interesses dessa classe, por sua manutenção e reprodução, passem como o interesse de toda a sociedade (Mészáros, 2004).

Dessa forma, a Educação Superior acaba por justificar e reproduzir a hierarquia social existente. A Educação Superior operada pelo capital efetiva práticas educativas e acadêmicas condizentes com a ordem capitalista.

Ademais, determinadas frações burguesas operam diretamente no setor de serviços educacionais, explorando, diretamente, um enorme contingente de trabalhadores da educação, de indústrias editoriais e de tecnologias. Ao mesmo tempo em que acumulam capital, contribuem com outras frações burguesas na sociabilidade pró-sistêmica da juventude e das crianças, o que inclui, sempre, a força de trabalho necessária à reprodução do capital (Leher, 2018, p.33).

Além disso, o governo do Presidente Bolsonaro, em uma aliança com setores conservadores da sociedade, organizados principalmente pelas grandes confissões neopentecostais, investiu contra as humanidades, vistas como propagadoras de comportamentos não aceitáveis por esse mandatário. Diminuir financiamento das humanidades repassando-o para outras ciências mais úteis aos interesses empresariais foi o mote quando a gestão federal precisou fazer escolhas. (Leher, 2018).

O neoliberalismo acentuou as características predatórias do sistema capitalista fazendo com que na sociedade brasileira das primeiras décadas do século XXI irrompesse ...

[...] um tempo, enfim, em que tudo aquilo que os homens consideravam inalienável se tornou objeto de troca, de tráfico, e podia alienar-se. Foi o tempo em que as coisas que até então eram transmitidas, mas jamais trocadas, dadas, mas jamais vendidas, adquiridas, mas jamais compradas – virtude, amor, opinião, ciência, consciência etc. –, o tempo em que tudo passava pelo comércio. Esse tempo foi o da corrupção geral, da venalidade universal ou, para falar em termos de economia política, o tempo em que todas as coisas, morais ou físicas, tornando-se valores venais, são levadas ao mercado para que sejam apreciadas em seu mais justo valor (Marx, 2017, p.47).

A educação, a própria ciência (não esquecendo que no Brasil, a pesquisa científica é, em sua maior parte, realizada na universidade pública), tudo se torna objeto para obtenção de lucro a despeito de que, em outros momentos históricos, isso seria inconcebível. Por isso, a Educação Superior que o sistema capitalista admite ofertar é aquela que pode ser vendida como mera prestação de serviço, sem nenhuma base crítica e sem atentar para as necessidades das classes populares.

Isso acontece porque dentro da sociedade de classes dirigida pela burguesia não se pode escapar da tendência capitalista de “dirigir e enquadrar o processo de educação (desde um Estado apenas aparentemente “neutro”) para a formação adequada ao mercado (de trabalho ou de empregabilidade)” (Fontes, 2016, p.16). Além disso, para o capitalismo dependente brasileiro, não se pode deixar de pensar que se busca ainda adequar os trabalhadores à própria estrutura social brasileira, caracterizada pelo autoritarismo e a desigualdade que criam e mantêm “um sistema institucionalizado de exclusões sociais, políticas e culturais. Isso faz com que a vocação científica tenda a reforçar a exclusão social” (Chauí, 2002, p.123).

Diante das características estruturais da sociedade brasileira, apagar as contradições da sociedade de classes e a própria luta entre essas classes se torna a grande investida ideológica para alienar a Educação Superior. A classe dominante reafirma o mercado como

[...] lugar de criação e expressão da liberdade individual, que nele são criadas as condições para pensar a igualdade como igualdade de oportunidades, que a justiça social se define como merecimento nos ganhos ou perdas segundo se opere mais ou menos eficazmente com as regras mercantis... (Chauí, 2002, p.32).

Sendo o mercado o lugar de criação, por excelência, segundo o preceituário neoliberal, a Educação Superior precisa organizar-se segundo seus valores e

preceitos. É preciso contrapor essa agenda deliberada dos setores neoliberais com o próprio caráter público, aberto e coletivo da ciência: ela deve e pode ser realizada por todos para produzir conhecimento.

O conhecimento não constitui uma propriedade no mesmo sentido que um bem físico. [...] O conhecimento na medida em que resulta de um esforço social muito amplo, obedece a outra lógica [...] A propriedade aqui é assegurada por sua função social – estimular as pessoas a inventarem ou a escreverem –, e não por seu um direito natural (Dowbor, 2020, p.93).

É o reforço dessa característica do conhecimento que, enquanto produto social, escapa da lógica de propriedade capitalista que permite a formulação de alternativas como a economia solidária, as redes de colaboração e compartilhamento, que são marcos de resistência do caráter coletivo da ciência. A efetividade de tais alternativas deve apoiar-se nos movimentos de luta contra-hegemônicos que pensam o mundo e a educação para além do capital, utilizando a expressão de Mészáros (2008). São as lutas e conflitos que se desenvolvem também nas instituições de Educação Superior o motor impulsionador para quaisquer mudanças nesse quadro. É por isso que,

Por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos (Chauí, 2001, p.120).

Essas divisões, muitas vezes, são expostas apenas durante momentos como as eleições para reitor, nas discussões de estatutos ou dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, mas os conflitos deveriam estar mais aparentes no fazer universitário cotidiano. E não apenas os conflitos internos da comunidade acadêmica, mas os da própria sociedade deveriam estar na ordem do dia da instituição. Porque se a universidade deseja adquirir maior autonomia, precisará libertar-se e, também, a ciência, “dos jugos que pesam sobre elas. Nesse sentido, a reflexão crítica deve ultrapassar os termos do debate especificamente universitário” (Leher, 2018, p.175). A criticidade⁴⁰ deve voltar aos debates universitários e às salas de aulas, respeitando as vivências e experiências dos educandos, seus saberes constituídos na prática de suas comunidades e “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes

⁴⁰ Enquanto categoria filosófica, a criticidade pode ser entendida como uma “ferramenta capaz de fazer com que cada ser humano possa ser o senhor da sua história, da sua formação, de seu projeto educativo e da sociedade em que vive; visto que, por meio dela, o indivíduo é capaz de alcançar a liberdade do seu pensamento e, conseqüentemente, de sua vida” (Corrêa, 2019, p. 66). Ainda de acordo com Corrêa (2019), a criticidade tem como grande sustentáculo a reflexão filosófica, o que torna o ser humano um agente pró-ativo de sua existência, tornando-o ativo, livre e emancipado.

em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2013, p. 31). Discutir, continua Freire (2013), a realidade, relacionando os conhecimentos curriculares necessários com as experiências sociais dos alunos. E nesse ponto, a freiriana Pedagogia do Oprimido precisa ser levada à Universidade. Uma vez que a Educação Superior também deve, em conjunto com o oprimido,

[...] ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2020, p. 43).

Como representante dos interesses das classes dominantes, o Estado tem estimulado a mercantilização, a privatização e a comodificação da Educação Superior. Tribunais de Contas se tornam órgãos de controle de qualidade das universidades, retirando-lhes autonomia e precarizando o trabalho de docentes e técnicos, além burocratizarem as prestações de contas (Freitas, 2018). Por isso, enquanto o Estado for dirigido segundo os desejos da classe dominante e operar de acordo com os limites que o sistema capitalista lhe impõe, a Educação Superior permanecerá aquém das reais necessidades da maioria da população brasileira. Apenas

Quando o Estado deixar de ser uma agência controlada por interesses e desígnios particulares, ele descobre que é impossível “democratizar a educação” ou “acelerar o desenvolvimento da pesquisa científica na universidade” sem introduzir mudanças profundas na própria estrutura societária da distribuição de renda, do prestígio social e do poder (Fernandes, 2020, p.226).

Essas são mudanças que não estão em um horizonte próximo, e, por isso, cabe resistir dentro das condições atuais, ao mesmo tempo em que se busca formas de articular a comunidade dentro e fora da universidade na batalha por uma proposta de Educação Superior verdadeiramente democrática e inclusiva. Sabendo que esta, por si só, não resultará em uma sociedade sem classes. Entretanto, “qualquer passo em frente para a democratização do ensino faz parte de um todo econômico e social, que prova ter-se atingido uma fase progressista – ou antes que se participa numa fase apesar de tudo progressista” (Snyders, 1981, p.67). Essa democracia precisa trazer o povo brasileiro para a universidade.

O desafio maior agora, a seu favor e contra ela mesma, é o de conferir-lhe uma aura autêntica, uma que não a limite a uma representação seletiva e excludente, uma que aproxime sua composição da diversidade étnica de nosso povo, uma que a faça incorporar interesses de pesquisa e formação muito além das exigências diretas do mercado (Salles, 2020, p.81).

A democratização abre novas possibilidades de luta. Saviani (2011a) chama a atenção para o fato de que a maior parte dos envolvidos na educação é composta

pela classe trabalhadora: professores, técnicos e boa parte dos estudantes: daí ser importante que “tenham consciência desse fato e procurem articular a prática educativa nas escolas com os organismos representativos dos trabalhadores como os sindicatos e as associações, dos mais diferentes tipos, surgidas dos movimentos sociais populares” (Saviani, 2011a, p.234). E é desta maneira que se pode transformar a ciência “de instrumento de dominação de classe em uma força popular, converter os próprios homens de ciência de alcoviteiros do preconceito de classe, parasitas estatais ávidos de cargos e aliados do capital em livres agentes do pensamento” (Marx, 2011b, p.136-137). Forjar alternativas nesse momento se torna imprescindível, mesmo nessa fase de predomínio do neoliberalismo.

Mas a universidade “não se trata de uma instituição qualquer, não podendo ser definida apenas pela produção de conhecimento. Trata-se, sim, de um espaço único na sociedade, um lugar, uma aposta e, se quisermos, uma singular forma de vida” (Salles, 2020, p.45). Esse espaço único, singular precisa ser ocupado, não mais pela elite, mas pelas classes populares. Conforme, afirmei anteriormente com Salles (2020), as universidades são projetos culturais de largo espectro e longa duração.

As lutas devem girar em torno da defesa e da efetivação da “existência de universidades públicas, gratuitas, laicas, referenciadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com compromisso com os problemas dos povos” (Leher, 2018, p.195). No Cariri, não podem ficar de fora da agenda da universidade o debate sobre as questões urbanas da região, como transporte, saúde e habitação. E ainda, as lutas e conflitos pela terra e acesso à água, o enfrentamento às diversas opressões, como as de gênero e raça, bem como os movimentos de trabalhadores por melhores condições de vida e trabalho, articulando os diversos caminhos de resistência. Esta articulação precisa partir, em primeiro lugar, da integração dos trabalhos e das atividades das categorias que compõem a comunidade acadêmica. Para que isso ocorra, é preciso entender que

[...] primeiro, para cumprir sua missão, a comunidade interna de docentes depende do trabalho também qualificado de técnicos em funções das mais diversas, funções que, de resto, não aceitam mais a distinção entre trabalho intelectual e manual; segundo, a função de ensino e pesquisa não tem sentido sem o envolvimento dos discentes, que lhe matizam o alcance; terceiro, os técnicos e discentes também lembram e trazem para dentro da instituição, no correr do tempo, as demandas da sociedade à qual vem atender e perante a qual a universidade se justifica (Salles, 2020, p.80).

Salles (2020) aponta, neste trecho, ao falar sobre a não aceitação da distinção entre trabalho intelectual e manual, uma outra característica a ser desenvolvida na

universidade: a crítica à divisão capitalista do trabalho, divisão que ao adentrar a universidade, longe de levá-la a atender as demandas da sociedade, estreitam seus laços com o mercado. Superar essa divisão do trabalho contribui para democratizar a universidade.

Democratizar a universidade é, também, estreitar laços com as escolas públicas dos demais níveis de educação: a Educação Básica e, neste, o Ensino Médio. Uma aproximação cada vez mais necessária, diante das modificações que o Novo Ensino Médio trouxe para esse nível de educação, precarizando tanto os conteúdos ministrados, quanto a atividade docente dos professores.

O objetivo deste contato entre escola e universidade seria a melhoria do conteúdo e da qualidade do ensino dessas escolas, o que possibilita o ferramental necessário, não apenas para o acesso, mas para a continuidade dos estudantes, oriundos das escolas públicas, na universidade. Essa parceria junto às escolas constituiria “a base a partir da qual os problemas da Educação Superior, da igualdade de acesso ao curso superior podem ser solucionados” (Snyders, 1981, p.38). Mesmo *com e por causa* dela, a política de cotas, faz-se necessário que os alunos cheguem até a universidade com o domínio de conteúdos semelhantes aos dos alunos das escolas que servem aos filhos das classes dominantes.

A função social da universidade é que precisa ser posta em relevo. Diante das cobranças do mercado, a universidade precisa reforçar sua função de problematizar as relações do Estado para exigir mais autonomia, liberdade e financiamento para suas atividades, fazendo isso ao mesmo tempo em que compreende que “estudantes, docentes, técnicos e administrativos compõem uma comunidade com interesses compartilhados” (Leher, 2018, p.199), conformando uma “comunidade comunicativa, pública e referência no agir ético” (Leher, 2018, p.200).

O Cariri possui uma comunidade que não pode prescindir do diálogo com a cultura. Sendo uma região de extrema riqueza cultural, o Cariri pode trazer esse ganho para sua universidade, pois, um mundo mais verdadeiro pode ser o que advém das lutas para assegurar o acesso e a manutenção das culturas. Sinônimo de “sabedoria, métodos de pensamento, a cultura é um dos factores que pode impedir a escola de pender para as classes dominantes” (Snyders, 1981, p.103). Acrescente-se, não apenas a escola, mas também, a universidade.

A luta pela universidade pública, gratuita e de qualidade é uma luta de todos, “afinal, convém sempre lembrar, se outro mundo é possível, se lutamos para que outra

sociedade se construa, nenhum mundo possível vale a pena sem uma universidade pública de qualidade (Salles, 2020, p.89). E esta se constrói com democracia, autonomia e ao lado dos oprimidos, nunca apoiada em uma falsa neutralidade.

Fica claro que a educação não pode ser neutra, pois ela nunca vai servir a todos numa determinada sociedade. Na perspectiva de uma sociedade hierárquica e desigual, percebemos que a educação vai favorecer mudanças na realidade e, portanto, ela vai ao sentido oposto daqueles que, sendo beneficiados por essa situação, desejam a sua manutenção (Costa; Santos; Vale, 2020, p. 9).

O que deve ficar claro é que a Educação Superior e a universidade pública são teatros de luta entre as classes. A educação “é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração” (Snyders, 1981, p.106). Não se está diante de uma situação assegurada nem pela classe dominante, nem pelos oprimidos e é esta contradição, essa possibilidade de a universidade vir a ser, tanto espaço de repressão, quanto de liberdade, que possibilita uma ação fundamentada na práxis.

E o que vem a ser a práxis, tão necessária à universidade? É a postura filosófica que se compreende como parte do mundo e que, devido a isso, engaja-se num confronto com um sistema, aqui o sistema tradicional, segundo o qual a universidade deve servir às elites. É preciso atender ao enunciado de Marx na tese onze: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, 2007, p.535) e reagir a esse sistema. Daí, pode-se concluir que, por meio desta “capacidade de reagir, não se deixando reduzir ao que se apresenta como totalidade constituída, que a filosofia pode ser compreendida enquanto uma práxis. Ela contribui com o nascimento daquilo que a realidade está prenhe” (Vieira; Schütz, 2012, p.21).

Na verdade, a interpretação filosófica da Universidade é uma tarefa impossível de ser concretizada. Porque a instituição universitária nunca para de mudar, de se alterar, de assumir novos papéis e de ampliar a sua complexidade. Então, a Filosofia da Educação deve abordar a Educação Superior enquanto ferramenta para transformá-la. E esta é uma tradição que se insere na práxis marxista, que entende que a realidade não pode ser apreendida como um fim em si mesmo. Mas como meio para ação.

É por meio desta Filosofia da Educação, engajada, que deve ser pensada, gestada e implementada a Educação Superior para o Semiárido, a qual precisa ser,

não apenas, baseada na universidade pública, mas em uma Universidade Sertaneja, para o semiárido e em universidades outras para territórios outros.

A universidade sertaneja, sobre a qual esta tese reflete, se realiza, também, por meio dessa articulação para a criação de saberes outros, advindos dessa união do acadêmico com o sertanejo, da ciência e da prática. Em síntese,

Somos um corpo tecido segundo critérios distintos, feitos de pedaços que não se colam, de extensões que não se recobrem. Entretanto, por meio da arte, luta e encanto, podem se unir naquele mesmo lugar improvável em que realidade e utopia se tocam, em nosso dia a dia, de miudezas e maravilhas (Salles, 2020, p.119).

Arte. Luta. Encanto. Não poderíamos citar mediadores melhores para refletir uma universidade do Cariri, a Universidade Sertaneja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Você teve *indução*,
Aprendeu muita ciência,
Mas *das coisa* do sertão
Não tem boa *esperança*.
(Patativa do Assaré)

Os versos acima, de Patativa do Assaré, poeta sertanejo do Cariri, apontam a ausência dos saberes sertanejos na educação, na ciência, enfim, na universidade e seus saberes. Uma realidade que vem se modificando, mas que ainda não se efetuiu completamente, em nível de uma junção entre os saberes populares/sertanejos e os saberes universitários, para a criação de um conhecimento totalmente novo.

Traçado o caminho da universidade, de seu surgimento no medievo europeu, até o semiárido Cariri cearense, percebemos a realidade de uma instituição em constante devir, cujo desenvolvimento nunca se encerra. A universidade não é mais uma corporação de docentes, assim como não é mais a instituição voltada para si mesma e desconfiada do novo. Ela e a sociedade em que está inserida vão se moldando, permitindo-se pontos de encontro, superando antagonismos.

Com o capitalismo, cujas origens remontam ao mesmo período histórico, as relações da universidade são marcadas por aproximações e afastamentos, com o capital exigindo sempre mais alinhamento, sempre mais influência. O relatório de Yale de 1828 (2016), a obra de Newman (2020), a de Flexner (2017), entre outras, mostram a busca permanente por autonomia, mesmo dentro dos limites do capital. O problema é que, quanto mais evidente a crise estrutural do capitalismo, operar de forma autônoma dentro dos limites do capital fica cada vez menos possível. A ascensão do neoliberalismo e de sua pretensão de erigir o mercado como fonte da verdadeira ciência (Gonzalbo, 2024), amplia as pressões para que a universidade adote para si uma lógica mercantilizada.

Dessa forma, o percurso realizado até aqui confirma a **tese** de que **uma Educação Superior que não dialoga com as especificidades do Cariri cearense ocasiona um desvio cultural e formativo que despreza as necessidades do território, devendo este formular, uma Educação Superior própria, do Cariri, a**

Universidade Sertaneja. O presente estudo, nesse sentido, instaura uma reflexão cuja importância ultrapassa os marcos do território do Cariri.

É urgente pensar uma universidade e uma educação para além do capital (Meszárós, 2008). É aqui que precisamos da utopia, do sonho, daquele elemento que faz com que se busque a mudança, uma vez que a realidade se apresenta falha e imperfeita. Precisamos que a utopia exerça uma função eminentemente crítica. Daí, pensar uma Universidade Sertaneja. Para dessa instituição ainda utópica, buscar o que pode vir a ser uma conquista política, antropológica, axiológica e epistemológica.

A ideia de uma universidade sertaneja fundamenta-se na identificação das particularidades do sertão nordestino, tais como o clima semiárido, e as condições de existência no território. Isso implica em um novo olhar sobre os saberes tradicionais, bem como sobre a cultura da região, que alçados a objeto de reflexão, influenciam na produção de um novo saber, específico, original, influenciando na descentralização da produção do conhecimento.

Para muitos, a universidade ter chegado ao Cariri, estar ofertando seus cursos e formando profissionais das mais diversas áreas foi suficiente. No entanto, não basta que se coloque o Cariri e sua gente como objeto de estudo. Não é suficiente que os profissionais formados em seus cursos sejam excelentes médicos, administradores, professores, cientistas e tantos outros, no ponto de vista técnico, mas que não tenham adquirido uma consciência crítica e uma formação humana. Não basta uma universidade **para** o Cariri. Por isso, pensar a universidade **do** Cariri, na qual o território e a gente do Cariri são ao mesmo tempo objeto e sujeito das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

E é neste ponto que se pode começar a efetivar um modelo de Educação Superior do Cariri. Uma mudança quantitativa não atende o âmago das demandas por formação do semiárido cearense. Há que se realizar uma transformação qualitativa, a ponto de se alterar o modelo, hoje centrado na adaptação ao território por um modelo que, tendo o sertão como referencial, possa originar-se deste. Tomando como base o modelo de Universidade, reunindo neste as contribuições decisivas que esta instituição recebeu ao longo dos séculos, reforçando sua pluralidade, diversidade e mantendo o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. E mais, o seu caráter público gratuito.

Refirmar o caráter público e gratuito da universidade é enfrentar o *zeitgeist* de nossa época, onde os espaços públicos diminuem e onde tudo e todas as coisas deve ter um preço e serem disponibilizados pelo mercado. O que leva a mais complexa

tarefa em relação à Universidade Sertaneja. Ela precisa desligar-se do capitalismo. Para tanto, um caminho pode ser resgatar o princípio de bem comum (Dardot; Laval, 2022), no sentido em que o comum vai além de um bem público. Em um Estado dominado pela lógica do mercado, a Educação Superior precisa ir além do conceito de estatal para garantir sua função social. Nesse sentido, ampliar o conceito de comunidade acadêmica, para que este torne-se plenamente sólido e não uma forma pomposa de se referir a docentes, discentes, técnicos e outros funcionários. Fazer com que a comunidade o seja de fato, dirimindo as divisões entre os coletivos que integram a universidade e buscando reforçar a autonomia e a democracia.

A democracia, além de possibilitar ouvir a voz dos que constroem a universidade, em meio à elaboração de seus fazeres, seja no Ensino, na Pesquisa e na Extensão, deve levar ao abandono das repetições acríticas das tarefas elaboradas por quem desconhece a realidade da universidade. A autonomia deve evitar que a universidade torne-se refém de interesses alheios à sua comunidade. E esta autonomia só pode ser completa com o irrestrito financiamento público de suas atividades.

No entanto, não há garantias de que uma universidade democrática, autônoma, financiada pelo poder público se coloque a serviço do Cariri e de sua gente. Por isso, o Ensino, a pesquisa e a Extensão da universidade devem ser realizadas no conhecer o território e seu povo, integrando os saberes acadêmico e popular. Dessa forma a Comunidade Universitária pode acrescer aos seus valores, os valores sertanejos, fortalecendo seu sentido para além do capital, reorganizando uma sociabilidade que reforça a humanização e nega o sistema capitalista, não para retornar a um passado idealizado, mas para superar a sociabilidade de mercado, para a qual, nada importa a não ser o lucro. Isso demanda para esta universidade uma nova epistemologia, capaz de refletir sobre si mesma, aliando a objetividade e a subjetividade para compreender a realidade, bem como as condições nas quais esta realidade está sendo criada pelas pessoas que vivem na região.

A Universidade Sertaneja pode criar um conhecimento que seja não apenas competente, mas criativo, capaz de fazer brotar, no semiárido, novas ideias, novas reflexões, um conhecimento crítico, sem cessar de questionar a si mesmo e à sociedade sobre seu papel e sua utilidade e, ainda, posicionar-se criticamente em relação ao papel do capital na sociedade. Afinal, enquanto universidade, ela não cultiva saberes estáticos, prontos, mas saberes em constante evolução, os quais

devem ser questionados, criticados e reelaborados pelos fazeres que compõe a academia.

A Universidade Sertaneja não é um projeto, um plano, mas um processo em aberto, já iniciado por quem constrói as universidades no Cariri. E como tal, sujeito às contradições de um território dependente na periferia do capital, bem como aos avanços e retrocessos da luta de classes. E aqui se deve observar, que os movimentos populares, as lutas contra todas as formas de opressão, são também espaço para construção da Universidade do Cariri, uma vez que se efetiva, enquanto ferramenta de estudos e pesquisas que questionam as opressões, o conservadorismo e o sistema capitalista que engendra as desigualdades.

Na universidade, como apresentado na tese, também vicejam desigualdades. E isso, como vimos, não apenas por ideologia, mas porque o modo como se produz a materialidade da sociedade influencia o modo como se faz a universidade. Dentre as desigualdades engendradas pelo modo de produção da objetividade está a continuidade da instituição enquanto peça-chave da divisão do trabalho capitalista, entre o trabalho da mente e o trabalho da mão. A superação da separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual dentro da universidade é parte da superação do capitalismo, uma vez que este não conseguiria impor a exploração aos trabalhadores se estes dominassem a tecnologia (Sohn-Retel, 2024). Eis a importância da práxis para a Universidade Sertaneja: buscar diminuir e até mesmo cessar o hiato entre a teoria e a prática, por meio das ações coletivas que envolvem a comunidade acadêmica e o entorno, numa comunidade ampliada, onde trabalho intelectual e trabalho manual possam ser realizado em unicidade.

E a cultura é espaço privilegiado de ação, ao permitir-se não apenas ser objeto de reflexão teórica, mas também prática acadêmica, em praticamente todos os cursos da universidade. Ela também é um espaço de luta, uma vez que as classes dominantes buscam domesticá-la e quando não conseguem, a renegam (Snyders, 1981). A cultura do Cariri deve vir à universidade sertaneja, não para embotar os sentidos, nem para estimular a resignação com o “destino”, mas para demonstrar o quanto a realidade é intolerável. E ressignificar a cultura universal por meio da cultura regional, criticando o machismo, os preconceitos de raça e gênero, o autoritarismo e outras opressões, presentes em ambas as culturas. Os movimentos sociais e populares, os diversos coletivos culturais e políticos que atuam no Cariri devem ser parte dessa ressignificação, uma vez que travam as lutas dos oprimidos em sua rotina.

Assim, a universidade sertaneja pode trazer em sua formação a espontaneidade e a robustez, bem como a recusa da artificialidade, que podem ser apreendidas pelas manifestações culturais do Cariri, rompendo com a padronização, que o capital busca impor aos profissionais da Educação Superior.

Desse modo, a Universidade Sertaneja utilizará de sua autonomia para criar ciência de acordo com as especificidades do território Semiárido, com a respectiva consolidação como espaços de ensino, pesquisa, extensão e cultura, baseados na valorização do viver sertanejo, de seus valores e riquezas culturais e humanas.

A universidade do semiárido tem como desafio superar a dicotomia entre o rural e o urbano, historicamente construída desde o surgimento dos primeiros núcleos urbanos e reforçada pela dinâmica capitalista. Há um espaço para sintetizar as relações entre o campo e as cidades, ao se inverter o sentido da modernização e da tecnologia, uma reflexão, para a qual não lugar melhor para ser realizada do que na universidade.

Ensinar, aprender e criar ouvindo as mulheres e homens **do** Cariri, para com estes criar significa auxiliar na sua existência e seu modo de vida. Conectar saberes, experiências e conhecimentos nas trocas entre o popular e o acadêmico. Reformular a Educação Superior, deixando para trás a simples formação profissional acrítica e avançando numa formação humana, crítica, filosófica, que possibilite aos egressos dessa universidade o potencial para contribuir para humanização de suas práticas. Estes seriam alguns dos pontos que compõem o fazer da Universidade Sertaneja.

E exatamente por serem alguns dos pontos que constituiriam a Universidade Sertaneja, que essa tese não se encerra aqui. A preocupação com o status da Universidade segue relevante, porque a disputa acerca dele não está concluída de forma alguma. As mudanças que o capitalismo atravessa demandam repostas da Educação Superior, entre elas a ampliação de uma divisão do trabalho, que afeta as Universidades profundamente, colocando na ordem do dia, tanto quanto durante a Revolução Industrial, a pergunta “universidade, para quê?”. Enquanto servidor de uma universidade, espero que a tese, ora apresentada possa ajudar a responder a essa pergunta, afirmando que a universidade deve entender os diversos “brasis” que compõem o Brasil, por isso, a identificada necessidade de se construir a universidade sertaneja, uma dentre muitas a negar a lógica do capital e a fazer ciência voltada para as necessidades dos trabalhadores que produzem a realidade do território onde vivem e onde a universidade deve ser inserida. Assim, a tese pode ensejar pesquisas outras,

que tomando o local pelo global, o regional pelo universal, possam, uma vez que a ciência é um empreendimento coletivo, gerar novas formas de pensar, sonhar e transformar a universidade, uma instituição que, mesmo milenar, prossegue em construção.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Guilherme Sousa Cavalcante de; LIRA, Lucas Nathan Almeida; SANTOS JÚNIOR, Isaías dos; CHIOCHETTA, Ricardo Luiz; PERNA, Paulo de Oliveira; SILVA, Mário José de Souza. Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 3, p. 1287–1300, set. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/vFbrMPB8YvFWZY7SVTrckSQ/#ModalHowcite>. Acesso em 16/02/2024.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. EVANGELISTA, Walter José; CASTRO, Maria Laura Viveiros de. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 109-135, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-33002019000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27/11/ 2022.

ANDRADE, Maria Waleska Camboim Lopes. **Estudo sobre os desenvolvimentos dos valores humanos da infância à adolescência**. 300f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CHFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Recife, 2006.

ANGELIS, Mariana; OLIVEIRA, Luciana de. A arte de territorializar a universidade: Relato de uma experiência. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 96–127, 2025. DOI: 10.35699/2238-2046.2025.53821. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/53821>. Acesso em: 28/04/2025.

ANTONIO FILHO, Fadel David. Sobre a palavra “sertão”: Origens, significados e usos no Brasil (do ponto de vista da ciência geográfica). **Ciência Geográfica**, vol. XV, p.84-87. Bauru: janeiro/dezembro, 2011. Disponível em https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXV_1/AGB_dez2011_artigos_ve rsao_internet/AGB_dez2011_11.pdf. Acesso em 23/08/2024.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO FILHO, José Gonçalves de. **Por uma história do ensino de engenharia na Universidade Regional do Cariri (URCA): 1993-2023**. 181 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação,

Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2023.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Políticas da Educação Superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**. João Pessoa/PB, v.3, n.2, p.501-510, Set. 2010/Mar. 2012.

BALDIJÃO, Carlos Eduardo; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **A educação no governo Lula**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

BANET-WEISER, Sarah; CASTELLS, Manuel. Economia é cultura. In: **Outra economia é possível: cultura e economia em tempos de crise**. Org.: CASTELLS, Manuel. Trad. AGUIAR, Renato. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **A formação do mercado de trabalho no Brasil: da escravidão ao assalariamento**. 390 f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada). Instituto de Economia – Unicamp. Campinas, 2003.

BARBOSA, Erlene Pereira; SILVA, Wagner Pires da. Considerações sobre a expansão capitalista para o semiárido. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v5i1.7615. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7615>. Acesso em: 04/01/2023.

BARBOSA, Erlene Pereira; SILVA, Wagner Pires da. Nordeste: a construção da região nas obras Nordeste e O Outro Nordeste. **Revista Mundaú**, n. 13, p. 212–236, 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/rm.2023.13.13522>. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/13522>. Acesso em 26/08/2024.

BARRETO, Polliana de Luna Nunes. **O papel da educação na promoção do desenvolvimento sustentável: um estudo sobre a expansão do ensino superior na região metropolitana do Cariri**. 2012. 114f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2012.

BAUER, Carlos. **A classe operária vai ao campus: esboço de uma história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea**. São Paulo: Editora Sundermann, 2010.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Universidade Mercado e crise do pensamento. In: **Universidade e compromisso social: Brasília, 25 e 26 de Agosto de 2005**. Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani (orgs.) Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1987.

BLYTH, Mark. **Austeridade: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

BOK, Derek. **Universities in the market place: the commercialization of higher education**. Princenton: Princenton University Press, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad.: CATANI, Denice Barbara. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BORGES, Djalma Freire; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 35, n. 4, p. 63 a 75, 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6397>. Acesso em: 30/01/2023.

BURCKHARDT, Jacob Christoph. **A cultura do Renascimento na Itália**: um ensaio. Trad. TELLAROLI, Sérgio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CALEFFI, Paula; MATHIAS, Alexandre J. L. **Universidade S.A.**: As companhias de capital aberto da Educação Superior no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa; SILVA, Maria Lucia Ferreira da; PEREIRA, Marcos Ítalo Vitorino; SANTANA, Mateus Pereira. Os Caminhos das Políticas Públicas de Interiorização da Educação Superior na Macrorregião do Cariri. **Ciência e Sustentabilidade**, v. 5, n. 1, p. 142-159, 20 ago. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/cienciasustentabilidade/article/view/324>. Acesso em 23/01/2023.

CEARÁ. Lei complementar nº 154, de 20 de out. de 2015. Define as regiões do Estado do Ceará e suas composições de municípios para fins de planejamento. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Seção 03, Fortaleza/CE, ano 198, p. 1-2, 22 out. 2015. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2017/06/Lei-Complementar-154-2015-Define-as-regi%C3%B5es-do-Cear%C3%A1.pdf>. Acesso em 28/10/2022.

CHACON, Suely Salgueiro; BARRETO, Poliana de Luna Nunes; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro. Construindo Sonhos no Sertão Cearense: Trajetos do Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável. **NAU Social**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 177–199, 2013. DOI: 10.9771/ns.v3i5.31201. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/31201>. Acesso em: 23/12/2023.

CHACON, Suely Salgueiro; BARRETO, Poliana de Luna Nunes; Empoderamento e Participação no Interior Cearense: a Experiência da Criação da Universidade Federal do Cariri. **NAU Social**, [S. l.], v. 5, n. 9, 2014. DOI: 10.9771/ns.v5i9.31312. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/31312>. Acesso em: 15/12/2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 15 maio. 2023.

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

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021.

CHAUVIN, J. P. A Retórica Neoliberal. **Fronteira Z. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 28, p. 138–152, 2022. DOI: 10.23925/1983-4373.2022i28p138-152. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/57320>. Acesso em: 4/09/2023.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacque. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CORRÊA, Letícia Maria Passos; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Criticidade: pressupostos oriundos da obra de Jean-Jacques Rousseau. *In: Educação: uma nova agenda para a emancipação*. Org.: STEPHANI, Adriana Demite. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29528. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 30/01/2023.

COSTA, Ana Maria Morais; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; VALE, Elizabete Carlos do. 50 anos da Pedagogia do Oprimido: quem são os oprimidos hoje?. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16699.209209229146.0820. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16699>. Acesso em: 31/10/2022.

COTRIM, Vera. **Trabalho produtivo em Karl Marx**: velhas e novas questões. São Paulo: Alameda, 2012.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: Tendências e riscos para os Sistemas Públicos de Ensino. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. Educ. Soc., 2016 37(134), jan. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 01/02/2023.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**: volume I. São Paulo: Abril, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: O ensino superior, da colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DALBOSCO, Claudio. A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo: o caso da reforma universitária alemã. **Educação Unisinos**. V. 27, 2003. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/25544>. Acessado em 09/08/2023.

DAL MAGRO, Cristian Baú; RAUSCH, Rita Buzzi. Plano de Desenvolvimento Institucional das Universidades Federais Brasileiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 3, p. 427-453, 30 set. 2012. Disponível em <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/85>. Acesso em 30/01/2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O Comum, um ensaio sobre a revolução no século 21. **Lugar Comum**: Estudos de mídia, cultura e democracia. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal, n. 49 (2017), p. 1-9. 18 jan. 2022. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/49475>, Acesso em 15/04/2025.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joaseiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DEMO, Pedro. **Outra universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DINIZ, Aldiva Sales. Assentamentos de reforma agrária no Ceará: espaços de resistência do campesinato **Revista Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 25, n. 2. p. 115-144, 2023. Disponível em <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/963/664>. Acesso em 14/09/2024.

DOMINGUES, Ivan. **O trabalho e a técnica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Democracia Econômica**: alternativas de Gestão Social. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Trad. SCHNEIDER, Nélío. São Paulo: Boitempo, 2015.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FERNANDES, Tania da Costa; FAVATO, Maria Nilse. Mundialização do capital e políticas públicas: implicações na Educação Superior. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 155-168, dez. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FLEXNER, Abraham. **The usefulness of useless knowledge**. Princenton: Princenton University Press, 2017.

FONTENELLE, Isleide Arruda. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100–109, jan. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/30631>. Acesso em: 4/09/2023.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Revista Trabalho Necessário**, v. 14, n. 25, 22 dez. 2016.

FRAZER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate**: uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Org.: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Petrópolis: Vozes, 2015.

GARCIA, Afrânio; PALMEIRA, Moacir. Rastros de casas-grandes e de senzalas: transformações sociais no mundo rural brasileiro. In: **Brasil: um século de transformação**. Org.: Ignacy Sachs, Jorge Wilhelm e Paulo Sérgio Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GENIS, Andrea Díaz. Educación sujeta a rendimiento. In: **Glosario de patologías sociales**. Org.: PIZZI, Jovino; CENCI, Maximiliano Sérgio. Pelotas: Ed. UFPel, 2021.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GOERGEN, Pedro. Filosofia da Educação entre a integração e a emancipação. In: **Perspectivas da filosofia da educação**. SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

GONZALBO, Fernando Escalante. **História mínima do neoliberalismo**. São Paulo: Veneta, 2024.

GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. Trad. AZZAN JR, Celso. São Paulo: Annablume, 2005.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Desenvolvimento e organizações: as universidades como eixo de articulação entre o local e o global. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 45, p. 91–106, abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/osoc/a/7pbbkQhgbcvHLTLVkh8W9rz/#>. Acesso em 22/08/2024.

GUIMARÃES, César; OLIVEIRA, Luciana de; BRASIL, André Guimarães; TUGNY, Rosângela Pereira de; TAKAHASHI, Ricardo; TUGNY, Augustin de; MOURA, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Fernanda de; ALTIVO, Bárbara Regina; FURIATI, Terezinha. Por uma universidade pluriépistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. **Tessituras** – Revista de Antropologia e Arqueologia, v. 4 n. 2, p.179-201, Pelotas,2016. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/9762>. Acesso em 28/04/2025.

GUSDORF, Georges. **A universidade em questão**. Campinas: CEDET, 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Homens ou máquinas**: escritos de 1916 a 1920. Trad.: COUTINHO, Carlos Nelson; COITINHO, Rita. São Paulo: Boitempo, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad.: GIACHINI, Enio Paulo. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no speculo XXI. Trad. RENZO, Artur. São Paulo: Boitempo, 2018.

HASKINS, Charles Homer. **A ascensão das universidades**. Balneário Camboriú/SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem universidades**. Org. e trad. KRETSCHMER, Johannes; ROCHA, João Cezar de Castro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

IANNI, Octávio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 05/01/2023.

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Anuário Estatístico do Ceará 2002-2003**. Fortaleza: IPECE, 2003.

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Anuário Estatístico do Ceará 2021**. Fortaleza: IPECE, 2022.

JENSEN, Jeppe Sinding. Epistemologia. **Rever**—Revista de Estudos da Religião, ano 13, n. 02, jul./dez.2013, p. 171-191. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/viewFile/18418/13662>. Acesso em 30/10/2024.

JESUS, Júlio César Lopes de; LOPES, Flávia Augusta Santos de Melo. As ações do governo Temer e suas implicações para as políticas: o que está por vir? In: **JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS - JOINPP**, 8., 2017, São Luís. Anais da VIII JOINPP. São Luís: UFMA, 2017.

JULIANI, Douglas. Inovação social: uma revisão sistemática de literatura. In: **Anais X Congresso Nacional de Excelência em Gestão**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em https://cneg.org/anais/artigo.php?e=CNEG2014&c=T14_0269. Acesso em 11/09/2023.

KENJI, Allan. O que está em jogo com o ReUni Digital é o próprio significado daquilo que chamamos de universidade brasileira. **Escola Politécnica de Saúde João Venâncio/FIOCRUZ**, 2022. Disponível em psjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-que-esta-em-jogo-com-o-reuni-digital-e-o-proprio-significado-daquilo-que#:~:text=O%20ReUni%20Digital%20é%20um,de%20ensino%20que%20combina%20cortes. Acesso em 28/11/2023.

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

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**: uma breve introdução. Porto Alegre: L&PM, 2019.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

LEHER, Roberto. Movimentos Sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. 37ª **Reunião Nacional da ANPEd**: Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis Disponível em <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-R-Leher-Estrat%C3%A9gia-A9gia-Pol%C3%Adtica-Adtica-e-PlaPlano-NacionalNacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso EM 20/11/2016.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomiacultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em 13/08/2022.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Paulo Gomes, CASTRO, Franciana; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2000, v. 10, n. 18, pp. 8-27. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2000000100002>>. Acesso em 28/10/2022.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. O REUNI Na Universidade Federal do Ceará- UFC/Sobral: expansão, interiorização e mobilidade acadêmica. In: **Anais VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasesedesafiosdaspolicasdeeducacao/pdf/oreuninauniversidadefederaldoceara-ufcsobral.pdf. Acesso em 22/11/2022.

LIMA, Antonio Bosco de. Qualidade na (da) educação: aproximações e retenções sobre o tema. In: **Qualidade da Educação Superior: o programa REUNI**. Antonio Bosco de Lima (Org.) Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, Paulo Henrique Freitas. **Contradições da Expansão do Ensino Superior brasileiro por meio do reuni, Fies e Prouni**. Tese (Doutorado). 176f. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

MAGALHÃES, António M.A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**. V. 7, N.7, p. 13-40, Lisboa:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2006. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/713>. Acesso em 14/08/2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 2021.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em educação. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 19, n. 28, p. 263–284, 2016. DOI: 10.24934/eef.v19i28.1221. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221>. Acesso em: 27/01/2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. SCHNEIDER, Nélío. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Trad. EBERLE, Rubens. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, Livro I – O processo de produção do Capital. 34ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Trad. NETTO, José Paulo. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Capítulo VI (Inédito)**: manuscritos de 1863-1867, O capital Livro I. Trad. FORTES, Ronaldo Vieira. São Paulo: Boitempo, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysson Leandro. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. In: NETTO, José Paulo (org.). **Curso Livre Marx-Engels**: a criação destruidora. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

MENEZES, Djacir. **O Outro Nordeste**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2018.

MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da Ideologia**. Trad.: CASTANHEIRA, Paulo Cezar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. Trad.: SCHNEIDER, Nélío. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIGUEL, José Carlos. A Curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11534. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8769586>. Acesso em 16/06/2023.

MIRANDA, Angela Luzia; SOUZA, Lonardo da Rocha Bezerra de. Os sertanejos: caminhos e (des)caminhos da libertação. **Dialektiké**. Natal, v. 1 n. 1 (2014). Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/2567>. Acesso em 27/09/2024.

MORAES, Filomeno. Gilberto Freyre, O Nordeste e a região Nordeste. **Revista do Instituto do Ceará**, ano CXXII, 2018. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/2018/2018-19-gilbertofreyre-onordesteearegiaonordeste.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NASCIMENTO, Ives Romero Tavares do. **A Expansão da Educação Superior como Estratégia de Desenvolvimento Territorial**: O Caso da Universidade Federal do Cariri. Tese (Doutorado em Administração). 266f. Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

NASCIMENTO, Diego Coelho. Região Metropolitana do Cariri-CE: um cenário de incertezas quanto a gestão, planejamento e finalidades. In: **Anais do XI ENANPEGE**. UNESP: Presidente Prudente, 2015. Disponível em <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/20/560.pdf>. Acesso em 27/10/2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NEVES FILHO, Luiz Alberto. A universidade no cetro das relações capitalistas. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**. Uberlândia, v. 5, n.2 - 2º semestre 2018. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51358>. Acesso em 22/05/2024.

NEWMAN, John Henry. **A ideia de uma universidade**. Campinas: Ecclesiae, 2020.

NOSELLA, Paolo. Pessoa e formação: desafios para a educação pós-industrial. In: **Perspectivas da filosofia da educação**. SEVERINO, Antonio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. Barueri: Atlas, 2023.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739–760, out. 2009. Acesso em 11/04/2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/abstract/?lang=pt#>

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; FERREIRA, Emmanoel Lima; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A pátria educadora e o abandono da Educação Superior: a predominância dos interesses dos empresários da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 69, p. 187–204, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i69.8643831. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643831>. Acesso em: 23/01/2023.

PATATIVA DO ASSARÉ. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. Petropolis: Vozes, 2014.

PATATIVA DO ASSARÉ. **Patativa do Assaré**: 100 anos de poesia. NÓBREGA FILHO, Antônio; FEITOSA, Fátima (Orgs.). Fortaleza: Editora INESP, 2009.

PEDRO, Ana Paula. Ética, Moral, Axiologia e Valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, nº 130, p. 483-498, Dez./2014. Disponível em <https://anpof.org.br/periodicos/kriterion-revista-de-filosofia/leitura/616/24033>. Acesso em 03/10/2024.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; OLIVEIRA, Avelino Rosa. A metodologia filosófica na pesquisa em educação: desafios e possibilidades. In: **Interfaces**: temas de Educação e Filosofia. Org: AZEVEDO, Heloísa Helena Duval; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gumerindo; OLIVEIRA, Avelino Rosa (Coord.). Pelotas, Editora UFPEL, 2009.

PEREIRA, Eugênia da Silva. Educação contextualizada e convivência com o semiárido: lutas, conquistas e desafios. In: **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social**. Irio Luiz Conti e Edni Oscar Schroeder(org). Brasília-DF: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/ REDEgenteSAN / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS / Editora IABS, 2013.

PIMENTEL, Cristiane; FUKUDA, Marcos. **A construção do amanhã**: as origens da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza; Imprensa Universitária, 2022.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea**: o caso brasileiro do século XX ao princípio do século XXI. Belo Horizonte: Fio Traço, 2014.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina**: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

REBOUL, Olivier. **A Filosofia da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2017.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSSI, Paulo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Trad. ANGONESE, Antônio. Bauru: EDUSC, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015.

RICOEUR, Paul. Prefácio. In: DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

RUBIÃO, André. **História da universidade**: genealogia para um modelo participativo. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, 2013.

SALLES, João Carlos. **Universidade pública e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAMPAIO, Helena. Privatização do Ensino Superior no Brasil: velhas e novas questões. In: **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. SCHWARTZMAN, Simon (Org.). Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J.. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, set. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/#>. Acesso em 16/02/2024.

SANDEL, Michael J. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado. Trad. MARQUES, Clóvis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTANA, Stephanie Custodio. **Participação brasileira na Conferência de Bretton Woods**: agenda, debates e resultados. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Economia da Indústria e da Tecnologia) - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da Universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. **Fórum Sabedoria Universitária**. Unicamp, Campinas, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. A Universidade é um lugar de todos e para todos?. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 3, n. e8365, p. 1-15, 2019. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/viewFile/8365/6007> Acesso em 09/06/2024.

SAVIANI, Demerval. A questão da Autonomia Universitária e suas vicissitudes na universidade brasileira. **Revista Angelus Novus**. São Paulo, ano XI, n. 16, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/180318>. Acesso em 22/05/2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Demerval. Marxismo, Educação e pedagogia. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico crítica contra barbárie. Campinas: Editores Associados, 2021b.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**: Diálogo entre as ciências, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: **A teoria do valor em Marx e a educação**. Org. Vitor Henrique Paro. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência**: A formação da comunidade científica no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SENA, Custódia Selma. A categoria sertão: um exercício de imaginação antropológica. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 1, n. 1, 2007. DOI: 10.5216/sec.v1i1.1776. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1776>. Acesso em: 27/08/2024.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Trad. MARQUES, Clóvis. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Trad.: SANTARRITA, Marcos. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2016.

SERRA, Flávio Augusto. **O sertão e o sertanejo nordestino**: a invenção de uma população e de seu espaço pela literatura / Flávio Augusto Serra. - Foz do Iguaçu, 2022. 94 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu-PR, 2022.

SERRA, Maurício; ROLIM, Cássio. Desenvolvimento e engajamento regional: o papel das universidades. In: **Observando o desenvolvimento regional brasileiro: processo, política e planejamento**. Org. Rogério Leandro Lima da Silveira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia na formação universitária**. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia na formação profissional**: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: **A teoria do valor em Marx e a educação**. Org. Vitor Henrique Paro. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 295–304, maio 2001. Acesso em 13/05/2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/sChGgpZPhMty6rW9V3w4NKH/#>

SILVA, Jardel Pereira da. **Ações Afirmativas na Universidade Federal do Cariri: educação como direito na perspectiva do desenvolvimento sustentável**– 2019.102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Cariri, Centro de Ciências Agrárias e Biodiversidade, Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável, Crato, 2019.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Org.: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Wagner Pires da. **As ações de extensão na construção de uma universidade sertaneja**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2016.

SILVA, Wagner Pires da; BARBOSA, Erlene Pereira. Austeridade e neoliberalismo no Brasil pós-golpe. **Rev. Sítio Novo**, Palmas, v. 4 n. 3 p. 336-347 jul./set. 2020. Disponível em <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/525>. Acesso em 04/01/2023.

SILVA, Wagner Pires; MACIEL, Paulo Henrique Freitas; SOUZA, Ana Carmita Bezerra. Educação e trabalho em tempos de precarização. In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n.1, p. 153-161, abr. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27688>. Acessado em 10/08/2021.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; MATHIAS, Mércia Santana. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaaios Pedagógicos** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.54-61. Disponível em <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/65#:~:text=Na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20%E2%80%9Cetnografia%E2%80%9D%20e,reflex%C3%A3o%20de%20seu%20clima%20organizacional>. Acesso em 27/01/2023.

SILVA, Michel Goulart. Universidade, Capitalismo e produção do conhecimento. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 15, p. 94–97, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4587692. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/260>. Acesso em: 5/09/2023.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. ALBARRAN, Maria Helena. Lisboa: Moraes editores, 1981.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, out. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 14/08/2023.

SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOHN-RETEL, Alfred. **Trabalho intelectual e manual**. São Paulo: Boitempo, 2024.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TENÓRIO, F. G. (Re)Visitando o Conceito de Gestão Social. **Desenvolvimento em Questão**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 101–124, 2011. DOI: 10.21527/2237-6453.2005.5.101-124. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/108>. Acesso em: 11/09/2023.

UFCA – Universidade Federal do Cariri. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Cariri**: PDI UFCA 2020. Juazeiro do Norte: UFCA, 2015.

UFCA – Universidade Federal do Cariri. **Planejamento Estratégico Institucional da Universidade Federal do Cariri**: PEI UFCA 2025. Juazeiro do Norte: UFCA, 2016.

UFCA – Universidade Federa do Cariri. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Cariri**: PDI UFCA 2025. Juazeiro do Norte: UFCA, 2021.

UFCA – Universidade Federal do Cariri. **Estatuto da Universidade Federal do Cariri**. Juazeiro do Norte: UFCA, 2018.

VIANA, Ana Paula dos Santos; OLIVEIRA, Terezinha. Universidade medieval no século XIII: um estudo de suas origens sob o olhar da historiografia francesa. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.16i1.0012. **Olhar de Professor**, v. 16, n. 1, p. 215-232, 4 dez. 2013. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4283>. Acesso em 04/03/2022.

VIEIRA, Luís Vicente. SCHÜTZ, Rosalvo. **Práxis filosófica**: movimentos sociais em questão. Pelotas: Editora Universitária, UFPel, 2012. Coleção FEPráxiS.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. O que é universidade. *In*: **O que é Educação; Pedagogia; Universidade**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

YALE, Universidade de. **A Educação Superior e o resgate intelectual**: o Relatório de Yale de 1828. Campinas: Vide Editorial, 2016.

