

## Universidade em crise: cenários<sup>1</sup>

University in crisis: scenarios

### **Fábio Caires Correia**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia - CAPES/PROEX

Porto Alegre | RS | Brasil. Contato: juanfabiogestor@gmail.com



### **Oneide Perius**

Universidade Federal do Tocantins | Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos UFT/ESMAT

Palmas | TO | Brasil. Contato: oneidepe@yahoo.com.br



Recebido em: 11 de fevereiro de 2018

Aprovado em: 5 de agosto de 2018

### **Notas introdutórias**

A universidade está em crise. Seja do ponto de vista “conceitual, contextual, textual” (GOERGEN, 2005b, p. 11), “estrutural” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 21) ou ainda de “hegemonia, de legitimidade e institucional” (SANTOS, 1995; 2011), há indicativos de que esta crise seja proveniente de duas situações preeminentes: **i**) o atendimento ao mercado – tornando-se serva de suas demandas, abdicando da sua função de formar cidadãos críticos para a vida em sociedade – ou, **ii**) a preocupação somente com a formação cidadã, perdendo a identidade de principal fonte para o desenvolvimento social, sobretudo hoje, da economia. É, a nosso ver, uma crise existencial, pois “ela está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea” (GOERGEN, 2005b, p. 12).

---

<sup>1</sup> Parte integrante (com as devidas reformulações) da minha dissertação de mestrado intitulada *Universidade e inconformismo: a crítica ao pensamento instrumental, sob a supervisão do Prof. Dr. Pedro Goergen*.

Esta crise existencial que pode ser vista hoje rondando a Universidade é proveniente de um mal-entendido bastante complexo, isto é, ancora-se no fato de confundirem-se as responsabilidades dessa instituição com demandas atribuídas. Nem sempre as atribuições condizem de forma direta com responsabilidades e vice-versa. Por exemplo, entendemos como responsabilidade da universidade a promoção de uma formação capaz de oferecer aos sujeitos um conhecimento humano e técnico necessários para a atuação nos diferentes setores da sociedade. No entanto, o papel atribuído a ela neste contexto de hegemonia da dita globalização capitalista é a fabricação e promoção de um tipo de formação instantânea que seja ela mesma eficaz para atender as expectativas diretas do mercado. A partir destas premissas, Dias Sobrinho (2005, p. 22) afirma que “a educação superior se impõe a obediência ao mercado, mais que o compromisso com a formação de cidadãos autônomos e com o aprofundamento da democracia”. Como primeira hipótese, constatamos a perda da autonomia da Universidade frente às imposições do mercado e sua transformação de instituição social para uma organização social.

O poder imposto pelo mercado em tempos hodiernos nos moldes da economia neoliberal sobre os rumos da formação acadêmica é, sem exageros, bárbaro. Ele conduziu a Universidade, e em consequência disso a formação, à irrealdade do efêmero, do adaptável, enfim, do (in)constante recomeço. Neste processo de readaptação, buscando sempre atender às demandas externas, a Universidade se viu obrigada a criar, por meio da camisa de força do capital, uma estrutura com características muito próprias às do mercado, isto é, transformou-se em mercadoria e mercado do conhecimento. Basta vermos o crescente número de instituições privadas – com fins propriamente lucrativos –, das “universidades corporativas” e das Sociedades Anônimas que surgiram no contexto pós anos 90, especificamente no Brasil. Não é sem razão que a expressão do Altbach dizendo que “a educação superior se prostituiu ante as demandas que as demandas externas colocam, deixando de lado a educação liberal” (ALTBACH, 2001 apud DIAS SOBRINHO, 2005, p. 69), se tornou tão justificada. Como segunda hipótese constatamos que a economia neoliberal influenciou e influencia de forma bastante decisiva nas demandas da educação reduzindo quase-totalmente a função da instituição “Universidade” a uma empresa fragmentada.

Se os autores antes citados afirmam que a Universidade se encontra em meio a uma crise, temos que concordar quanto à necessidade de mudança. Se tomarmos a crise como “período crítico, que obriga [...] a reestruturação do sentido do existir” (MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 13), cabe à Universidade ser a condição para que tal crítica exista. *Ut quid?* Sendo ela mesma

promotora “da inserção de uma descontinuidade da continuidade histórica” (MOUTSOPOLOS, 1991 apud MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 35). Como terceira hipótese, em detrimento das anteriores (primeira, a submissão da Universidade frente às imposições do mercado e, segunda, a Universidade quase-reduzida a uma Organização empresarial), apontamos a crítica como possibilidade de reagir ante a crise e repensar o papel e os rumos da universidade. Crítica significa abertura à reestruturação, característica essencial da/na Universidade.

Assim sendo, partindo destas três hipóteses propostas, objetivamos neste ensaio contextualizar o cenário onde universidade e mercado estão interdependentemente ligados. De início, apresentamos de forma breve uma Universidade submissa, enfraquecida em termos de autonomia e, por isso, obrigada a se tornar um instrumento de legitimação do sistema mercantilista. Também, em rápidas pinceladas, para melhor entendermos esta Universidade subordinada, falaremos do papel do Estado, a redução de sua presença e a inversão das formas de concepção, isto é, a passagem do Estado de Bem-Estar Social para Estado Avaliador e as consequências dessa inversão para a educação superior.

Segundo Jacques Derrida, “em período de 'crise', como se diz, de decadência ou de renovação, quando a instituição está '*on the blink*', a provocação para pensar reúne no *mesmo* instante o desejo de memória e a exposição de um futuro” (1999, p. 156). No segundo momento de nosso texto, nos limitaremos a apresentar conceitualmente a ideia de crise na Universidade a partir das análises de alguns estudiosos da educação superior. Propomos como tese deste momento a existência de uma crise generalizada na instituição universidade devido a **i**) perda de sua autonomia mediante afastamento do estado e do fortalecimento das políticas econômicas neoliberais e **ii**) deficiência em definir qual é o seu real sentido.

À guisa de conclusão, traremos a crítica como possibilidade não só “provocativa do pensar”, mas de sinalização de uma mudança justificadamente necessária. Ela surge como possibilidade de re-estruturação política, social e, principalmente, de identidade para tal instituição. Defenderemos a tese que para a Universidade não basta apenas ajustar indivíduos passivos para o sistema e, também, não se deve reduzir estritamente à formação de cidadãos para a vida em sociedade, pois assim estaríamos destruindo algo de essencial: o desenvolvimento da economia, da nação, do estado ou da comunidade. Torna-se fundamental pensar uma formação que possa simbioticamente unir o que é inerente à condição do humano e ao desenvolvimento, ou seja, formar cidadãos-profissionais, humanos, críticos, autônomos e emancipados.

### **“Cenário I”: a universidade: entre autonomia e ajustamento**

“A Universidade é uma instituição histórica e, portanto, enraizada em situações concretas que marcam os tempos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 64). Ela é sem dúvidas no mundo ocidental uma das instituições com maior duração. Poderíamos até datar a sua criação, em meados do século XI, mas dificilmente falaríamos de seu fim. Falar do fim desta Instituição é o mesmo que pensar o fim da própria constituição e difusão do conhecimento. Por isso falamos em crise, que não significa uma aproximação de seu fim, mas uma ruptura necessária de uma continuidade convergente.

Segundo Émile Durkheim (1992), Bolonha e Paris foram as primeiras universidades na Europa. Bolonha, a mais antiga, datada de 1088, é caracterizada como a universidade dos estudantes por sua organização como nações. A de Paris, a mais importante, criada no século XII, serviu de modelo para outras instituições. Oficializada em 1200, foi implantada dentro dos estabelecimentos religiosos sendo submetida aos regulamentos e disciplinas da Igreja. Essas instituições são o ponto de partida para o modelo de universidade que temos até hoje. Trata-se não apenas de instituições de ensino, mas também locais de pesquisa e produção do saber – sem contar que eram os locais de intensos e vigorosos debates, o que fica evidente pelas crises em que estas instituições estiveram envolvidas e pelas muitas intervenções que sofreram do poder real e eclesiástico.

Podemos também dizer que a Universidade faz parte do projeto civilizatório da sociedade moderna, pois, assim como o projeto Iluminista, seu principal guia de condução era a emancipação. No entanto, como todo projeto que por ser processual está fadado a êxitos ou fracassos, com o projeto ideal de Universidade não foi diferente. Esta instituição cujos alvos e alicerces Wilhelm von Humboldt (1767-1835), tão brilhantemente plantou, sofreu longas e contraditórias mutações ao longo da história. O resultado, nestes tempos atuais, é a perda de sua identidade primeira: de lugar de produção de saber (integral), para a produção (fabricação) de conhecimentos apenas úteis para atender determinada demanda. Os descaminhos da razão iluminista até certo ponto se contrastam com os descaminhos da utopia social da Universidade.

A utopia social hoje cedeu lugar de destaque à função econômica. Atualmente, a principal demanda feita às instituições educativas é que estejam a serviço das indústrias, dos mercados, das necessidades laborais [...]. Importantes passaram a ser a formação pragmática, o conhecimento útil, a capacidade de oferecer respostas imediatas, às

necessidades do momento, para a satisfação do indivíduo e das empresas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 68-69).

De acordo com Dias Sobrinho (2005), podemos dizer que a Universidade, nestes tempos neoliberais, é uma fábrica de engrenagens importantíssima para o desenvolvimento da economia. Basta vermos o acelerado, concorrido e bilionário mercado das tecnologias para podermos justificar nossos pressupostos. É justamente por isso que o conhecimento técnico é muito mais privilegiado que o humanístico. Outra justificativa é a quantidade de verbas direcionadas aos financiamentos de pesquisas relacionadas à tecnologia/ciência/ inovação, ou ainda na tentativa de reformulação curricular proposta pelas políticas governamentais.

Mas esta nova forma de pensar objetiva e pragmática não é tão jovem quanto parece ser. Ela tem como “fogosos cavalos de batalha” (GOERGEN, 2005a, p. 6) a ciência e a tecnologia, desde os primórdios da modernidade. Pois “é na modernidade que o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para o seus problemas” (GOERGEN, 2005a, p. 12). E estes pilares levariam o homem não só a conhecer, como também a dominar a natureza, seu entorno e, isso não bastando, também o “Outro”.

Não queremos de forma alguma culpar o progresso técnico-científico por todas as tragédias acontecidas, nosso intuito é apenas frisar que o seu desmedido manejo e a sua inversão de instrumentos controláveis para engrenagens de controle resultou em barbáries nunca antes imaginadas. O projeto emancipatório da ciência e tecnologia, enquanto ferramenta complementar à condição humana é realmente fabuloso. Porém, como todos sabemos que a desmesura é uma das fraquezas do humano, tais descobertas foram alçadas a níveis vertiginosos. Diz Beck que “justamente com seus êxitos, parecem crescer desproporcionalmente também os riscos da evolução técnico-científica” (BECK, 2008 apud DIAS SOBRINHO, 2013, p. 34). Hoje em dia, tudo que não se sujeita à calculabilidade e à objetividade científico-pragmática, próprias destas ciências, é posto no campo da inutilidade. Todo conhecimento é medido e avaliado segundo os parâmetros da utilidade, não mais sob a égide da verdade – verdade entendida como reflexão orientativa e contemplativa. Privilegia-se, nos meandros universitários, o cientificismo ante o humanismo; o pragmatismo ante a reflexão; tudo em função da prevalência do econômico ante a paidéia.

O século XX e o descoroçoador começo do século XXI mostram sobejamente que, a par das liberdades e dos espetaculares avanços na ciência e na técnica, pode perder-se o sentido e colocar a Humanidade perante o abismo do mal absoluto. Está em perda o que, em última análise, constitui a base de tudo: a capacidade de distinguir o bem do mal e de fazer a escolha correspondente. Logo impõe-se o regresso aos princípios da ética, da estética, da busca das fontes do sentido da vida, do imaterial e do inatingível. *Constitui isso uma preocupação central na formação universitária?* (BENTO, 2014, p. 705-706, grifos nossos).

A nossa resposta, um pessimismo crítico, é negativa. A negação significa dizer que há na formação mesma uma possibilidade de ela ser o que potencialmente não é. Mas que tipo de formação prevalece hoje nas Universidades? Discutamos, pois, um pouco sobre o cenário vigente e quase nunca visível da Universidade nestes atuais tempos.

A partir dos anos 80, segundo Dias Sobrinho (2005, p. 102), “[...] a educação tem sido levada a se instrumentalizar predominantemente como função da economia, em razão de um grande acordo geral dos países que estão a serviço do novo capitalismo”. Nesta perspectiva, surge a reforma do Estado como prioridade máxima para os principais organismos internacionais do capital como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para as áreas periféricas da economia capitalista. Logo as mudanças são evidentes, surgem as avaliações no sentido de julgar a qualidade, as técnicas de gerenciamento, a parceria com a iniciativa privada e a educação à distância, etc. A economia de mercado, para justificar seu ataque à educação pública, procura se ancorar na crise do ensino público e no valor da nova organização do trabalho, como forma de aumentar a produtividade e reproduzir as novas e profundas relações econômico-sociais existentes no seio da sociedade moderna.

Estes organismos, em detrimento da nova ordem mundial, postulam um modelo de educação fortemente ligada com o desenvolvimento da economia. E a autonomia da Universidade? Para Boaventura de Sousa Santos, “[...] a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia” (SANTOS, 2011, p. 26-27). O que se vê, então, é um apoderamento das demandas do mercado sobre o conhecimento a ser formulado pelas universidades. A autonomia que o mercado proporciona nada mais é que um condicionamento à sua própria estrutura de força. A liberdade da instituição é simplesmente a de se adaptar ou não ao mercado. Isso significa dizer que são as demandas externas e verticais que ditam a existência e as normas para as Universidades.

Estamos diante de uma Universidade marcada pela história. O que entendíamos por casa da erudição ou lugar do conhecimento, possibilidade de emancipação, transformou-se numa fábrica de instrumentos, serviços e conhecimentos para o mercado. O resultado é a transformação de instituição acadêmica em empresa. No dizer de Chauí após a reforma universitária, meados dos anos 68, “a universidade se estruturou segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p. 56). Estruturar-se como empresa significa ser regida pelos pilares compra e venda de produtos, ou seja, movida pelo processo da “mercadorização”<sup>2</sup>.

A autonomia e a liberdade universitárias, então, foram descentralizadas ou camufladas no processo de formação em função do efêmero contexto profissional. Quanto mais prementes forem as demandas empresariais e as necessidades específicas de qualificação, mais urgente será a adaptação. A Universidade se fragmenta e de universo do conhecimento, torna-se um particular despedaçado. É justamente aqui que a autonomia cede lugar à heteronomia. No apoderamento do mercado sobre a formação universitária, conhecimento “bom” é conhecimento útil. E esta utilidade é medida e avaliada “quantitativamente”, por meio dos “testes, escalas, estatísticas e *rankings*” vistos como “recursos privilegiados para verificar, controlar e produzir eficiência e qualidade, mas segundo noções de eficiência e qualidade que correspondam a essa racionalidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 712), ou seja, a racionalidade da eficácia.

Cabe com isso inferirmos que “a educação superior está”, de acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 101) “numa encruzilhada”, ou melhor, no centro de uma encruzilhada. Ela não só está como também é o centro das possíveis transformações. A ela é atribuída a responsabilidade de fornecer o conhecimento que possibilite a resolução de todos os problemas da sociedade, dos mais específicos, tais como saúde, política, ecologia, aos mais gerais referentes à melhor qualidade de vida, ao aprofundamento de valores éticos e morais, etc. Em suma, o produto é de um atrofamento identitário da universidade.

Além disso, acrescentam-se as novas demandas da globalização e as urgentes exigências do mercado, o resultado final só poderia ser uma crise de existência. Segundo (GOERGEN, 2005b, p. 17), “a sociedade contemporânea e em seu interior também a universidade sofrem da perturbação entre o ser e o dever ser”. E esta encruzilhada na qual se encontra a universidade a

---

<sup>2</sup> No cenário 2, veremos que a “mercadorização” do conhecimento é um processo “quase” sem freios, advindo, principalmente da globalização neoliberal.

obriga decidir seu futuro, correndo o risco de cegar-se diante deste complexo cenário do ser e do dever ser.

Ainda sobre a Autonomia, Dias Sobrinho (2002, p. 176) diz que

O conceito [...] vem sofrendo um desvio semântico que toca sua essência. Se o mercado define os perfis profissionais e os tipos de conhecimentos que têm utilidade e preço, se as políticas e prioridades educacionais são elaboradas pelos governos e determinadas às instituições e aos sistemas, que as devem executar eficientemente, já não se pode mais falar, com propriedade, de autonomia universitária. Resta às instituições cumprir o que está valorizado e determinado externamente.

Talvez a expressão de Altbach (2001 apud DIAS SOBRINHO, 2005), anteriormente citada, não esteja num grau tão elevado de exagero. Se à universidade é dada a função de atender, formar “clientes e instrumentos” (Indústria/Operários) e o conhecimento ofertado tende a ser adaptável frente ao efêmero, que seria isto senão um “prostituir-se”? Podemos falar em autonomia ou seria mais legítimo falarmos em ajustamento?

A “educação pertence à esfera da responsabilidade coletiva. Estado e sociedade não podem abdicar dessa responsabilidade” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 124). Porém, diante deste cenário, no qual a Universidade é pressionada a atender as demandas da indústria, rompendo com a autonomia e abraçando a heteronomia e, segundo a *petitio principii* de que a educação é uma responsabilidade coletiva, vale perguntar, que papel exercem Estado e sociedade nesta conjuntura?

“A reflexão sobre a gênese do Estado Moderno é [...] o caminho de uma ampla reflexão sobre a gênese da sociedade moderna” (WEFFORT, 1995, p. 9). Por isso, optamos por revisitar alguns dos teóricos modernos com o intuito de demonstrar como as leituras feitas a partir do liberalismo político, construíram duas concepções tão distintas e, até certo ponto, contraditórias de Estado: O Estado de Bem-Estar Social e o Estado Neoliberal. A primeira concepção partia do pressuposto de que o Estado é o principal agente em alguns setores específicos (educação, emprego, saúde) visando o indivíduo como participante do coletivo. A segunda, e atualmente hegemônica concepção, rompeu com a estrutura do benefício estatal, colocando o indivíduo como único e principal responsável por sua condução de vida. As responsabilidades do Estado, nesta segunda concepção, foram fortemente reduzidas e este mesmo Estado, antes entendido como “providenciário”, converteu-se num “Estado Avaliador”. Isso trouxe impactos fortíssimos para a Educação Superior.



## **Do Estado Liberal ao Estado Neoliberal: e a educação?**

No intuito de delimitar nosso objeto de estudo, analisaremos, a partir daqui, como os teóricos “contratualistas” Thomas Hobbes e John Locke formularam suas concepções de Estado e como estas formas permaneceram durante os séculos XVII-XIX, contribuindo, até certo ponto, para o modelo atual. Discutiremos, então, três tipos distintos, contraditórios, mas provenientes de uma mesma raiz, a saber: O Estado (Absolutista) Liberal – como fonte primeira –, o Estado de Bem-Estar e o Neoliberalismo.

É quase tenebroso como é apresentado o estado hobbesiano. Não só a referência ao monstro bíblico, mas também a capa do seu principal escrito, *O Leviatã*, demonstram o temor diante da estrutura que então nascia. A pretensão do filósofo inglês, mesmo que pelo viés do medo e da coerção, era instaurar uma força soberana, sem limites, que pudesse garantir vida pacífica a todos. Pois, “para Hobbes o homem não consegue viver em sociedade, pois estão em jogo sentidos comuns” (RIBEIRO, 1989, p. 57). O indivíduo hobbesiano é um ser naturalmente egoísta que, de qualquer forma, tenta manter sua sobrevivência. E o que justifica o estar em constante guerra, é a “competição, a desconfiança e busca pela glória” (RIBEIRO, 1989, p. 56). Daí origina-se a conhecida tese do filósofo, segundo a qual

[...] se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, ele se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens (HOBBS, 1974, p. 79).

O indivíduo segundo Hobbes (1974) está no estado de natureza, ou seja, “ele tem direito a tudo” (RIBEIRO, 1989, p. 59) visando à sua proteção. Uma condição absolutamente arraigada pela guerra de todos contra todos, pois a vida é constantemente ameaçada e a única coisa que protege o homem é exclusivamente o seu poder individual. “Com efeito, a razão pela qual os indivíduos deixam o estado de natureza para ingressar no Estado é que o primeiro, não regulado por leis impostas por um poder comum, se resolve numa situação de conflito permanente – o famoso *“bellum omnium contra omnes”* (BOBBIO, 1994, p. 108).

O objetivo do homem hobbesiano é, portanto, a preservação da vida. “Sem governo nós matamos uns aos outros” (RIBEIRO, 1989, p. 63), daí cria-se uma condição artificial, o Estado Civil, que nada mais é do que invenção do homem, no afã de melhores condições para preservar a vida, através de contrato, ou seja, de um pacto estabelecido entre os próprios homens.

Lembremos que Hobbes é um “contratualista”. O contrato é pacto e deve ser aceito, deliberado e definido, a fim de que se crie um poder soberano para garantir a sobrevivência longe do estado de guerra.

Trata-se de um tipo de contrato ou pacto que não diz respeito a nenhuma realidade já existente. O soberano não assina o contrato e “não deveria ser exposto a qualquer oposição vinda de baixo e nem mesmo ser submisso a qualquer constituição” (GOERGEN, 2013, p. 726). O contrato é feito apenas entre os indivíduos, ou seja, o Leviatã assume a forma apenas de “um corpo parlamentar” sem compromissos e isento de qualquer obrigação. Destacamos e identificamos que a característica deste estado civil é o poder soberano como sendo o único instrumento capaz de manter a paz social. Só existe sociedade porque existe o Estado e só existe Estado porque os indivíduos abriram mão de sua liberdade e “direito para proteger sua própria vida” (RIBEIRO, 1989, p. 68), pactuando entre si e aceitando um poder maior a tutelar suas vidas.

Assim como Hobbes, Locke está de acordo que todos os homens nascem absolutamente livres, naturalmente iguais e dotados de razão. No entanto, enquanto Hobbes pressupõe o Estado de Natureza como uma constante guerra de todos contra todos, Locke o entende como “condição de paz, boa vontade, assistência mútua e preservação” (PEREIRA, 2000, p. 12). O Estado de Natureza, em Locke é “um estado de perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei de natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem” (LOCKE, 1998, p. 382). Ou seja, os homens na condição natural são absolutamente livres e independentes, não existindo nenhum ser autoritário naturalmente superior a eles, a não ser o próprio Deus e a lei de natureza. São governados unicamente pela razão, que segundo Locke é a própria “lei de natureza”.

A conclusão parece ser lógica: se todo o indivíduo possui a lei da natureza para o agir, todos agirão de acordo com a sua lei. Mas, o problema está no consenso de a sua lei ser igual à minha. Daí que Locke sugere, como maneira de evitar possíveis transgressões ou imparcialidades no julgamento o abandono do estado de natureza, em favor da criação de um outro tipo de estado, por ele denominado: a sociedade civil.

A preservação da propriedade é, em Locke, a maior das funções do Estado. A primeira propriedade do indivíduo é seu próprio corpo, ou seja, todo indivíduo é dono de si mesmo e de suas capacidades. Portanto, tudo o que é produzido com o corpo é propriedade de seu produtor,

ou seja, o trabalho confere o direito de propriedade em sentido estrito. Isso significa que para Locke todos são proprietários, de sua vida, de seu corpo ou dos frutos do seu trabalho.

A grande questão de Locke foi demonstrar que os homens, ao nascer, já são possuidores de direitos naturais, à vida e à liberdade. A sociedade civil, pressuposto de superação do estado de natureza, é instituída unicamente para que os homens vejam seus direitos ainda mais protegidos e assegurados. Enfim, “as ideias de Locke tiveram uma grande influência sobre o desenvolvimento da sociedade e da política na América do Norte” (FERGUSON, 2012 apud GOERGEN, 2013, p. 726), como posteriormente veremos no surgimento do capitalismo e mais ainda do Neoliberalismo econômico.

Esta incursão nos teóricos “contratualistas”, Hobbes e Locke, serviu para entendermos duas formas de concepção de Estado que perduraram ao longo dos séculos. De um lado temos o absolutismo hobbesiano, que sobrepunha a soberania estatal como tentativa de “amenizar” os conflitos internos e externos da monarquia inglesa em defesa do seu povo e de sua nação. Segundo Bobbio (1994, p. 107), “Hobbes é o maior filósofo político da Idade Moderna, até Hegel”. De outro lado temos o Estado Liberal lockeano. Para Locke o poder está no cidadão que, por um ato livre, faz um contrato. Dessa forma, origina-se o Estado, cuja função é de proteger os indivíduos, o seu trabalho e, sobretudo, a sua propriedade. Este Estado é racional e em oposição a Hobbes, não é absoluto.

Mas, estamos falando de Educação e o que isso tem a ver com esse excursão sobre as concepções de Estado? Quais as consequências ou influências destes modelos de Estado para a atual conjuntura da Educação Superior? Quando Locke restringe o direito à ilimitada acumulação de propriedade e para o desenvolvimento da livre iniciativa no domínio da economia, este novo modelo político-econômico produz um amplo desequilíbrio social. Poderíamos até falar de uma divisão de classes, apologia à burguesia, não no sentido marxista da palavra – até porque a filosofia marxiana é posterior –, mas um tipo desigual de divisão. Com isso, tem início a definição política de Estado conhecida como Liberalismo. O Liberalismo pode ser classificado como “uma doutrina do Estado limitado tanto com respeito aos seus poderes quando às suas funções” (BOBBIO, 1988, p. 17).

O capitalismo vigente e mais ainda o neoliberalismo, do qual falaremos a seguir, são os principais símbolos de concretização destas ideias. Nestes sistemas as indústrias podem empreender suas iniciativas livremente objetivando aumentar cada vez mais sua propriedade –

economia – restando ao Estado apenas a função de Avaliar. E, portanto, a função da Educação Superior, nesta conjuntura, é oferecer instrumentos qualificados para as Indústrias e ser, muitas vezes, ela mesma a própria Indústria em função desta economia desenfreada. O Estado de provedor passa a ser um mero Avaliador. Vejamos.

No início do século XX, nos anos pós guerra, com a crise dos ideais liberais e a expansão da indústria e das tecnologias, surgia uma estrutura de Estado que objetivava atender às necessidades deste período. Proposto primordialmente pelo economicista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), o “Estado de Bem Estar Social”, “Benfeitor”, “Intervencionista”, “Providenciário”, “Positivo” ou ainda o “*Welfare State*”, consistia numa política social na qual o Estado era o responsável por atender as demandas da população, regulando a economia, fornecendo à sociedade esses mesmos serviços, como forma de garantir melhor qualidade de vida.

O Estado de bem-estar social era um projeto cogente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas após a tensão social, econômica e política do período entre guerras. Tanto que o estabelecimento do Estado de bem-estar social, entre as décadas de 1940 e 1960, ficou conhecido como “era dourada do capitalismo” por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos. A expansão industrial, mesmo que com índices diferenciados, tanto acontecia nos países capitalistas como nos socialistas (VICENTE, 2009, p. 123-124).

Se no Liberalismo o Estado tinha uma “tonalidade negativa” – mínimo e limitado – no *Welfare State* ele adquire uma “função” estritamente positiva – interventor –, pois garantia ao indivíduo o atendimento a alguns direitos básicos, como educação, assistência social e trabalho. Para Vicente (2009, p. 124) “esse cenário propiciou o crescimento econômico industrial e a implementação das políticas sociais com uma aliança entre os diferentes setores da sociedade: os empresários, a classe média e os trabalhadores”. Presenciamos, assim, um modelo de Estado que não só garantia ao indivíduo uma “proteção da propriedade”, como no liberalismo, mas acesso ao bem social, garantindo um nível mínimo de participação dos indivíduos na riqueza coletiva. A Educação, objeto de nosso estudo, era um dos direitos básicos, sendo o Estado a sua garantia. O Estado é entendido como “Estado Educador”, pois a Educação era vista sob a ótica do bem público e do dever social. Importante ressaltar que também a economia era por ele regulada, porém esta intervenção não significava oposição ao crescimento do mercado. A Educação, assim,

exercia um papel de aprofundamento da cidadania, não apenas como preparação de operários para as Indústrias.

Porém, estando a Economia à mercê da regulação Estatal, esse cenário não tardou a alterar. O protótipo de Estado proposto por Keynes entrou em crise a partir dos anos 70. Um dos motivos, segundo Rosanvallon (1997), assenta-se principalmente no fato de que a produção diminuiu e as despesas sociais aumentaram. O Estado deliberava altos gastos com as Políticas Sociais, porém não havia retorno suficiente, acarretando, assim,

[...] na intensificação das pressões políticas em favor do dismantelamento do sistema de Estado de bem-estar social, considerado ineficaz para reverter esse quadro pouco promissor. As portas estavam abertas para novas propostas destinadas a enfrentar as altas taxas de inflação e os preocupantes índices de paralisação econômica (VICENTE, 2009, p. 125).

Com as portas abertas para sugestões para romper com a inflação, uma certa ideologia ganha força: a Neoliberal. Já em 1944, o economicista austríaco Friedrich August von Hayek, publica uma obra que seria o carro chefe para as ideias neoliberais, a saber: O Caminho da Servidão. De acordo com (FIORI, 1997, p. 58), “nesta obra Hayek define a linha central do movimento, ao fazer uma crítica dura e implacável, menos contra o socialismo do que contra todas as formas de “intervencionismo” dos Estados capitalistas”. Com isso, as ideias neoliberais começaram a ser pensadas por um grupo de intelectuais, reunidos, anualmente, sob a liderança de Hayek, na cidade Mont Pèlerin – Alpes Suíços – a fim de “enfraquecer” o Estado de Bem Estar (que por sinal vinha ganhando força na Europa). Dentre os intelectuais, estavam figuras como Ludwig von Mises (1881-1973), Salvador de Madariaga (1886-1978), Karl Popper (1902-1994), Milton Friedmann (1912-2006) e outros. A proposta destes intelectuais era

[...] a contenção dos gastos com bem-estar e a *criação de “um exército de reserva” para imobilizar os sindicatos*. O “exército de reserva” caracterizava as massas desempregadas que se intensificaram desde a instauração do Estado neoliberal. Assim, o Estado de bem-estar social adquiriu a imagem de mau administrador da economia, com a consequente desmoralização e a acusação de ser inoperante, constituindo um empecilho para o progresso econômico. Concomitantemente, *defendiam-se a livre-iniciativa e a valorização das organizações econômicas, uma vez que elas detinham as condições para dinamizar a economia diante do fracasso do Estado* (VICENTE, 2009, p. 126, grifo nosso).

Com estes pressupostos e a suposta crise do Estado de Bem Estar, os Neoliberais ganham força e se colocam como “solucionadores da crise”. O Neoliberalismo, então, surge como a “cosmovisão que determina a racionalidade da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 111).

Uma racionalidade pautada no distanciamento Estado-Sociedade (enquanto providenciário e financiador de políticas sociais) e no alargamento do mercado, impondo à Educação o objetivo de “aliviar a responsabilidade e a participação do financiamento público e alimentar a expansão das empresas privadas mercantilistas” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 111). Eis que presenciamos uma mudança drástica, não só em termos de Estado, como também para a Educação Superior em particular.

Em primeiro lugar, se antes, no *Welfare State*, o coletivo era pensado a priori com relação ao indivíduo, no Estado Neoliberal, o indivíduo é pensado antes do coletivo, pois a este é dado o encargo de ser “responsável por sua condução e condição de vida”, inclusive até por seu processo educacional. Segundo, se antes, no Estado de Bem-Estar, o Estado era posto como “Educador”, promovendo uma educação com fins de cidadania, no Estado Neoliberal temos um Estado com fins especificamente avaliativos. O Estado Educador cede lugar ao Estado Avaliador.

Esses fatores marcaram diretamente a composição do próprio Estado. Hoje não se fala mais em Estado-Nação, mas sim numa espécie de Supra-Nação. O Neoliberalismo impulsionou de tal forma a propriedade, o indivíduo, a competitividade de mercado e das relações, que ele acabou por assumir uma posição de barbárie social. “[...] o neoliberalismo assume uma dimensão de barbárie social que contradiz, a meu ver, a própria tradição liberal que, apesar do acento posto no individual e no privado, sempre ostentou uma preocupação maior com a justiça social” (GOERGEN, 2013, p. 736-737).

Boa parte desta não-justiça social é motivada pelo avassalante progresso do livre mercado e desta nova divisão internacional do trabalho. Com a derrocada dos sindicatos, via economia neoliberal, e com a criação dos assim chamados “Exércitos de Reserva”, os indivíduos, enquanto participantes de uma coletividade, perderam voz. “O Estado afastou-se de seu papel como árbitro entre o trabalho e o capital, aliando-se ao capital e forçando os trabalhadores adotar uma postura defensiva” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 12). A liberdade, ideal utópico iluminista, é condicionada no neoliberalismo. Os indivíduos são obrigados a se submeter à competição, pois podem ser “descartados” a qualquer momento. Daí a função da Educação Superior nos tempos hodiernos: a promoção de indivíduos tecnicamente “capazes” para a competição do mercado. O Estado, passa, então, exerce o papel de “avaliar”.

O modelo de Estado Avaliador foi proposto inicialmente pelo cientista social britânico Guy Neave Richard (1941), ao estudar o ensino superior na Europa Ocidental que explicitava a

existência de um modelo tradicional de supervisão das universidades pelo Estado o qual, desde 1985, vinha sendo substituído por um modelo de controle das universidades implementado por meio da chamada “avaliação explorativa” (NEAVE, 1998). Esse modelo de avaliação caracterizava a agenda do Estado Avaliador em seu primeiro estágio. No Brasil, a efetivação do Estado Avaliador se deu após 1995, com um viés economicista de fundo norte-americano (LEITE, 2002). Podem ser citados como exemplos desse processo: a redução da carga horária mínima dos cursos de ensino superior, bem como a adoção dos cursos sequenciais e tecnológicos e as parcerias entre universidades públicas e empresas. Além disso, a avaliação começa a ser vista como uma indutora de qualidade, focada nos resultados.

A partir destes organismos supranacionais, Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Educação Superior é levada a tomar novos rumos: se tornou-se um alvo eminente da transnacionalização. “Essa modalidade globalizada, transnacional, sem fronteiras, de livre negociação, tende a tomar a educação como um objeto de exportação e comercialização” (DIAS SOBRINHO, 2005, p 145). De modo enfático as políticas do Banco Mundial são as principais impulsionadoras deste processo, pois tendem a tornar a educação, também, um pacote econômico.

A transformação da universidade no mercado educacional, proveniente destas políticas, é o resultado da intensificação da transnacionalização do próprio mercado. Assim como as empresas multinacionais, com suas sedes em outros países, as instituições de educação superior não estão longe desta realidade. O neoliberalismo ao condenar o “Estado por considerá-lo oneroso e ineficiente e interessados num novo segmento de mercado e lucro, defendem a privatização da educação e sua submissão às leis do mercado. Restringindo o acesso à educação àqueles que podem pagar por ela, transformam-na em mero produto” (GOERGEN, 2013, p. 741).

### **“Cenário II”: a universidade em crise**

O que significa Crise? Porque podemos entender a crise como momento decisivo de mudança? Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 612), “crise” significa **i)** Mudança súbita ou agravamento que sobrevém no curso de uma doença aguda; **ii)** Manifestação súbita de um estado emocional ou nervoso; **iii)** Conjuntura ou momento perigoso, difícil ou

decisivo; **iv**) Falta de alguma coisa considerada importante; e, por fim, **v**) Embaraço na marcha regular dos negócios. Historicamente, a palavra “crise” ou *krísis* (κρίσις), era usada pelos médicos antigos com um sentido específico. Quando o doente, depois de medicado, entrava em crise, era sinal de que haveria um desfecho: a cura ou a morte. Assim, em sua etimologia, crise significa separação, decisão, definição.

Como vimos, há um desfecho para a crise: a cura (positivo) ou a morte (negativo). O sentido negativo da crise diz respeito ao desaparecimento ou destruição, já o positivo se ancora numa “alteração qualitativa em direção a um ser-mais”.

No sentido positivo, a crise é identificada como “oportunidade”, ou “instante propício”, ou “tempo favorável”, o momento culminante que possibilita a passagem para o nível qualitativamente mais alto, um *ser-mais*, no plano espiritual de uma sociedade que já foi capaz de abeberar-se de riqueza de seu passado e de sua tradição, respondendo aos desafios presentes e projetando seu futuro (MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 36).

A crise, portanto, insere-se como uma intervenção descontínua (necessária) na continuidade de uma história em deficiência. A crise é o tempo oportuno para a “seleção” e “mudança” (*kairós*).

Se nossa época é numa época de ‘crise’ como de ‘crises’, é porque se situa num ponto crucial da elaboração da história humana. Ora, crise significa discriminação, distinção, separação seletiva [...] Nesse contexto, crise significa igualmente *kairós* [...] Nossa época é, efetivamente, um época *kairica* que se presta à intervenção da intencionalidade da consciência humana, *mediante a práxis* (MOUTSOPOLOS, 1991 apud MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 36, grifo nosso).

A crise, então, é o dado e o *Kairós* é a reflexão sobre as possibilidades de rompermos esta barbárie mediante a prática. Crise e oportunidade de mudança (*kairós*) estão, assim, harmonicamente ligados. No entanto, para a identificação da crise é preciso uma categoria importante que ainda não foi destacada: a ideia de ‘crítica’. Só percebemos a crise quando, inseridos no contexto histórico, agimos com ‘razão crítica’ e não como ‘comodidade a situação vigente’. São estas categorias de mudança e crítica que pretendemos abordar ao falar da Universidade, já que ela mesma já se encontra em “crise”.

A crise da universidade, para Goergen (2005b), ancora-se numa tríade conceitual, ou seja, é uma crise “de conceito, contexto e de texto”. É de conceito, porque o próprio conceito “Universidade” sofreu ao longo do tempo alguns desvios semânticos. “Particularmente num país como o nosso em que não há muita clareza sobre o que é ou como deve ser uma universidade,



tendo em vista a variedade e os desníveis entre as instituições acadêmicas de nível superior, fica difícil usar genericamente o termo universidade” (GOERGEN, 2005b, p. 11). Daí o porque de alguns autores adotarem a ideia de Instituições de Educação Superior ao invés de Universidades. Mas o problema é que o próprio termo Instituição está em cheque neste novo modelo. Falaríamos, então, de Organizações de Educação Superior?

A segunda face da crise é o “contexto”. Ela “diz respeito à relação entre universidade e sociedade e às profundas transformações que atualmente se encontram em curso” (GOERGEN, 2005b, p. 12). Talvez seja esta a maior de todas elas, porque fere, diretamente, a própria existência da Universidade. A terceira e última face da crise é a “textual”. Esta “abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer” (GOERGEN, 2005b, p. 12). Entra em cena o fator consequência do conhecimento produzido e a responsabilidade social da própria “instituição”. Para Goergen (2005b), o resultado destas três crises inferem diretamente numa “crise de identidade”, porque dizem respeito ao seu papel e às suas tarefas na sociedade contemporânea. Acompanhando Goergen em suas análises, a nossa ver a Universidade parece se estar numa crise também de “existência”. Esta crise está intimamente ligada à sua própria “composição, função e finalidade”.

Outro autor que trabalha com a ideia de crise da Universidade é José Dias Sobrinho. Para ele a crise da universidade é uma “crise de estrutura”, intimamente ligada a estes três níveis: estado, trabalho e indivíduo.

O estado não consegue prover de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a equidade, a justiça social, os processos e as instituições de democratização, dentre as quais, privilegiadamente, as educativas. A nova economia rompeu os tradicionais modelos de trabalho, criou riquezas para uns e espalhou desemprego, insegurança e precariedade para muitos [...] A sociedade perdeu em grande parte suas referências valorativas e se enfreqüeceram os processos de construção das subjetividades, pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 21-22).

O estado, como vimos, perdeu sua legitimidade como principal financiador, não conseguindo mais prover, por meio das instituições, o ideal de equidade social. As novas relações de trabalho trouxeram consigo um amplo desequilíbrio social, muito para poucos e pouco para muitos. E estas mesmas relações embotaram a relação interpessoal, impondo como mediação entre os sujeitos a ideia de competitividade.

Para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2011), a tríplice crise da universidade diz respeito às ideias de hegemonia, de legitimidade e com a própria instituição. Por crise de hegemonia, entende-se o resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe vinham sendo atribuídas. Ou seja, de um lado a promoção de uma alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, de outro a produção de conhecimentos úteis para a formação de mão de obra qualificada. A segunda crise, a de legitimidade,

É provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas de democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (SANTOS, 2011, p. 10).

A última crise apresentada pelo autor, diz respeito à própria instituição, ou seja, à reivindicação de sua autonomia, por um lado, e a uma crescente pressão para se submeter aos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial, de um lado, ou de responsabilidade social, de outro. Em resumo, poderíamos dizer que se trata, também, de uma crise de existência.

### **“Cenário III”: esboços para uma conclusão**

Os autores aqui referidos possibilitam-nos perceber uma crise generalizada na instituição “Universidade”. Uma crise que abrange tanto suas funções, quanto sua estrutura e finalidade. Os motivos são vários e carecem de reflexão. Talvez, o maior deles esteja ligado à instrumentalização e controle da formação por meio das demandas do mercado, reduzindo a Universidade a uma promotora de serviços e a educação à um processo de ajustamento. Em outras palavras poderíamos dizer que a indústria se apropriou da cultura e a tornou um produto. E, portanto, o que deveria ser uma instituição da cultura e do saber passou a ofertar uma “cultura” como produto para a formação de sujeitos para a mesma indústria. Ou seja, não só a cultura se reificou como também o próprio indivíduo.

Situar a universidade neste contexto antinômico (autonomia e sujeição) e de crise é, a nosso ver, de extrema urgência. Vimos uma instituição histórica de promoção e difusão de conhecimento, sendo levada ao reducionismo da tecnicização perdendo até mesmo o seu sentido como universidade. Deixa de ser o espaço privilegiado e livre de criação e difusão de um

“universo” de saberes e conhecimentos, para se tornar serva de exigências postas por um mercado avesso a qualquer concepção de cidadania. A autonomia cedeu lugar a heteronomia. As causas são muitas: o afastamento do estado, de beneficiário para avaliador; a insuficiência de recursos, o que abriu as portas para os financiamentos privados e para a criação das universidades com fins propriamente lucrativos; a influência do mercado neoliberal e dos organismos multilaterais, etc. Além de se tornar “serva” das demandas do mercado, a universidade se viu diante ao cenário da adaptação. Surge, assim, uma “organização” produtora de serviços compráveis. Ou seja, ela mesma se tornou um mercado do conhecimento. O resultado é a crise, o tempo oportuno para a mudança.

A partir de tal conjuntura apontamos a crítica como uma possibilidade de superarmos os paradoxos deflacionários que rondam a Universidade. E a crítica só é possível por meio do diálogo. Um diálogo que não se restrinja apenas às salas de aulas, mas que abarque os grupos sociais e as instituições, submersos nesta caricata moldura ‘Estado democrático de direito’. Com o fortalecimento destes grupos, poderemos reivindicar ou ressignificar a atuação do estado frente à formação universitária e quem sabe assim poderemos ser alvos de um processo que não só forme para a sujeição, mas e principalmente, para a formação de sujeitos livres e emancipados.

## Referências

BENTO, José Olímpio. Do Estado da Universidade: metida num Sarcófago ou no leito de Procrustes? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba: Uniso, v. 19, n. 3, p. 689-721, nov. 2014.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOBBIO, Norberto. Hobbes. *In*: BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. 7. ed. ed. Brasília: UnB, 1994. p. 107-115.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. *In*: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-25.

CHAUÍ, Marílina. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função: da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba: Uniso, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DURKHEIM, Émile. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia.** Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Revista de Saúde Coletiva, Physis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, dez. 1997.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, ética e educação.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. *In*: DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b. p. 11-19.

GOERGEN, Pedro. Educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LEITE, Denise. Avaliação institucional: reforma e redesenho capitalista das universidades. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, n. 2, v. 7, p. 29-49, jun. 2002.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCONDES CÉSAR, T. C. Krisis e Kairós em Evaghélos Moutsopoulos. *In*: GONÇALVES JUNIOR, A. F. **Ética e crise na sociedade contemporânea.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008. p. 11-42.

NEAVE, Guy. The evaluative state reconsidered. **European Journal of Education**, Paris, v. 33, n. 3, 1998.

PEREIRA, A. R. **O direito à propriedade através do trabalho como um ato moral no Segundo Tratado do Governo Civil de Locke**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ética e Filosofia Política) - PUC-Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, R. J. Hobbes: o medo e a esperança. *In*: WEFFORT, F. **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "O Federalista"**. São Paulo: Ática, 1989. v. 1. p. 51-77.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-Providência**. Brasília: Ed. UnB, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de Universidade à Universidade de ideias. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 187-226.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VICENTE, M. M. A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço. *In*: VICENTE, M. M. **História e comunicação na ordem internacional**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 123-146.

WEFFORT, F. C. **Os clássicos da política**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.