

A Universidade Contemporânea
mercantilização neoliberal e dilemas da formação crítica

Freddy Studart¹

Resumo: Este ensaio analisa as tensões que atravessam a universidade contemporânea, com ênfase nos efeitos da mercantilização do ensino superior. A partir de uma abordagem histórica e conceitual, discute-se como o grau acadêmico opera simultaneamente como habilitação técnica e mecanismo de distinção simbólica, no contexto da transformação da educação superior de direito social em serviço comercializável, intensificada desde os anos 1970 pelas políticas neoliberais. Mobilizando autores como Pereira, Chauí, Morley, Barnett, Buarque, Nóvoa e Eco, o texto problematiza as disputas em torno do sentido da formação universitária, interrogando a possibilidade de preservação de sua vocação crítica diante das pressões por empregabilidade imediata e inovação instrumental. Conclui-se que o diploma permanece em disputa entre credencial de mercado e formação crítica.

Palavras-chave Universidade; Mercantilização; Educação Superior; Neoliberalismo; Formação Crítica.

The Contemporary University
neoliberal commodification and dilemmas of critical education

Abstract: This essay analyzes the tensions that shape the contemporary university, with particular emphasis on the effects of the commodification of higher education. Through a historical and conceptual approach, it examines how the academic degree operates simultaneously as technical qualification and as a mechanism of symbolic distinction, within the transformation of higher education from a social right into a marketable service, intensified since the 1970s by neoliberal policies. Drawing on authors such as Pereira, Chauí, Morley, Barnett, Buarque, Nóvoa, and Eco, the text problematizes current disputes over the meaning of university education, questioning whether its critical vocation can be preserved amid pressures for immediate employability and instrumental innovation. It concludes that the university diploma remains contested between market credential and critical formation.

Keywords: University; Commodification; Higher Education; Neoliberalism; Critical Education.

La Universidad Contemporánea
mercantilización neoliberal y dilemas de la formación crítica

Resumen: Este ensayo analiza las tensiones que atraviesan la universidad contemporánea, con énfasis en los efectos de la mercantilización de la educación superior. Desde un enfoque histórico y conceptual, se examina cómo el título académico opera como habilitación técnica y mecanismo de distinción simbólica, en el marco de la transformación de la educación superior en servicio comercializable, intensificada desde la década de 1970 por políticas neoliberales. A partir de autores como Pereira, Chauí, Morley, Barnett, Buarque, Nóvoa y Eco, el texto problematiza las disputas sobre el sentido de la formación universitaria y la preservación de su vocación crítica frente a presiones por

¹ Doutor, Universidade Estácio de Sá, Tecnologia, Grupo de pesquisa “Formação Docente e Pedagogia das Visualidades”, lattes: <http://lattes.cnpq.br/6642967706933198>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7820-1449>, e-mail: freddystudart@gmail.com.

empleabilidad inmediata. Se concluye que el diploma sigue en disputa entre credencial de mercado y formación crítica.

Palabras-clave: Universidad; Mercantilización; Educación Superior; Neoliberalismo; Formación Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A universidade do século XXI vive um paradoxo incômodo. De um lado, é celebrada como guardiã secular do conhecimento. De outro, é acusada de anacronismo e resistência à mudança. Esse conflito não é apenas retórico. Ele expressa tensões reais entre diferentes visões sobre o que deve ser a educação superior em tempos de transformação acelerada.

As revoluções tecnológicas recentes, especialmente a emergência da inteligência artificial, desestabilizaram certezas sobre o trabalho, a aprendizagem e a própria noção de expertise. Nesse cenário, a universidade se vê pressionada por múltiplas frentes. O mercado exige profissionais treinados para demandas imediatas. Plataformas digitais prometem aprendizagem rápida e credenciais alternativas. Discursos de inovação instrumental colonizam o vocabulário educacional. Diante disso, uma pergunta se impõe: ainda faz sentido defender a universidade como espaço de formação crítica?

Este ensaio parte dessa provocação. Não busca respostas definitivas, mas pretende examinar as tensões que atravessam a universidade contemporânea. Para isso, percorre três movimentos. Primeiro, resgata brevemente a trajetória histórica da instituição universitária desde a Idade Média até o presente. Segundo, explora como a mercantilização progressiva da educação superior reconfigurou o sentido da formação acadêmica. Terceiro, interroga o papel do diploma em uma sociedade que oscila entre a valorização do mérito acadêmico e a sedução do credencialismo pulverizado.

A questão do diploma merece atenção especial. Ele funciona como validação legítima de conhecimento ou como ferramenta sutil de segregação social? Como coexiste com um mercado de trabalho crescentemente orientado por lógicas neoliberais que pressionam estudantes a priorizarem empregabilidade imediata sobre formação ampla? Essas perguntas ganham urgência quando consideramos que tipo de sujeito queremos formar. Um executor

tecnicamente treinado ou alguém capaz de pensar criticamente o mundo que ajuda a construir?

Mobilizando autores como Haskins (2015), Pereira (2009), Chauí (1999) e Bourdieu (1974), este trabalho não pretende oferecer soluções prontas. Busca, antes, compreender como as transformações contemporâneas impactam o universo formativo e quais caminhos se abrem ou se fecham para uma educação superior realmente significativa. A aposta é que olhar historicamente para a universidade ajuda a pensar filosoficamente seu futuro.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente este artigo adota uma abordagem de natureza teórico-bibliográfica, com caráter analítico-interpretativo, voltada à problematização histórica e conceitual da universidade enquanto instituição social. O percurso metodológico fundamenta-se na leitura crítica e articulada de produções clássicas e contemporâneas do campo da Educação, da Filosofia e das Ciências Sociais, mobilizadas não como corpus exaustivo, mas como referências estruturantes para a construção do argumento.

A análise não busca estabelecer generalizações empíricas nem testar hipóteses, mas compreender disputas de sentido em torno da função social da universidade, do papel do diploma e dos processos de mercantilização do ensino superior. Trata-se, portanto, de um estudo reflexivo, orientado pela interpretação histórica e conceitual, que privilegia a coerência argumentativa, a densidade teórica e o diálogo crítico entre autores, situando o debate no contexto das transformações contemporâneas da educação superior.

3 TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

A partir da década de 1970, o ensino superior atravessou transformações radicais que redefiniram sua natureza social. Pereira (2009) analisa como a educação foi reconfigurada de direito em serviço comercial, processo inserido em contexto mundial de crise de acumulação capitalista. O século XX havia presenciado explosão de matrículas no ensino superior,

saltando de 13 milhões de estudantes em 1960 para 82 milhões em 1995. Esse crescimento respondia tanto às exigências produtivas do capitalismo fordista quanto às lutas da classe trabalhadora pela socialização do conhecimento.

A crise do padrão de acumulação capitalista nos anos 1970 desencadeou um tripé de respostas que preservavam o status quo: reestruturação produtiva, liberalização dos fluxos de capitais financeiros e retração dos Estados nacionais no provimento de direitos sociais. Políticas educacionais, anteriormente implementadas com pretensões universalizantes, foram relegadas a segundo plano. Abriu-se caminho para ampla exploração mercadológica dessas necessidades sociais. A educação passou a ser concebida como serviço orientado pela lógica de mercado, tendo como finalidade última a obtenção do lucro (PEREIRA, 2009).

Essa expansão mercantilizada do ensino superior necessita ser sustentada por elementos ideológicos que justifiquem o processo e neutralizem a concepção de direito à educação pública. A primeira base ideológica é a noção de "aldeia global". Argumenta-se que, em mundo globalizado, a educação seria o meio principal de integração econômica. Outro elemento sustentador é o fetiche tecnológico, que propaga que a disseminação das tecnologias traria, por si só, a inserção na economia mundial, velando a persistência da divisão internacional do trabalho e das desigualdades estruturais (PEREIRA, 2009).

Sob a lógica mercantil contemporânea, o diploma adquire nova função. Deixa de representar primordialmente o domínio de um campo de conhecimento para se tornar credencial de empregabilidade. A pressão por adequação às demandas imediatas do mercado desloca a formação crítica e ampla para segundo plano. O que se busca não é mais o cultivo do pensamento, mas o treinamento de competências específicas rapidamente obsoletas.

O grau acadêmico, desde sua origem medieval, operava não apenas como habilitação técnica, mas como forma de distinção simbólica. Essa lógica, que associa certificação à legitimação social, atravessou os séculos e ganhou novos contornos sob o capitalismo contemporâneo. Bourdieu (1974) demonstra que os diplomas funcionam como títulos de propriedade simbólica, conferindo legitimidade e reconhecimento, mas também reforçando a estratificação social. Para determinados grupos, a frequência à universidade e a obtenção

de um diploma representam não apenas qualificação técnica, mas também submissão a formato de aprendizado que legitima relações de poder existentes, manifestadas nos crivos de contratação com exigência de credenciais formais.

O ato de transmissão cultural não é neutro. Ao contrário, implica valorização da cultura transmitida e desvalorização das demais culturas. Todo ensino produz, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e constitui como valor a própria cultura cuja transmissão lhe cabe (BOURDIEU, 1974). Nesse processo, o ensino superior ocupa lugar estratégico, pois a transmissão do saber está profundamente vinculada à legitimação profissional, que carrega forte valor simbólico.

A hierarquização das instituições educacionais reflete hoje não apenas diferenças acadêmicas, mas sobretudo posições no mercado educacional. Essa estrutura reforça a ilusão do mérito, propagando a ideologia da escola como libertadora, mas favorecendo, na prática, a conservação da ordem social. As universidades desempenham papel crucial na manutenção dessa ordem, operando com autonomia que serve tanto funções educativas quanto de controle social. Essa duplicidade funcional resulta em diferenças institucionais e de cursos, frequentemente planejadas em aliança com interesses de mercado.

Para compreender as tensões atuais da universidade, é necessário examinar como a educação superior foi progressivamente transformada de direito social em serviço comercializável. Resta perguntar: é possível resistir a essa lógica? A universidade ainda pode reivindicar espaço para o pensamento que não se reduz ao treinamento? Essas questões dizem respeito ao tipo de sociedade que estamos construindo e ao papel que o conhecimento deve desempenhar nela.

4 A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

O ensino universitário atravessa hoje um momento de profunda ambiguidade. Se por um lado permanece sendo valorizado como instância fundamental de formação profissional e cultural, por outro enfrenta questionamentos crescentes sobre sua relevância e capacidade de responder às transformações aceleradas do mundo contemporâneo. Essa tensão não é meramente conjuntural, mas expressa disputas mais profundas sobre o próprio sentido da educação superior.

A transformação da universidade em sua configuração moderna foi processo longo e não linear, marcado por rupturas e continuidades que refletiram as mudanças socioeconômicas e políticas de cada época. Desde o século XIX, marcos legais regulamentaram o ensino superior em diversos países, permitindo o surgimento de instituições com finalidades lucrativas vinculadas a grupos financeiros. Essa abertura resultou em expansão acelerada do setor privado educacional e trouxe consigo riscos de mercantilização progressiva, pressionando tanto instituições públicas quanto privadas a adaptarem seus modelos às demandas de mercado.

Buarque (2014) oferece perspectiva provocativa sobre o papel da universidade quando afirma:

De tanto discutir as ideias de revolução, a universidade brasileira esqueceu de fazer a revolução das ideias: nas tecnologias, nas ciências, nas artes, nas reflexões filosóficas. E embora a ideia de revolução deva ser um dos seus elementos de preocupação, é na revolução das ideias que está o verdadeiro compromisso e papel da universidade (BUARQUE, 2014 p. 19).

O autor adverte que a universidade corre sério risco caso não atravesse reformas necessárias, podendo ser substituída por outras instituições capazes de assumir protagonismo na produção e disseminação do saber. Embora tal cenário ainda pareça distante, especialmente considerando que muitas profissões regulamentadas mantêm o diploma como exigência legal, a discussão sobre obsolescência institucional ganha força nas atividades desreguladas, onde o valor da formação formal vem sendo crescentemente questionado.

Buarque (2014) identifica três períodos históricos na trajetória universitária: a fase escolástica, marcada pela interpretação de ideias dogmáticas; a fase iluminista, caracterizada pelo debate e produção de conhecimento; e a fase utilitarista, voltada à formação profissional e inovação tecnológica. Essas transições não ocorreram abruptamente, mas resultaram de crises que provocaram transformações graduais, permitindo que modelos antigos coexistissem temporariamente com novos paradigmas. O problema crítico atual reside na velocidade dessas mudanças, que desafia a capacidade adaptativa das instituições tradicionais.

Convergindo com essa perspectiva, Nóvoa (2022) argumenta que os modelos escolares herdados do século XIX já não atendem às demandas presentes. Embora valorize a escola e seu simbolismo, defende que isso não deve servir de pretexto para conservar formato obsoleto diante dos desafios contemporâneos. As instituições precisam coragem para se metamorfosear:

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores (NÓVOA, 2022, p. 17).

Para Nóvoa (2022), as transformações necessárias não virão de lógicas centralizadoras ou imposições simultâneas de mudanças estruturais. Devem emergir de iniciativas locais, desenvolvidas em ritmos distintos, resultantes do engajamento concreto de professores e da participação ativa da sociedade. O autor faz dois lembretes essenciais: primeiro, que o conhecimento continuará sendo a principal matéria-prima do trabalho educativo, mudando apenas as formas de transmissão, aquisição e apropriação; segundo, que a escola deve ser compreendida como bem público e coletivo, voltada a objetivos sociais mais amplos que interesses privados e individuais.

A escola não pode nunca se desviar de sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar (NÓVOA, 2022). Essa missão transcende a simples transmissão de informações, envolvendo o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Nóvoa

(2022) sugere que a educação deve ser meio de emancipação intelectual, preparando indivíduos para enfrentar e compreender a complexidade do mundo. As instituições têm também missão cultural de pôr em contato com realidades e culturas que, sem elas, teriam ficado inacessíveis, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido.

A universidade privilegia há séculos uma forma específica de investigação que Barnett (2012) caracteriza como grosseiramente irracional: a investigação do conhecimento. Trata-se de investigação dissociada de preocupação mais fundamental com os problemas da vida e que, como resultado, viola certas regras da resolução racional de problemas. O que se faz necessário, portanto, é desenvolver universidades orientadas por investigação que promova a sabedoria, entendida como a capacidade de realizar o que é de valor na vida, para si e para os outros (BARNETT, 2012).

No âmbito de investigação voltada à sabedoria, Barnett (2012) sustenta que as ciências sociais ocupam papel epistemologicamente mais relevante que as ciências naturais e tecnológicas, pois contribuem para desenvolvimento e avaliação crítica de diferentes filosofias de vida. Diferentemente da investigação centrada exclusivamente no conhecimento, que tende a excluir emoções, valores, ideais e aspirações humanas do domínio legítimo da reflexão intelectual, a busca pela sabedoria requer sua inclusão. Essa abordagem promove articulação entre racionalidade crítica e sensibilidade afetiva, favorecendo formação de sujeitos com consciência reflexiva e densidade ética.

Tal investigação da sabedoria integraria emoções, valores e filosofias de vida ao domínio da investigação acadêmica, promovendo visão holística da educação que considera tanto aspectos técnicos quanto humanos. Esse enfoque holístico favoreceria desenvolvimento integral dos indivíduos, equipando-os não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com competências éticas e emocionais necessárias para enfrentar desafios contemporâneos. Ao incluir questões sociais e éticas, a universidade aumentaria sua relevância social contribuindo para formação de sociedade mais justa e equilibrada.

Eco (2013) reforça essa perspectiva ao defender que as universidades ainda representam espaços privilegiados de reflexão crítica e confronto racional de ideias. Para ele, a função universitária não se resume à produção de conhecimento técnico, mas inclui preservação de valores universais e mediação responsável diante da avalanche de informações e ideologias que marcam o mundo contemporâneo. Diante da fragmentação do saber e da virtualização crescente das relações, cabe às instituições promover uma arte da depuração, ajudando a selecionar, organizar e validar conhecimentos relevantes para a vida coletiva. Eco ressalta o valor insubstituível do encontro presencial entre jovens e mestres, que permite não apenas o progresso do saber, mas também o cultivo de identidades humanas reais, condição indispensável à convivência democrática. Morley (2012) oferece balanço sobre a universidade na atualidade, contrastando-a com aquela do passado. Segundo o autor “A Universidade do Passado foi associada ao elitismo, exclusão e desigualdades. A Universidade de Hoje é diversificada, expandida, globalizada, sem fronteiras, mercantilizada, tecnologizada, neoliberalizada e potencialmente privatizada” (MORLEY, 2012, p. 30).

Os discursos hegemônicos e diretrizes políticas que projetam o futuro das universidades, afirma Morley (2012), tendem a ancorar-se em noções como excelência, inovação, digitalização, internacionalização, empregabilidade e impacto econômico. Permanece incerto, contudo, se tais discursos impulsionam reflexão criativa sobre possíveis futuros da universidade ou, ao contrário, restringem sua capacidade de imaginar alternativas fora da lógica instrumental.

O autor destaca transição da universidade, desde raízes associadas ao elitismo e exclusão, até forma contemporânea caracterizada pela diversificação, globalização e mercantilização neoliberal. Ambos os cenários podem ser considerados problemáticos. Essa evolução reflete mudanças socioeconômicas e políticas que moldaram o ensino superior, transformando-o em espaço permeado pela tecnologia e progressivamente atrelado ao capital privado. Morley (2012) levanta incerteza sobre se os discursos atuais, que enfatizam excelência, inovação e impacto econômico, promovem ou restringem o pensamento crítico

na construção do futuro universitário. Essa dualidade sugere tensão entre adaptação às demandas de mercado e preservação da missão educacional fundamental.

Marilena Chauí oferece perspectiva crítica fundamental ao caracterizar a universidade como instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é realidade separada e sim expressão historicamente determinada de sociedade determinada (CHAUÍ, 2011). A autora tece severas críticas ao que enxerga como postura passiva da universidade moderna frente ao embate com o modelo econômico neoliberal:

No plano da política universitária, essa absorção passiva do neoliberalismo e do pós-modernismo se revela pela noção de que houve mesmo o fim da razão. Economicamente, o neoliberalismo opera sobre dois pilares: a dispersão da produção e dos serviços e a exclusão crescente de grupos e classes sociais da esfera do trabalho e, portanto, da esfera do consumo. Com isso, o neoliberalismo retira dos trabalhadores os referenciais de classe e, ao mesmo tempo, os deixa indefesos diante da exclusão e do desemprego (CHAUÍ, 2011 p. 42).

Segundo Chauí, as respostas às transformações sociais e econômicas têm se expressado majoritariamente por meio do corporativismo e da luta por melhorias salariais. A universidade incorporou essa lógica de forma passiva, fazendo com que mobilizações de docentes, estudantes e técnicos assumam progressivamente caráter corporativo. A instituição não tem se posicionado de maneira crítica diante desse cenário, resultando em reprodução acrítica das divisões socioeconômicas e políticas vigentes. Observa-se cisão nos discursos internos: enquanto instâncias dirigentes enfatizam produtividade e competitividade, demais segmentos concentram-se na defesa de categorias e reivindicações salariais (CHAUÍ, 2011).

Chauí evoca a vocação política da universidade, intrinsecamente conectada à sua visão científica. Em sua escola de inspiração, a grega, havia projeto de formação de cidadania para participação na sociedade democrática e na vida política. Em contraste com a universidade de matriz medieval, círculos científicos que impulsionaram o surgimento da universidade moderna introduziram ruptura significativa ao retomarem dois princípios fundamentais das escolas filosóficas da Grécia Antiga. O primeiro refere-se à abertura do saber, entendido

como bem público acessível a todos, não como privilégio restrito a corporações. O segundo diz respeito à dimensão coletiva da produção do conhecimento, fundada na premissa de que seu alcance e complexidade excedem capacidades individuais, exigindo esforço intelectual compartilhado (CHAUÍ, 2011).

Tendo em vista esse panorama histórico e conceitual, desde sua origem até seu contexto atual, inevitavelmente transversalizado por questões políticas, mercadológicas e tecnológicas, a universidade possui caráter único entre as instituições humanas. Sua herança histórica não reside em formalidades ou prédios físicos, mas em sua tradição, manifestada em instituições com mais de setecentos anos de estabelecimento. Trata-se de corporação, associação de mestres e estudantes com a vida de estudos como ponto em comum, que continua a existir desde a Idade Média até o mundo moderno. A esse legado adicionam-se a estruturação dos currículos, o respeito às disciplinas e o valor das certificações, como marco temporal de trajetória de dedicação e estudos.

As universidades, por vezes, são alvo de críticas por supostamente não promoverem acessibilidade ou por enfatizarem excessivamente formação profissional. Há quem as acuse de serem condescendentes ou excessivamente rigorosas. Reformas radicais já foram propostas, como eliminação de critérios de ingresso ou supressão de disciplinas que não se orientem diretamente para fins utilitários. Ainda assim, não se encontrou alternativa capaz de substituir a universidade em sua função essencial: formação de estudiosos e preservação da tradição de aprendizagem e investigação (HASKINS, 2015).

A glória da universidade medieval foi a consagração do Conhecimento, visão e glória que ainda não desapareceram da face da terra. A universidade medieval foi a escola do espírito moderno. O modo como as primeiras universidades realizaram esta tarefa permanece como referência fundamental para compreender o que está em jogo nas disputas contemporâneas sobre o futuro dessas instituições (HASKINS, 2015).

Haskins (2015) destaca a percepção das universidades como instituições fundamentais na formação de estudiosos e na promoção da tradição de aprendizagem e investigação. Apesar das críticas frequentes sobre diversos aspectos, como acessibilidade,

orientação profissional e rigor acadêmico, ele ressalta que nenhum substituto eficaz foi encontrado para o papel central desempenhado por essas instituições na preservação e continuidade do conhecimento humano. Haskins (2015) enfatiza a importância histórica dessas instituições como escolas do espírito moderno, destacando sua relevância contínua ao longo do tempo.

Entre a pressão mercadológica que ameaça transformar a universidade em empresa educacional e a defesa intransigente de torre de marfim desconectada das necessidades sociais, resta perguntar: que universidade é possível e desejável no século XXI? A resposta não virá de delírios futuristas nem de conservadorismos nostálgicos, mas do reconhecimento de que a universidade, como instituição viva, precisa manter sua vocação crítica enquanto se reinventa diante dos desafios do presente. O diploma continuará existindo, mas seu sentido dependerá da disputa sobre qual formação ele certifica: treinamento passageiro ou cultivo do pensamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade nunca foi uma instituição neutra. Desde sua origem, ela esteve no centro de disputas sobre quem pode produzir conhecimento, quem tem autoridade para legitimá-lo e a que finalidades esse saber deve servir. O que vivemos hoje não é novidade, mas a intensificação dessas tensões sob o neoliberalismo. A mercantilização da educação superior vai além da proliferação de instituições privadas ou da adoção de modelos gerenciais. Há algo mais profundo em jogo. Quando estudantes viram clientes, conhecimento vira produto e diplomas viram ativos de mercado, não se altera apenas a organização das universidades. Muda o próprio sentido do que significa formar alguém. A universidade deixa de ser lugar onde se elabora criticamente o mundo para se tornar instância que nos adapta a ele. O diploma concentra grande parte dessa disputa. Ele não certifica mais apenas uma trajetória de estudos. Funciona como marcador ambíguo, oscilando entre distinção simbólica

e promessa de empregabilidade. Continua sendo exigência legal para muitas profissões, mas vem sendo esvaziado de densidade formativa. Reduz-se a credencial que promete inserção num mercado de trabalho cada vez mais instável. A promessa é frágil: diplomas se multiplicam, a precarização se aprofunda.

A universidade enfrenta um dilema que não se resolve com ajustes técnicos. Não basta incorporar tecnologias, flexibilizar currículos ou experimentar novas metodologias. O dilema é mais fundo. Que sujeito queremos formar? Alguém treinado para responder a demandas imediatas ou alguém capaz de compreender criticamente as condições que produzem essas demandas?

Os autores mobilizados neste trabalho recusam dois caminhos igualmente problemáticos. De um lado, a submissão total à lógica mercantil, que transforma a universidade em empresa e esvazia sua dimensão pública. De outro, o refúgio numa torre de marfim que ignora as transformações em curso. Entre esses extremos, a necessidade de reinvenção sem abdicação da vocação crítica. Chauí (2011) mostra como a universidade absorveu passivamente o neoliberalismo, perdendo sua dimensão crítica. Morley (2012) pergunta se os discursos de excelência e inovação ampliam ou restringem nossa capacidade de imaginar futuros diferentes. Barnett (2012) quer que a universidade supere a investigação divorciada da vida real e se oriente pela busca da sabedoria. Buarque (2014) alerta: sem revolução das ideias, a universidade corre risco de obsolescência. Nóvoa (2022) defende metamorfose dos modelos herdados, mas não abre mão do conhecimento como bem público. Eco (2013) insiste no valor insubstituível do encontro presencial e da reflexão crítica. Essas vozes, com suas diferenças, convergem num ponto: a universidade precisa se reinventar sem perder o que a define. Formar gente capaz de pensar criticamente, de se apropriar do conhecimento produzido historicamente, de contribuir para uma sociedade mais justa. Defender a universidade hoje não é conservá-la intacta. É disputar ativamente o sentido de suas transformações.

Essa disputa acontece em lugares concretos. Nos currículos que escolhemos. Nas políticas que implementamos. Nos critérios que usamos para avaliar. Na forma como

organizamos o trabalho docente. E, principalmente, naquilo que entendemos por conhecimento. A universidade continuará sendo espaço de pensamento rigoroso e produção coletiva de saber? Ou aceitará se reduzir a fornecedora de credenciais?

A pergunta que fica não é só sobre a universidade que queremos. É sobre a sociedade que estamos dispostos a legitimar. Se o diploma continuar servindo apenas para adaptar pessoas a uma ordem excludente, a universidade reproduzirá o que deveria questionar. Manter viva a vocação crítica exige reconhecer que o conflito não vem de fora. Ele é parte constitutiva da instituição. Haskins (2015) nos lembra: a glória da universidade medieval foi consagrar o conhecimento. Essa vocação segue atual sete séculos depois, mas pede formas institucionais ainda por inventar. A universidade do futuro não virá de decretos oficiais ou reformas de cima para baixo. Virá da capacidade de professores, estudantes e sociedade construírem juntos espaços onde pensamento crítico e investigação rigorosa possam prosperar. O desafio não é se adaptar passivamente. É disputar ativamente o sentido das transformações. Porque a questão não é só que universidade teremos, mas que sociedade queremos construir.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 1997.

BARNETT, Ronald. **The future university: ideas and possibilities**. New York: Routledge, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada**. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR?, 2014, Brasília. Anais... Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ECO, Umberto. **De biblioteca**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HASKINS, Charles Homer. **The rise of universities**. Ithaca: Cornell University Press, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

MORLEY, Louise. **The rules of the game: women and the leaderist turn in higher education**. Gender and Education, v. 25, n. 1, p. 116–131, 2012.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268–277, jul./dez. 2009.

Recebido em: 04 de janeiro de 2026

Aceito em: 18 de março de 2026

Publicado online em: 28 de março de 2026