

A Universidade no centro das relações capitalistas

Luiz Alberto Neves FILHO¹

Resumo

Como o Ensino Superior possui uma grande importância na sociedade atual, torna-se relevante uma avaliação dos impactos gerados nele (Ensino Superior) pelo processo de desenvolvimento da sociedade capitalista industrial. Assim, este trabalho buscou apresentar elementos teóricos que possibilitem a compreensão do processo de “redução” do Ensino Superior, na sociedade atual, à uma lógica de “*produção de diplomação em massa*” (em detrimento da valorização de um processo de formação humanística e crítica). Compreender o Ensino Superior na atualidade, a partir da compreensão do seu processo de constituição e da sua consolidação na história é aspecto importante deste trabalho. As contribuições teóricas de importantes pensadores, como Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Sigmund Freud, Paul Baran e Paul Sweezy, foram fundamentais para a

¹Doutorando em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP. Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP Email: amportelinha@yahoo.com.br.

¹Graduado em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Santanna.

compreensão do processo que levou a transformação da Universidade em meras Instituições de Ensino Superior.

Resumen

Como la Enseñanza Superior tiene una gran importancia en la sociedad actual, se hace relevante una evaluación de los impactos generados en él (Enseñanza Superior) por el proceso de desarrollo de la sociedad capitalista industrial. Así, este trabajo buscó presentar elementos teóricos que posibiliten la comprensión del proceso de "reducción" de la Enseñanza Superior, en la sociedad actual, a una lógica de "producción de diplomación masiva" (en detrimento de la valorización de un proceso de formación humanística y crítica). Comprender la enseñanza superior en la actualidad, a partir de la comprensión de su proceso de constitución y de su consolidación en la historia, es un aspecto importante de este trabajo. Las contribuciones teóricas de importantes pensadores, como Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Sigmund Freud, Paul Baran y Paul Sweezy, fueron fundamentales para la comprensión del proceso que llevó a la transformación de la Universidad en meras Instituciones de Enseñanza más alto.

Abstract

As Higher Education is of great importance in today's society, an evaluation of the impacts generated in it (Higher Education) by the process of development of industrial capitalist society becomes relevant. Thus, this work sought to present theoretical elements that make possible the understanding of the process of "reduction" of Higher Education, in the current society, to a logic of "production of mass graduation" (to the detriment of the valorization of a process of humanistic and critical formation). Understanding Higher Education today, from the understanding of its process of constitution and its consolidation in history is an important aspect of this work. The theoretical contributions of important thinkers, such as Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Sigmund Freud, Paul Baran and Paul Sweezy, were fundamental for understanding the process that led to the transformation of the University into mere Teaching Institutions Higher.

Introdução

O presente texto foi desenvolvido como pré-requisito da disciplina de Estudos Teóricos Avançados em Educação, ministrada pelo professor Dr. Odair Sass, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. As contribuições teóricas dos autores Paul Baran, Paul Sweezy, Karl Marx, Theodor W. Adorno, Michel Foucault e Herbert Marcuse (estudados na presente disciplina) foram de fundamental importância para a compreensão das transformações e dos fenômenos que circunscreveram o ensino superior nos últimos três séculos (tal como suas respectivas causas e consequências).

Suas contribuições permitiram a análise de questões importantes presentes na sociedade e, conseqüentemente, no ensino superior. Dentre elas, podem ser destacadas as seguintes:

- O processo de emancipação que levaria à formação e, também, à autonomia dos indivíduos (ADORNO, 2009);
- O comprometimento da razão com a ordem capitalista na sociedade burguesa (HORKHEIMER E ADORNO, 1985);

- As reais funções da técnica e da tecnologia, a razão submetida às técnicas políticas e transformada em progresso, e o lugar da crítica na sociedade industrial avançada, que continua reproduzindo a dominação (MARCUSE, 1973).
- O papel do Estado na sociedade e a sua Governamentalidade (FOUCAULT, 1990).
- Sociedade como organismo em transformação (MARX, 1975)
- O mal-estar que toma conta da sociedade atinge diretamente o sistema educacional (BARAN e SWEEZY. 1978); a formação humanística racional e rigorosa como privilégio de uma minoria (BARAN e SWEEZY. 1978)

A redução da Universidade à Instituição de Ensino Superior

Em um primeiro momento, fez-se necessário realizar uma análise da história do ensino superior, a partir de três modelos distintos descritos por Waizbort (2015): universidade moderna, universidade moderna II e IES (Instituição de Ensino Superior). Isso para compreender as transformações ocorridas no ensino superior nos três últimos séculos.

A universidade moderna se fundamenta no modelo *humboldtiano*, tendo sido implantado na Alemanha em 1810, e se constituiu em padrão para a articulação de personalidade, formação e cultura (WAIZBORT, 2015). A formação estava ligada diretamente ao contexto social, histórico, político e cultural; a personalidade estava vinculada ao individualismo da unicidade, da particularidade, da distinção e do modo pessoal e específico; e a cultura é o elemento que preencheria o ser humano e a personalidade, fundindo-se com o sujeito no processo de formação, tornando-o único e ao mesmo tempo universal (WAIZBORT, 2015).

A universidade moderna II (modelo americano do início do século XX) foi concebida a partir de necessidade de profissionais gerada pelo mercado. Assim, a universidade assume o papel de produtora de profissionais especialistas (novo objetivo da universidade), deixando em segundo plano a formação cultural proposta pelo modelo da universidade *humboldtiano*. Como destacado, esse modelo se sustenta na formação de especialistas para o mercado de trabalho. O crescimento econômico observado nos EUA, no início do século XX, impulsionou a busca por profissionais, forçando a universidade a tal responsabilidade.

No decorrer do século XX ocorreu uma nova transformação no modelo de universidade, e em seus objetivos: ela (em escala global) se transformou de maneira significativa, passando a um novo modo de organização e com novos objetivos. Segundo Waizbort (2015), esse novo modelo não pode ser chamado de universidade, por não atingir seus princípios originários, sendo mais adequado chamá-la de instituição de ensino superior (IES). Assim, podemos perceber que a Universidade não está fora do contexto transformador da sociedade, conforme MARX (1975) afirmará:

[]...as classes dominantes já começam a pressentir que a sociedade atual não é um ser petrificado, mas um organismo capaz de mudar, constantemente submetido a processo de transformação. (MARX, 1975, p. 7)

A IES apresenta uma organização diferente da dos modelos anteriores, tendo como base de sustentação a busca pela diplomação, ou seja, distanciando-se da formação cultural ou geral proporcionada pela universidade moderna e, também, da profissionalização promovida pela universidade moderna II. A busca pela certificação contém elementos nefastos para a universidade, construindo barreiras quase intransponíveis para o acesso a uma formação da personalidade por intermédio da cultura. Tal situação transformou a Universidade (e

também os seus alunos). Conforme afirmam BARAN e SWEEZY (1978, p. 323) “[...] os alunos interessam-se apenas pelo diploma.”.

Pode-se perceber que a universidade moderna (humboldtiana) se fundamenta na formação da personalidade e na busca da diferenciação interior; já a universidade moderna II (modelo norte-americano) se fundamenta na especialização e na diferenciação exterior (diferenciação social funcional). Enquanto isso, as Instituições de Ensino Superior (modelo global) se fundamentam na diplomação (certificação) e na indiferenciação diferenciada exterior, ou seja, na diferenciação social funcional gerada pelo mercado (WAIZBORT, 2015). Segundo Baran e Sweezy (1978), o mal-estar que toma conta da sociedade atinge diretamente o sistema educacional (e conseqüentemente a Universidade) e as condições necessárias para o desenvolvimento humanístico crítico dos jovens. Sobre esse mal-estar, os autores afirmam:

[...] O mal-estar priva o trabalho de sentido e objetivo; transforma o lazer numa preguiça sem alegria, debilitante; atinge fatalmente o sistema educacional e a condição de desenvolvimento sadio dos jovens; transforma a religião e a igreja em veículos comercializados de uma fuga a solidão; e destrói a base mesma da sociedade burguesa: a família (BARAN e SWEEZY, 1978, p. 281)

Conforme destaca LESSARD (2006), o Ensino Superior assumiu um papel de relativa importância na sociedade moderna industrial, sendo inserido em uma lógica de controle e supervisão pelo Estado e, também, tornando-se alvo de intervenção de “outros atores sociais” do “mundo globalizado”. Assim, LESSARD (2006, p.202) afirma que:

[...] O fato de o ensino superior aparecer como central, hoje em dia, faz com que não se possa deixar seu desenvolvimento sem planejamento de conjunto, sob o único controle da corporação universitária. Dito de outro modo, o preço da importância aumentada do ensino superior é uma maior intervenção do Estado e mais globalmente dos grandes atores sociais, a qual se traduz pela contratualização, por uma prestação de contas mais apertada e por uma pressão mais forte do lado da eficácia e da eficiência.

Podemos destacar também que, segundo Foucault (1990), o Estado desde o século XVIII passou a ter um papel de *governamentalidade*, o que permitiu que o controle e a supervisão se tornassem latentes na sociedade (inclusive na Universidade). Portanto, para Foucault (1990):

[...] São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que

deve ou não competir a Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULT, 1990, p. 292).

O controle, a supervisão e a influência externa transformaram a Universidade (na sua complexidade) em Instituições de Ensino Superior, e, este fato, impactou diretamente na sua função original de geração de Formação Humanística Crítica. Assim, a Universidade foi inserida em uma racionalidade política (e tecnológica) de controle, submissão, intervenção e pressões externas, contrariando a sua natureza original (de caráter autárquico e autônomo).

Redução do Papel da Ciência e do Ensino Superior

O ensino superior, sendo o espaço gerador de desenvolvimento científico, deveria proporcionar, também, um ambiente favorável à integração do tríptico (modelo da Universidade Humboldtiana - sustentada na personalidade, cultura e formação), levando, assim, à promoção da capacidade crítica de julgamento à luz da razão. O objetivo da formação geral somente poderia ser atingido se algumas

condições coexistissem no contexto histórico e, também, na organização da universidade:

- Razão livre de submissão às técnicas políticas;
- Organização autárquica da universidade (livre de elementos externos, como a religião e a política);
- Cultura fundamentada na liberdade e na sociedade livre de dominação;
- Desenvolvimento científico desvinculado de objetivos econômicos e políticos imediatos;
- Articulação entre formação, personalidade e cultura;
- Desenvolvimento da capacidade crítica de julgamento à luz da razão, prometida pelo esclarecimento e pela civilização ocidental.

A formação geral humanística, almejada pela universidade moderna, encontrou diversos obstáculos na sociedade industrial, tendo em vista que esta reduziu a razão a técnicas políticas (MARCUSE, 1973), transformou a cultura em um elemento de manutenção da dominação e, também, da violência (Freud, 1973), vinculou o desenvolvimento científico aos interesses econômicos e políticos (WEBER, 2013), desarticulou o tríptico formação, personalidade e cultura (WAIZBORT, 2015) e, finalmente, transformou em mito o esclarecimento que potencializaria a libertação da humanidade

(HORKHEIMER E ADORNO, 1985). Ainda, segundo afirmam Baran e Sweezy (1978), a formação humanística racional e rigorosa passou a ser privilégio de uma minoria:

[...] Na melhor das hipóteses, uma pequena minoria de estudantes universitários recebe o que se pode considerar como educação humanística realmente racional e rigorosa, havendo “muitos indícios de que as faculdades raramente conseguem promover modificações importantes nas atitudes ou valores e que o principal efeito dos quatro anos de universidade é tornar os alunos mais parecidos uns com os outros”. (BARAN e SWEEZY, 1978 p. 327)

De outra parte, Weber (2013) assinala que o êxito do modelo norte-americano de universidade (baseado na especialização) contaminou o meio universitário alemão que, a partir do início do século XX passa a buscar a implementação do mesmo modelo. Isso, mais do que fundamentar seu objetivo na produção do profissional especialista, também precarizou o trabalho do professor, transformando-o em um profissional da universidade, muitas vezes em situação de precariedade semelhante a qualquer sujeito proletário (WEBER, 2013). O professor perdeu parte significativa da sua autonomia, inclusive no processo de formulação do conteúdo programático apresentado na sua disciplina, sendo que este passou a ser prescrito pelas instâncias oficiais controladoras da disciplina, ficando o

professor, definido como *assistant*, preso a ele (WEBER, 2013). Já para Marx, o pesquisador foi reduzido a “*espadaachim mercenário*”. Assim, segundo este autor, “*Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética*” (MARX, 1975, p. 11).

A guinada do modelo de universidade para a de formação de profissionais especialistas impactou diretamente a concepção de formação, e a liberdade autárquica deixou de ser um pilar de sua sustentação, tendo em vista que a sociedade industrial (na sua consolidação) passou a influir no processo de definição dos rumos a serem seguidos pela universidade. Como já destacado, o ritmo acelerado de produção de profissionais especialistas levou à produção de um excedente deles, o que passou a regular o próprio ritmo de produção desses especialistas, introduzindo, assim, um mecanismo de controle externo à universidade. Tal mecanismo implodiu o caráter autárquico que a universidade deveria ter. Além da função imposta de “produção de profissionais especialistas”, outros fenômenos, destacados por Adorno, influenciaram diretamente no processo de desenvolvimento científico (resultando também na decaída da Universidade).

É necessário reafirmar que o modelo de desvalorização da formação da personalidade e de deformação (WAIZBORT, 2015) encontrou resistência e, também, elementos concretos de crítica, demonstrando, assim, que, mesmo na universidade desarticulada pelo modelo de IES, a crítica sobrevive, ainda que paralisada ou adormecida, conforme já destacava Marcuse (1973) em relação à oposição presente na sociedade industrial avançada. Entretanto, Adorno (1986) afirma que uma falsa identidade (ideologia de integração), gerada pela expansão da técnica, limita o processo de compreensão do mundo e reafirma as relações de produção, reduzindo cada vez mais a possibilidade de desenvolvimento de crítica e de resistência (que ainda assim sobrevivem as duras penas). Neste cenário, Adorno (1986) afirma que:

[...] A falsa identidade entre a organização do mundo e os seus habitantes mediante a total expansão da técnica acaba levando à reafirmação das relações de produção, cujos beneficiários entretantes se procura de modo quase tão frustrante quanto os proletários se tornaram invisíveis. A automatização do sistema diante de tudo, também dos que mandam, alcançou um valor limite (ADORNO, 1986, pg.74).

Para Marcuse (1999), a sociedade não concede ao indivíduo liberdade para eliminar as restrições a sua ação racional, e, se a crítica necessita ser impulsionada, supõe-se que a universidade poderia ser um

ambiente gerador dessa liberdade, proporcionando, assim, possibilidades de ação racional aos seus discentes. Por mais que a resistência ainda esteja presente, conforme, também, destaca Adorno (2009), ao afirmar que *“se não se exercesse espontaneamente uma resistência contra a fachada, sem levar em consideração as próprias dependências, o pensamento e a atividade não seriam senão cópias turvas”* (ADORNO, 2009, p.41), ainda são escassos os elementos críticos necessários para o processo de formação se concretizar, tendo em vista que o ambiente no qual os alunos estão inseridos (o Ensino Superior) proporciona raras situações reais de oportunidades de experiências (BENJAMIN,1989), incluindo as experiências intelectuais (ADORNO, 1995).

O esclarecimento deveria proporcionar um processo histórico de constituição do ser humano como sujeito, de formação e de autonomia. Mas não é isso que acontece: em sua dialética, o esclarecimento aprisionou as pessoas em um novo mito ao reduzir toda forma de conhecimento à ciência (HORKHEIMER E ADORNO, 1985). E a universidade, que assume um papel de se constituir em ambiente científico e de esclarecimento, também se associou à dominação.

Se, conforme Freud (1973), a repressão é marca do processo civilizatório, o que causa sofrimento e impede felicidade, a passagem

pela universidade se torna um período de sofrimento constante, visto que a adaptação é fundamental para a sobrevivência nesse ambiente, o que significa repressão ao que poderia levar os indivíduos à formulação de alternativas para suas vidas e para a sociedade. A racionalidade prometida pelo esclarecimento se transformou em racionalidade da dominação, o que impede a efetivação de suas promessas (liberdade, igualdade e dignidade humana). A racionalidade tornada tecnológica (elemento também presente no ambiente universitário) é capturada por um processo político hostil e dominador, tornando-se a racionalidade da dimensão política.

[...] No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política. (MARCUSE, 1973, p.19).

Além disso, o ensino foi transformado em mercadoria e assumiu um formato regido pelo princípio da necessidade, o qual a valorização da troca de equivalentes reduz de maneira significativa as possibilidades de o ambiente universitário se voltar para o

esclarecimento e para a formação e a autonomia dos estudantes. Considerando a situação brasileira, Florestan Fernandes (1989) assinalou alguns elementos que dificultam o desenvolvimento do debate sobre o ensino de qualidade. Entre eles, o capitalismo dependente que se instalou no país e suas consequências para a educação, o que transformou o professor em um trabalhador intelectual (que atua em precárias condições). Isso obriga pensar a educação em um mundo de mudanças, embora o modelo econômico não tenha sofrido alterações estruturais.

A democratização da sociedade deveria passar pela educação. Esta tem um papel crucial no desenvolvimento da sociedade, na luta pela democracia e pelo fim da opressão. O ambiente universitário poderia ser de socialização e de reflexão, além de instrução. Entretanto, no modelo de IES essa dimensão é menosprezada; o que se assiste é a transformação da educação em produto mercadológico com a geração de lucros e *status quo* para seus acionistas e mantenedores. Todavia, vale lembrar que as políticas educacionais que levaram a essa realidade ocorreram em diversos locais ao mesmo tempo, não se restringindo à realidade brasileira (KRAWCZYK, CAMPOS E HADDAD, 2000).

Considerações Finais

O cenário apresentado, demonstra que o processo que levou a transformação da Universidade em Instituições de Ensino Superior também reduziu o potencial formativo e crítico da educação superior. Sua mercantilização reduziu o papel da IES a produtora de diplomação em massa, criando, assim, enormes obstáculos para a geração de um ambiente que possibilite o desenvolvimento crítico humanístico dos seus alunos. Entretanto, é importante destacar que a resistência - que pode ser compreendida como uma representação crítica da sociedade industrial capitalista, embora esta crítica não necessariamente produza alternativas de sua superação - ainda está presente, isso porque a contradição também está presente. Se a emancipação - que levaria à experiência e ao mesmo tempo seria produto dela - é combatida pela consciência burguesa, em contrapartida a autorreflexão e a crítica ainda podem levar (pois ainda não foram completamente eliminadas) às condições nas quais a emancipação e a democracia se constituam em necessidade para todos os indivíduos.

Seja como for, o modelo de IES ainda não conseguiu reduzir totalmente a educação à obtenção de diplomas, sendo possível destacar que mesmo nesse ambiente hostil os indivíduos continuam lutando para

que a vida se realize em sua plenitude, mesmo que essa realização esteja distante no atual momento histórico. A contradição, presente nesta sociedade, ainda alimenta a esperança de mudanças que levem a *Grande Recusa* (MARCUSE). Este autor citando Walter Benjamin no final da sua obra *A Ideologia da Sociedade Industrial*, escreveu “*somente em nome dos desesperançados nos é dada esperança*” (MARCUSE, 1973).

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Capitalismo tardio ou sociedade industrial*. In: COHN, Gabriel (Org.) Theodor W. Adorno. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Dialética Negativa*; tradução Marco Antonio Casanova; revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva – Rio de Janeiro: Zahar, 2009

BARAN, Paul A. & SWEEZY, Paul M. *Capitalismo Monopolista: ensaio sobre a ordem econômica e social americana*. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas, vol. III), 1989.

FERNANDES, Florestan. 1989. Conjunto de artigos e crônicas sobre educação.

In:_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, p. 7-81.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FREUD, Sigmund. *El malestar em la cultura y otros ensaios*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.. 1985. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (orgs.) 2000. *O*

cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI.

Reformas em

Debate. Campinas, SP: Autores Associados.

LESSARD, C. *A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos.* Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo.* São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. 1973. *A Ideologia da Sociedade Industrial.* Rio de Janeiro: Zahar.

MARX, Karl. *O capital, volume 1: Crítica da economia política: Livro primeiro: O processo de produção do capital.* Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

WAIZBORT, Leopoldo. 2015. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. *Tempo Social*, Brasil, v. 27, n. 2, p. 45-74, dec. 2015. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/108176>>. Acesso em: 16 Julho de 2018.

WEBER, Max. *Ciência como Vocação. Essencial Sociologia /* organização e introdução de André Botelho. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics - Companhia das Letras, 2013.