

AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PESQUISA: fragmentos para discussão.

Luiz Carlos dos Santos¹

RESUMO

O presente texto analisa a ideia de universidade pública sob a ótica do discurso da “crise” nas Universidades Públicas de Pesquisa (UPPs) na atualidade. Parte-se do princípio de que a universidade se consolidou por meio de um modelo surgido no início do século XX e que se fortaleceu institucionalmente depois da Segunda Guerra. Discute-se se a ideia de crise representa, de fato, um desequilíbrio deste modelo ou corresponde às transformações da própria identidade da universidade no mundo contemporâneo. Trata-se de um texto de revisão da literatura existente acerca da temática, portanto, numa perspectiva exploratória de natureza qualitativa. Enquanto resultado, aponta-se para um maior aprofundamento da matéria, visando dar respostas concretas a respeito do que é público no século XXI em particular e do que deveria ser uma entidade educacional pública nas sociedades contemporâneas, em vez de perguntar se “a universidade pública de pesquisa está em ruínas, como muitos asseveram.

Palavras-Chave: Universidades Públicas de Pesquisa (UPPs). Crise nas UPPs. Expectativas para o século XXI.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Gustavo Fischman (2012, p. 13), “A universidade foi concebida como uma instituição ‘especial’ durante boa parte dos mais de 500 anos de sua história[...]”. Em particular, assim foi entendido o modelo de universidade dominante no Ocidente - a universidade pública de pesquisa. O caráter especial deste modelo, segundo o mencionado autor, foi o resultado de uma combinação de diferentes fatores - A UPP com margens de autonomia institucional, legitimidade, prestígio, recompensas e benefícios materiais. As Universidades Públicas de Pesquisa, denominadas de UPPs, eram financiadas significativamente pelo Estado, nas quais o corpo acadêmico é considerado “funcionário público”, cujas tarefas envolvem ensino, pesquisa e extensão. As UPPs contavam com forte

¹ Bacharel em Ciências Contábeis (UFBA); Bacharel em Direito (UFBA); Licenciado em Administração (UNEB); Tecnólogo em Administração Hoteleira (IFBA); Especialista em Administração Tributária (UCSAL); Mestre em Educação (UQAM-Canadá); Doutor em Ciências Empresariais (UMSA-Argentina); Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano (UNIFACS-Salvador); Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando no Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus* I e cooperando no Departamento de Educação (DEDC), *Campus* XIII; Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq-Gestão de Organizações; Membro efetivo do Conselho Editorial da Editora da Universidade do Estado Bahia (EDUNEB), representante da grande área das Ciências Sociais Aplicadas; Membro do Conselho Editorial da Revista Acadêmico Mundo; Avaliador “ad hoc” Institucional e de Cursos - INEP/MEC; auditor fiscal do Estado da Bahia-aposentado; e-mails - lcsantos722@gmail.com; lcsantos@uneb.br - *site* instrucional: www.lcsantos.pro.br. ID Lattes: 361640631008583.

consensos sociais a respeito de seu potencial para a contribuição do desenvolvimento social, econômico e cultural (CLARK, 2006).

Segundo Fischman (2012), no passado, as universidades eram consideradas instituições especiais com conotações quase sagradas, que gozavam de privilégios relevantes e que, em virtude de seu nome, estavam “imunes a restrições de qualquer natureza”, como assevera Newman (1873, p. 1). Ao contrário, atualmente, diferentes perspectivas sugerem que elas entraram em ‘crise’ e se converteram em mais uma organização entre outras e, conseqüentemente, sujeitas às mesmas variáveis que a época impõe a todas as instituições do século XXI - globalização, mercantilização, massificação, digitalização (ZUMBIRIA, 2007).

2 DIFERENTES FORMATOS

Ante às leituras para a construção deste texto, uma das dificuldades de analisar as universidades públicas de pesquisa é que o modelo institucional não é singular nem plural, já que ao longo de sua história ele foi adotando, e adaptando, diferentes formatos e denominações - napoleônicas, humboldtiana, Land Grant, de pesquisa, e mega universidades, entre outras (FISCHMAN, 2012). Com diversos graus de coerência, a UPP contemporânea se nutre de rituais diferentes entre si, como as escolas profissionais medievais, a educação liberal de Oxford, ou o modelo proposto por Wilhem Von Humboldt para a Universidade de Berlim, que propunha conectar os trabalhos de pesquisa à formação universitária. Ah! A estes antecedentes pode-se somar a concepção escocesa de acessibilidade e serviço social, a ideia de pesquisa aplicada e educação prática que caracterizava as universidades Land Grant nos Estados Unidos, as aspirações democratizadoras associadas com a reforma de 1918 em Córdoba e o modelo soviético de estruturar a educação superior para alcançar metas tecnológico-industriais determinadas pela planificação estatal (Johnstone e Bain, 2002; Ordorika e Pusser, 2006).

Convém recordar que ensino e pesquisa, como aspectos centrais do trabalho acadêmico, são funções que precedem tanto a criação da UPP como constituição dos estados nacionais modernos. As universidades coloniais e nacionais floresceram entre 1500-1800 da Rússia ao Peru, transformando-se, gradualmente, de instituições escolásticas medievais em centros humanísticos de aprendizagem. Ao final da Idade Média, tanto na Universidade de Bolonha quanto na de Paris, se ofereciam serviços de docência e graduação. Nessa perspectiva, a concepção - missão central de universidade -, foi confirmada na Universidade de Berlim, em meados do século XIX, antes ainda da unificação da Alemanha.

Conforme Scott (2006), a sistematização e consolidação de funções da UPP começou a ser produzida em conjunto com a construção dos Estados-nação. Nesse processo, foram atribuídas três funções e missões às universidades: **nacionalizar, democratizar e servir à sociedade**. Durante quase cinco séculos, segundo Fischman (2012), as três missões se manifestaram de formas muito diferentes, a partir dos contextos regionais. Para alguns pesquisadores, a exemplo de Burrage e Torstendahl (1990), esta superposição de funções estimulou a criação de uma instituição moderna que continha promessas múltiplas e contraditórias em relação ao seu potencial. As UPPs, numa revisão rápida, de acordo com Fischman (2012), foram consideradas centrais objetivando: **fortalecer as identidades dos Estados Nacionais; impulsionar processos de modernização econômica, social e cultural; formar elites; gerar conhecimentos científicos; e, gerar conhecimentos práticos**.

Nessa perspectiva, cita-se, por exemplo, durante a primeira metade do século XX, as UPPs não se converteram em instituições de massa, mas cresceram em número, quantidade de professores e alunos e funções. De acordo com os dados registrados, tomando-se os de Fischman (2012), entre 1900 e 1945 na Europa, América do Norte e do Sul, Oceania e, em menor escala na Ásia e África, os sistemas de educação superior expandiram fortemente. Atribui-se que este crescimento não se deu apenas às expectativas colocadas nos dividendos econômicos que seriam produzidos, mas também à convicção de que as universidades desempenhavam um papel central a serviço do nacionalismo cultural e político. Enfim, ao mesmo tempo que os governos reforçavam o papel da educação superior como fator determinantes para projetos econômicos e políticos de desenvolvimento nacional, as próprias instituições começaram a buscar maneiras de ampliar sua influência, em que pese ter ocorrido grande expansão da matrícula estudantil.

Os professores são admitidos ou porque são promissores como pesquisadores em algo muito especializado ou porque, sem vocação para a pesquisa, concordam em ser pressionados e aceitam contratos de empregos temporários e precários - em outras palavras, “flexíveis”. (Docentes Substitutos). O ensino passa a ser concebido como uma habilitação rápida para os egressos que necessitam ingressar imediatamente em um mercado de trabalho do qual serão eliminados alguns anos depois, ao tornarem-se obsoletos e dispensáveis; ou como uma carreira em transição entre pesquisadores e o treinamento de novos pesquisadores. Em síntese, **a docência fica reduzida a mera transmissão de conhecimento**.

3 O SIGNIFICADO DA PESQUISA

Parafraseando Gustavo Fischman (2012), que esperança pode haver para a pesquisa

quando a razão, a verdade e a história são consideradas mitos, quando o espaço e o tempo são transformados na superfície plana de uma sucessão de imagens, o pensamento e a linguagem em jogos e construções contingentes cujo valor é apenas estratégico? Dentro de uma instituição/entidade, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e controle de meios ou instrumentos para alcançar uma meta específica. Dito de outro modo, uma “pesquisa” é uma “enquete” acerca dos problemas, dificuldades/limitações e óbices que impedem o alcance de um objetivo, abarcando o encontro de meios para a solução parcial de problemas e obstáculos locais.

Nessa linha de raciocínio, “pesquisa” não **significa a aquisição de conhecimento de alguma coisa**, mas a posse de instrumentos para intervir em algo e controlá-lo. Por isso mesmo, não há tempo em uma organização para **a reflexão, a crítica e a análise do conhecimento instituído e as possibilidades para transformá-lo e superá-lo**. Em uma organização, não há sentido ou justificativa para exercer atividade cognitiva. Pelo contrário, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se afirma, se é capaz de propor áreas de problemas, dificuldades e obstáculos sempre renovados, o que se faz fragmentando velhos problemas em novos microproblemas, sobre os quais parece haver ainda maior controle. A fragmentação, condição para a sobrevivência da instituição / organização / azienda, se torna efetiva e propõe a especialização como principal estratégia, concebendo-se “pesquisa” como a demarcação estratégica de um campo de intervenção e controle. Está claro que esse trabalho só pode ser avaliado em termos que são compreensíveis para uma organização, isto é, **em termos de custo-benefício, regulado pela ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido**.

Michael Gibbons (1994) observa que não só surgem novas formas de conhecimento como também novas formas de produção e disseminação. A nova forma de gerar conhecimento se caracteriza pela **participação de múltiplos atores**, o que transforma a responsabilidade, que recaía tradicionalmente sobre um pequeno número de especialistas reconhecidos em uma responsabilidade mais ampla, de **caráter social**. De modo geral, aqueles que assumem estas novas formas de geração do conhecimento estão mais preocupados com **a sua posição competitiva em termos de mercado, custo e comercialização, ou seja, mais com a aplicação dos seus resultados do que com a sua contribuição ao progresso da ciência**, passando de uma orientação disciplinar para o “contexto da aplicação”, como observa o próprio Gibbons (1994). Desta forma, “a nova produção de conhecimento se torna cada vez mais um processo socialmente distribuído”, como observa, tendendo para uma “multiplicação dos terminais nervosos do conhecimento”

cuja escala é mundial.

4 O *CYBERSPACE* COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO

É conveniente ressaltar o caráter internacional do conhecimento contemporâneo. Os estados têm fronteiras, horizontes e conhecimento. Cada vez mais os cientistas participam da academia mundial composta pelo grande número de redes que usam o *cyberspace* como meio de comunicação. A emergência do conhecimento sem fronteiras e da sociedade da informação, em um mundo cada vez mais globalizado, confronta a educação superior contemporânea com desafios sem precedentes.

No entanto, não se pode esquecer que **a globalização** pressupõe uma divisão **social e econômica** muito taxativa entre o **Norte e o Sul** ou entre **países centrais hegemônicos e países periféricos dependentes**. Essa separação significa que os acadêmicos, cientistas, artistas e intelectuais dos países periféricos dependentes **não participam da academia mundial em condição de igualdade com os dos países centrais hegemônicos**. O que acontece em pelo menos três aspectos principais: 1) há desigualdade com respeito aos recursos financeiros, instrumentais e técnicos para a pesquisa; 2) há desigualdade de oportunidades para divulgar e aplicar os resultados da pesquisa; 3) para terem entrada na academia mundial, os membros dos países periféricos dependentes concordam em restringir a sua pesquisa a problemas, assuntos, temas, métodos e técnicas definidos nos países centrais hegemônicos. **Em vez de defini-los de acordo com as necessidades dos seus países e sociedades**, de acordo à sua tradição teórica, científica, técnica e artística, garantindo a permanência de uma história do saber particular que possibilitar a participação no saber universal, eles procuram ingressar nesse universal (ou “global”), assumindo particularidades alheias. Em suma, em vez de assumir um processo pelo qual o particular manifesta uma universalidade própria do saber e das artes, o que se procura é participar imediatamente do universal **sem a mediação das particularidades de natureza social, histórica e cultural**. E por essa ausência de mediação e da busca pelo imediato, em vez de uma universalidade concreta, chega-se a um universal abstrato, que não passa da submissão às características particulares dos que possuem hegemonia nos domínios do intelecto e das artes.

Dito de outra forma, em lugar de admitir que já existe uma academia mundial, com intercâmbios efetivos e produção universalizada, parece que ela deveria ser considerada como uma tarefa a ser realizada, um objetivo, que exige tanto a **reflexão crítica sobre o presente como a mediação do particular na direção do universal**.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior afirma, no seu preâmbulo, que:

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados.

E o artigo 1º da Declaração reafirma:

[...] a necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo.

5 O IMPACTO CINCO ANOS DEPOIS DAS CONCLUSÕES DA CONFERÊNCIA MUNDIAL NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

O estudo sobre o impacto das orientações da Declaração Mundial acerca da Educação Superior na América Latina e no Caribe, realizado, por incumbência da UNESCO, por Francisco López Segrera (2002). Nesta secção, limitar-se-á a reproduzir as principais conclusões de López Segrera, com base nas respostas recebidas ao questionário com 17 perguntas fundamentais sobre o *follow-up* das conclusões da Conferência Mundial. López Segrera (2002) consultou as páginas *web* de numerosas universidades do continente além de consultar os mais reputados grupos de discussão da região nesta matéria, tais como Cesu (Unam), Riseu (México, Unam), Cinda (Chile), Cepes (Universidade de Havana) e os membros do grupo de pesquisa sobre a educação superior da Clacso.

Convém extrair algumas das conclusões de López Segrera, incluídas em seu livro *Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinência* escrito com a colaboração de José Luis Grosso e Manuel Ramiro Muñoz - coleção Sapientia nº 8, editado pela UNESCO e pela Universidade de San Buenaventura, Cali, Colômbia, (2002) o qual assinalam o impacto da Conferência Mundial:

(a) Avanços parciais foram alcançados na busca da igualdade de acesso - a criação e o fortalecimento das universidades indígenas, percentuais de matrícula de estudantes com bolsas de estudo nas universidades particulares, bolsas nas universidades públicas para os setores de baixa renda - mas há carência geral nas políticas governamentais, de modo geral, no sentido da correção do hiato existente entre ricos e pobres em relação ao acesso à educação superior. (b) A Conferência Mundial teve substancial impacto no esclarecimento e no fortalecimento das missões fundamentais das instituições de educação superior. No entanto, a maioria dessas entidades acadêmicas está interessada no ensino e não na pesquisa e na produção de conhecimento. (c)

Nas respostas ao questionário, houve unanimidade no reconhecimento de que a educação permanente não tem sido assumida na região, embora seja mencionada em muitos artigos de especialistas e em conferências, por reitores e ministros da Educação, e a despeito de constituir tarefa fundamental da educação superior. Por um lado, há poucas oportunidades de acesso à educação superior pelos pobres, é ainda mais difícil garantir a educação ao longo da vida com métodos tradicionais ou virtuais. [...] (e) Os esclarecimentos proporcionados pelo debate sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da educação superior contribuíram para maior transparência e consolidação das normas éticas; não podemos afirmar, porém, que essas normas sempre prevaleceram. [...] (g) A relevância, considerada como a capacidade dos sistemas e instituições de educação superior de responder às várias demandas locais, das regiões, dos países e do mundo em geral e a pertinência foram alcançadas em algumas dessas instituições, mas há falta generalizada de políticas nacionais adequadas para a promoção desses princípios. (h) Segundo alguns autores (GARCÍA GUADILLA, 1997), o debate sobre a função social das universidades está evoluindo para a questão de como estabelecer laços estreitos entre as universidades e o mundo do trabalho. Não obstante, o autor considera que o relacionamento entre universidade e sociedade deveria ultrapassar o aspecto universidade/setor produtivo, e desenvolver sua missão de produção de conhecimento e formação de profissionais e especialistas, estendendo seus serviços a todos os setores da sociedade - incluindo aqueles excluídos por razões econômicas ou outros motivos - a fim de preencher a sua missão. A Reunião Consultiva UNESCOCaricom sobre a Educação Superior no Caribe enfatizou a necessidade de uma abordagem proativa, que estenda os currículos universitários com um foco mais amplo do que a simples orientação do mercado. A carência de políticas nacionais adequadas e o conceito tradicional de autonomia, entre outros fatores, resultaram na formação de empresas universitárias, visando ganhos e lucros como o objetivo do ensino, e não valores [...]”.

Cabe lembrar que, em junho de 2003, a UNESCO promoveu uma reunião de consulta sobre o seguimento da Conferência Mundial cinco anos após, razão pela qual o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, da UNESCO (Iesalc) preparou um relatório intitulado *Reforms and Innovation in Higher Education in Some Latin American and Caribbean Countries, 1998-2003* (UNESCO, 2003). Esse relatório chega à conclusão de que nos cinco anos transcorridos desde 1998 várias mudanças substanciais ocorreram na educação superior latino-americana, no sentido da sua modernização; além disso, houve maior sensibilização das comunidades acadêmicas, dos governos, do mundo empresarial e de outras organizações quanto ao papel que a educação superior deve ter na transformação das sociedades da América Latina e do Caribe.

De acordo com esse relatório, os principais aspectos presentes nos processos de modernização da educação superior na região, devido à influência da Conferência Mundial, são os que se seguem: (a) desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação e acreditação; (b) aumento no número das instituições de educação superior e diversificação das suas modalidades; (c) aumento e diversificação das associações e redes de universidades, como instrumento de cooperação; (d) uso das novas tecnologias de informação e comunicação para

aprimorar o ensino e a pesquisa; (e) internacionalização; e (f) projetos para a cooperação entre a educação superior e o setor produtivo.

6 A UNIVERSIDADE PÚBLICA NA 1ª DÉCADA DO SÉCULO XXI

Segundo Fischman (2012, p. 33), a decepção diante das supostas promessas descumpridas, principalmente das UPPs não sugere uma “falha”, mas também a necessidade de considerar “[...] as imensas expectativas nestas instituições durante a primeira metade do século XX”. De acordo com o citado autor “[...] este é padrão geral dominante na África, América Latina, Ásia, Europa e América do Norte. Daí a percepção da ‘crise’ das UPPs seja alvo verdadeiramente global, mesmo quando há informação que compreende de maneira muito diferente”.

Nessa dimensão, as observações de Simon Schwartzman sobre a América Latina nos anos 90 são uma boa ilustração desta tendência:

De maneira geral, muito mais pessoas têm tido acesso à educação, o currículo tradicional foi aberto a novas alternativas e à experimentação e, em alguns países e lugares, o ensino e a pesquisa de tempo integral foram introduzidos pela primeira vez na educação superior. O sentimento geral, com frequência, é de deterioração e perda da qualidade, e uma idealização do passado. (1997, 46-47).

As UPPs, durante a maior parte de sua história, foram reguladas pelas agências do estado e apoiadas com o dinheiro público. Para relevantes setores da sociedade, **elas deviam continuar a missão estabelecida de servir ao interesse público**. Esta missão fez com que o público considerasse as UPPs **responsáveis pelo bem social e não somente das autoridades estatais ou dos burocratas dos programas educacionais**. Assim, as UPPs eram vistas - como instituições sociais essenciais que mereciam proteção especial para assegurar que o ensino e a pesquisa beneficiassem a “missão pública” em formas autônomas, independentemente dos interesses particulares do governo de plantão e dos distintos grupos sociais. Com frequência, de forma crescente, as UPPs estão perdendo este *status* protegido, distanciando-se do seu “contrato social” inicial, para ficar à deriva entre o mesmo mercado e as forças gerenciais, como qualquer outra empresa moderna (TROW, 1993; CLARK, 1998; DEEM, 1998; MARGINSON e CONSIDINE, 2000; ENDERS, 2004; SLAUGHTER e RHOADES, 2004).

A propósito, Axel Didriksson (2007, 24), apresenta comentários a respeito da necessidade de refletir com muito cuidado o tema internacionalização e da influência dos indicadores mundiais, que vêm recebendo grande prestígio. Trata-se de comparações que

adotam como perspectiva ideal, ou como modelos, as universidades que se destacam por sua influência na produção e transferência de novos conhecimentos e tecnologias, por suas inovações e suas relações bem-sucedidas no mercado global. Isto está gerando uma hierarquia que pouco compreende os contextos diferenciados e os esforços feitos pelas universidades e demais instituições de educação superior dos países em desenvolvimento, e são apenas algumas consideradas em tais hierarquias, comumente denominadas *rankings*, a partir de uma classificação que as situam como “world classe universities”.

Na visão de Boaventura de Sousa Santos (2005), a universidade pública é uma instituição e uma noção que opera globalmente abaixo das mesmas expectativas de melhoramento de sua eficiência, qualidade e acesso. Na percepção do citado autor, a universidade está enfrentando três crises - **de hegemonia** (porque já não é a única instituição que oferece altos níveis de conhecimentos; **de legitimidade** (porque já não é aceita por consenso como a única que provê os mais altos níveis de educação: e, **institucional** (porque não pode assegurar a sua própria reprodução).

Em que pese as considerações supra, Fischman (2012) chama a atenção para o fato de ser difícil negar que as UPPs do século XXI sejam, de acordo com múltiplos indicadores, muito mais inclusivas do que aquelas de meados dos anos 70. No último século, a demanda pela educação superior sofreu uma expansão exponencialmente, mormente a partir dos anos 60. De acordo com Wolf (2002), a educação superior sofreu uma expansão meteórica em todas as partes, e países distantes como a China (CHUNG, 1996), os Estados Unidos (FRANZOSA, 1996), a Austrália (EERBURE, 1997) e a África do Sul (NAIDOO, 2003). A partir de meados dos anos 60, o número de estudantes universitários em nível mundial aumentou dez vezes - de 13 milhões para aproximadamente 115 milhões em 2004. Joaquim Tres, diretor executivo da Rede Universitária Global para Inovação, em setenta países, dentre cento e onze, este crescimento no número de alunos de educação superior foi acompanhado por aumentos substanciais nas quotas da educação superior com percentagem do total do gasto público em Educação (GUNI, 2006). Embora este auto do gasto público em educação superior não tenha vindo unicamente dos recursos estatais, entre 1992 e 2002 a média dos gastos governamentais destinados à educação superior aumentou, apesar de ponderações de estudiosos, a exemplo de Saneal (2006), as quais asseveram que “A participação do orçamento nacional variou desde 13,66% na África do Sul a 40% na Romênia, baseado em estudos da UNESCO. O mencionado autor entende que, devido à expansão maciça, entre outros fatores, conduziram a uma enorme variação na disponibilidade de recursos por aluno, caindo significativamente em todo o mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de se pensar em esgotar em um texto de opinião, matéria tão controvertida, a começar pela definição do que seja “público” (patrimônio público? Bem público? Interesse público, etc.). Fischman (2012) afirma:

[...] As UPPs, como alguns conheceram e muitos as imaginam, não existiam mais. Mas também, pode ser o caso que as mudanças demográficas, tecnológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais que afetam fundamentalmente as noções e conceitualizações do que e como deve ser o público, sejam muito mais relevantes para se entender o que acontece com as atuais UPPs.

Se a noção sobre UPPs não está correta, então, conviria mais pertinente dedicar maiores esforços em dar respostas concretas a respeito do que é “público” no século XXI em particular e do que seja uma entidade educacional pública nas sociedades contemporâneas, “[...] em vez perguntar se ‘a universidade pública de pesquisa’ está em ruínas, como muitos dizem” (FISCHMAN, 2012, p. 41). Porém, para tanto, a investigação deve ser feita sem recorrer a perspectivas redentoras e inundadas de recordações nostálgicas de um passado duradouro, nem tão glorioso e nem tão democrático.

Porém, há de se levar em conta que educação não é negócio, universidade não é empresa, professor não é burocrata, discente não é mercadoria e conteúdo não é moeda de troca. Tudo faz parte de um processo maior, da política estabelecida na sociedade.

Finalmente, convém frisar que o exercício da educação em uma universidade pública de pesquisa somente alcançará uma dimensão humanizadora, democrática e universal **quando não se limitar a medidas paliativas**, que se preocupam muito mais **em esvaziar as vozes do que promover uma transformação social verdadeiramente qualitativa**. Mas é sim por meio da problematização de tais medidas que outros encaminhamentos poderão ser considerados.

REFERÊNCIAS

CLARK, W. *Academic charisma and the origins of the reserch university*. Chicago and London: University of Chicago, 2006.

DEEM, R. “New managerialism” and higher education: the manegement of performances nd cultures. In: *Universities in the United Hinfdom Internation Studies in Sociology of Education*, 1998.

DELORS, J. (Coord.) *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO, Ed. Cortez, 1999.

DIDRIKSSON, A. *Contexto global e regional de la educación superior em America Latina e Caribe. Em IESALC. Tendências de la Educación superior em América Latina e el Caribe. Venezuela, IESALC-UNESCO, 2007.*

ENDERS, J. Higher education, internalization and the Nation-state: recente developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 2004.

FERRER, A. La globalización, la crisis financiera y América Latina. **Comercio Exterior**, México: v. 49, n. 6, jun. 1999.

FISCHMAN, Gustavo E. Imaginando as universidades públicas no século XXI; grandes expectativas, algumas promessas e muitas incertezas. In: _____. (Org.) **A Universidade Imaginada**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FRANZOSA, S. *The evolution of the higher education system in the United States of America. In: R. Cowan (ed) The World Yearbook of education: the Evaluation of higher Education Systems. London: Kegan Paul, 1996.*

GACEL-ÁVILA, J. **La internacionalización de la educación superior**: paradigma para la ciudadanía global. Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2003.

GARCÍA, D. R. T. La educación del futuro, *Paedagogium*, a. 1, n. 6, jul./ago. 2001.

GARCIA CANCLINI, N. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

GARCÍA GUADILLA, C. **Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina**. Caracas: CENDES, Nueva Sociedad, 1996.

_____. **Situación y principales dinámicas de transformación en la educación superior en América Latina**. Caracas: UNESCO-CRESALC, 1996.

GIBBONS, M., *et al. The New Production of Knowledge: the dynamic of science and research in contemporary societies*. Londres: Thousand Oaks, Nova Delhi, Sage, 1994.

GÓMES BUENDIA, H. La educación: la agenda del siglo XXI. In: _____. *Hacia um desarrollo humano*. Bogotá: TM Editores, 1998.

HARVEY, D. *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge, MA: Blackwell, 1990.

IANNI, O. *Teorias de la globalización*. 4. ed. México: Siglo XXI, UNAM, 1999.

ITU. World Telecommunication Development Report, 1999. Geneva: ITU, 1999.

JOHNSTONE, D. B.; BAIN, L. Universities in transtion: privatization, decentralization, and institutional autonome as National Police wth Special Reference tothe Russian Federation. In: D.W. Chapman and a Austin. *Higher Education in the Developing World*. Changing Cotexts and Institutional Responses, 2002.

LEMASSON, J. P.; CHIAPPE, M. *La Investigación universitaria en América Latina*, Caracas: UNESCO- IESALC, 1999.

LICHA, I. *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: los desafíos de la globalización*. México: UDUAL, 1996. (Coleção UDUAL; 7).

LÓPEZ SEGRERA, F. *Globalización y educación superior en América Latina*. Caracas:UNESCO-IESALC, 2001.

_____; GROSSO, J. L.; MUÑOZ, M. R. *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia*. Cali: UNESCO, Universidade de San Buenaventura, 2002. Coleção sapiência.

____ et al. *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: um análisis crítico*. Cali: UNESCO, Boston College e Universidade de San Buenaventura, 2000.

MAYOR ZARAGOZA, F. *The World Ahead: our future in the making*. Paris: Zed, UNESCO, 2001.

MEDINA ECHAVARRÍA, J. *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI, 1967.

MOLLIS, M. *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? Lacosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MORIN, E, *Seven Complex Lessons in Education for the Futur*. Paris: UNESCO, 1999.

____ **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Caracas: UNES.
NEWMAN, J. H. *The idea of the university: defined and illustrated* 3. ed. London: B. M. Pickering.

SANEAL, B. C. *Financing Higher Education: international perspectives. Paper presente at the Secon International Barcelona Conference, Higer Education in the World. The financing of universities*. Barcelona: España, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHWARTZMAN, S. Higer Education in Brazil: *The Stakeholders, Published by The Worl Bank, Departmentt of Human Rsources*. Paper Series, 1996.

SEGRERA, F.; MALDONADO, A. (Coords.). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*. Cali: UNESCO, Boston Collage, Universidade de San Buenaventura, 2000.