

Ideologias e percepções da educação superior: da dicotomia entre o social e o econômico ao ‘caminho do meio’

Julio C. G. Bertolin*

Resumo

Este artigo investiga as relações entre as visões de mundo e ideologias das pessoas e dos grupos de interesses com suas respectivas concepções e percepções de educação superior. Por meio de revisões da literatura e análises documentais busco, primeiramente, discutir as raízes ideológicas de duas concepções atuais de educação superior: como ‘bem público’ e como ‘serviço comercial’. Na sequência, argumento que tais concepções consubstanciam duas principais visões de qualidade para a educação superior – uma com ênfase social e outra com ênfase econômica – e, por fim, aponto o ‘caminho do meio’ como uma alternativa desejável a tais visões.

Palavras-chave: Educação superior; Qualidade em educação superior; Ideologia.

Ideologies and perceptions of higher education: from the dichotomy between social and economic aspects to the ‘middle way’**

Abstract

This article investigates the relationship between people’s perspectives and ideologies and stakeholders with their respective conceptions and perceptions of higher education. By summarizing literature and documentary analyses, I seek mainly to demonstrate the ideological roots of two current conceptions of higher education: as a public good and as a commercial service. In the sequence, I argue that such conceptions connect two main quality views about higher education: one emphasizes the social aspect, and the other focuses on the economic aspect. Finally, I propose the ‘middle way’ as a desirable alternative to these views.

Keywords: Higher education; Quality in higher education; Ideology.

Introdução

Segundo a literatura especializada, são vastas as evidências que qualidade em educação superior pode ser entendida de forma diversa, em espaços e tempos diferentes, visto que depende de fatores relacionados aos valores, as crenças e as tradições das pessoas e dos grupos de interesses. No ano de 1992, Ronald Barnett argumentou que os valores e ideologias dos diferentes grupos de interesses são importantes para a constituição do entendimento de qualidade em educação superior, bem como afirmou que não é possível formar opinião consistente sobre qualidade sem antes se ter uma razoável concepção da própria educação superior.

Mais ou menos na mesma época, Lee Harvey e Diana Green (1993) afirmaram que a percepção de qualidade varia conforme muda a expectativa de propósitos para a educação superior de cada grupo de interesse. Tomadas em conjunto, as afirmações de Ronald Barnett, Lee Harvey e Diana Green, estabelecem uma associação entre ideologia, concepção e propósito com o

entendimento de qualidade em educação superior. Mais recentemente, Ourania Filippakou (2011) também reforçou o caráter ideológico expresso no discurso da ideia de qualidade em educação superior. Assim, nos dias atuais entende-se como verdadeira a afirmação de que o conceito de qualidade em educação superior é subjetivo e que depende das visões de mundo¹ e da ideologia das pessoas e grupos de interesses.

Apesar de ideologia ser um conceito ambíguo e rico em interpretações (THOMPSON, 1990), desde meados do século XVIII, durante a Revolução Francesa, o espectro político das democracias ocidentais têm sido marcado pela dicotomia esquerda-direita. Nesses mais de 200 anos, pessoas, grupos, partidos políticos e governos têm sido classificados por meio de tal diferenciação, que se consubstanciou, certamente, como a principal dicotomia ideológica da modernidade. Segundo Antonio Gramsci (1975), as ideologias constituem a totalidade das formas de consciência social e traduzem uma realidade objetiva que se opera sobre a vida na sua concretude visto que se trata do terreno onde os homens adquirem consciência dos

* Endereço eletrônico: julio@upf.br

** Este artigo é uma versão revisada do trabalho *Ideologies and perceptions of quality in higher education: from the dichotomy between social and economic aspects to the ‘middle way’* que foi publicado em 2016 na revista *Policy Futures in Education*.

conflitos fundamentais e das relações sociais.

Assim, as visões de mundo e as disputas ideológicas não influenciam apenas o espaço da política, elas também interferem em opiniões e posicionamentos sobre outros aspectos da vida humana e sobre questões mais gerais das sociedades que envolvem conflitos, tais como economia, religião e educação. Nesse sentido, Ronald Barnett já argumentou que o “debate sobre qualidade em educação superior deve ser visto pelo que ele [realmente] é: a luta pelo poder, onde o uso de termos reflete uma disputa por posição na tentativa de impor definições de educação superior” (1992, p. 6).

Desta forma, nesse artigo procuro evidenciar que entendimentos contemporâneos de propósitos e de qualidade da educação superior podem ser classificados a partir da mais importante dicotomia ideológica da modernidade: esquerda-direita. Por meio de revisões da literatura e análises documentais busco, primeiramente, demonstrar as raízes ideológicas de duas concepções distintas de educação superior: como ‘bem público’ e como ‘serviço comercial’. Na sequência, argumento que tais ideologias e concepções consubstanciam duas visões geralmente contraditórias de expectativas de propósitos e, por conseguinte, de percepção de qualidade em educação superior: qualidade como ênfase no social e qualidade como ênfase no econômico. Por fim, aponto o ‘caminho do meio’² como o mais adequado e desejável no contexto atual de importantes desafios socioeconômicos e ambientais em escala global.

A dicotomia ideológica da modernidade

A história da humanidade tem sido marcada por importantes polarizações, contradições e dicotomias. Desde os tempos antigos, tanto na filosofia ocidental como na oriental, a dialética que é um método de diálogo cujo foco é a contraposição e contradição de ideias tem sido um tema relevante. No âmbito da crença cristã ocidental, o céu e o inferno representam *locus* antagônicos de destino eterno para os homens. No taoísmo, tradição filosófica e religiosa originária da China, o *yin-yang* são conceitos que buscam expor a dualidade de tudo o que existe no universo. O *yin* é o princípio ativo, diurno, luminoso, quente e o *yang* é o princípio passivo, noturno, escuro e frio. Na modernidade, no campo da política e da economia, também se observa a existência de uma importante polarização entre correntes ideológicas de esquerda

e de direita que, apesar de sofrerem algumas mudanças no tempo e no espaço, representam distintas e contraditórias visões sociais, políticas e econômicas de caminhos para o desenvolvimento das sociedades.

Desde a construção teórica do contrato social de Rousseau, Hobbes e Locke há mais de 200 anos, no contexto do Iluminismo, e, por conseguinte, com a consolidação da modernidade, dos Estados-nações, do liberalismo econômico e da razão, as democracias ocidentais têm vivenciado constantes debates político-econômicos entre duas principais visões de mundo que são denominadas de esquerda e direita. Ao se tratar de políticas sociais e sistema econômico, esquerda e direita estão quase sempre em lados opostos como, por exemplo, na questão do nível de intervenção estatal - a esquerda propugna uma maior intervenção do Estado na economia com implantação de políticas sociais universalistas - e no grau de liberdade dos mercados - a direita, por outro lado, tem defendido o livre mercado e um Estado mínimo.

Muitas vezes anunciada como moribunda ou ultrapassada (FUKUYAMA, 1992), a dicotomia esquerda-direita surpreende por sua resiliência e sua capacidade de continuar estruturando o espectro político. Alguns autores especulam que a negação da dualidade poderia estar ligada a uma tentativa de superação do pluralismo democrático empreendida por inimigos da democracia, ou seja, por autoritários ou totalitários. Mesmo após o fracasso do socialismo, da queda do muro de Berlim e do impressionante colapso do bloco Soviético, a dualidade ideológica continua a fazer sentido para sociólogos e cientistas políticos que recorrem a tais classificações para sustentar estudos e pesquisas - um importante exemplo é a teorização da ‘terceira via’ como alternativa aos modelos da socialdemocracia e do neoliberalismo (GIDDENS, 1994) - e também para muitos eleitores que conseguem se posicionar no eixo ideológico. Apesar de durante quase dois séculos simplificar posicionamentos e povoar o imaginário das pessoas, esquerda e direita são constantemente descritas como sendo termos de difícil definição (HASTINGS, 2013).

As ideias de esquerda e direita surgiram na França pré-revolucionária, na transformação dos Estados Gerais franceses em Assembleia Nacional Constituinte, ainda no ano de 1789. Os grupos que sentavam à direita da cadeira reservada ao rei na assembleia - os nobres e o clero - defendiam as teses conservadoras, e quem se sentava à esquerda - a

burguesia - queria mudanças (GAUCHET, 1992). A partir de então, de forma notável, a dicotomia esquerda-direita foi se espalhando e se consolidando em todo o mundo. Em quase todos os países passou a existir uma esquerda e uma direita, sendo possível situar variações como centro, centro-direita, centro-esquerda e extremismos de ambas as partes (ROSAS, 2013).

Nas primeiras décadas do século XIX, especificamente na Europa, toda direita era conservadora, defendia a manutenção da sociedade hierárquica - herdada do *Ancien Régime* - e toda a esquerda era liberal, reivindicando mudanças como a possibilidade de deter propriedade privada, fazer comércio e ascender socialmente. Em meados do mesmo século, com a emergência das ideias socialistas, que defendiam a intervenção do Estado para resolver as questões sociais e a miséria da classe trabalhadora, a esquerda passou a ser identificada com o socialismo. A direita, por sua vez, enquanto continuou sendo a grande aliada das tradições, passou também a defender a propriedade privada contra a ofensiva redistributiva da esquerda socialista³ (ROSAS, 2013).

Desta forma, a dicotomia esquerda-direita poderia ser diferenciada pela identificação da direita com o capitalismo (propriedade privada dos meios de produção) e da esquerda com o socialismo (meios de produção como propriedade do Estado). Entretanto, contemporaneamente tal distinção é claramente insuficiente visto que existem visões e grupos identificados com a esquerda em países com economia de mercado que não propugnam uma mudança 'revolucionária' do sistema econômico como o fim da propriedade privada dos meios de produção. Os trabalhistas da Inglaterra, bem como quase todos partidos socialdemocratas de diversos países, por exemplo, são classificados como de esquerda apesar de situarem-se em países claramente capitalistas.

Além disso, o debate sobre o pensamento liberal no âmbito da dicotomia também dificulta maior precisão nas definições de esquerda e direita. O termo liberal, dependendo da abordagem, pode estar vinculado tanto de um lado como de outro da dicotomia. Segundo Michael Sandel (2009), a filosofia liberal não pode ser definida com clareza no espectro político. Conservadores de direita favoráveis à política econômica de livre mercado, o *laissez-faire* ou neoliberalismo de Milton Friedman (2009), frequentemente discordam dos progressistas de esquerda em questões culturais como oração nas escolas e aborto. Esses últimos, por sua vez, são

partidários do Estado de bem-estar social, que intervêm na economia, mas tem uma visão liberal de assuntos como os direitos dos homossexuais, liberdade de expressão e separação entre Igreja e Estado.

Buscando estabelecer um critério substantivo que unifique as diversidades⁴ da esquerda e da direita e permita distinguir uma da outra para além dos aspectos simbólicos e cognitivos, o italiano Norberto Bobbio (1996) afirmou por meio de um trabalho teórico que o que distingue tal dicotomia é a atitude perante a igualdade. A esquerda tenderia a ser favorável ao ideal de igualdade e a direita tenderia a ser crítica. Entretanto, para o autor, tal ideal não significa necessariamente uma igualdade para todos e sobre todas as coisas.

Outro autor que propõe uma categoria analítica para distinguir a esquerda da direita é Steven Lukes (2003). Ele sugere que se adote como critério distintivo entre a dicotomia o que chama o 'princípio de retificação'. A esquerda seria favorável a este princípio, enquanto a direita se oporia ao mesmo. A esquerda teria a sua origem no questionamento de uma ordem social baseada na desigualdade injustificada e de uma ordem econômica não regulada e produtora de desigualdade. A direita, por outro lado, recearia os efeitos contraproducentes que o ativismo retificativo poderia ter para o liberalismo econômico e para a própria preservação do tecido social no qual a vida humana tem sentido. De acordo com Steven Lukes (2003), a linguagem da esquerda varia muito de forma a englobar termos diversos como cidadania, justiça, democracia, luta contra a opressão e a exploração. Assim, a esquerda pode ser tanto reformista como revolucionária, baseada em partidos ou em movimentos, estatista ou sindicalista, mas, principalmente, nunca está disposta a aceitar desigualdades injustificáveis.

Com estudos na disciplina de psicologia moral, Jonathan Haidt (2012), ao buscar responder como é que a sociedade americana se divide de maneira equilibrada entre democratas e republicanos, também contribuiu para apontar visões e valores que distinguem pessoas identificadas com a esquerda ou com a direita. Utilizando uma estrutura de 'matriz moral' com seis eixos: o cuidado (evitar danos aos outros), a liberdade (repudiar a opressão), o correto (buscar a igualdade de tratamento e evitar trapaças), a lealdade (adotar valores do grupo), a autoridade (considerar ética a decisão do líder) e santidade

(considerar tradições e crenças religiosas), o pesquisador constatou variação no grau de importância aos eixos em função do posicionamento de esquerda ou direita de inúmeros entrevistados. Os resultados evidenciaram que a esquerda atribui mais importância aos três primeiros eixos, ou seja, a não provocar danos, reduzir sofrimento, à luta contra a opressão, a defesa da liberdade e igualdade de tratamento. A direita, por outro lado, prioriza a lealdade ao grupo, à autoridade e a correspondente obediência, e o respeito a tradição e aos valores considerados sagrados como crenças religiosas.

Considerando a diversidade de estudos e publicações, a partir de diferentes perspectivas de análises e pesquisas, num esforço de síntese, é possível se classificar um conjunto de motivações, valores, conceitos e termos que historicamente se identificaram com um ou outro dos lados da dicotomia esquerda-direita (Quadro 1). Nesse sentido, a direita que teve origem na nobreza e no clero na França pré-revolucionária e, portanto, era a favor da manutenção da hierarquia e contra

mudanças, nos dias atuais identifica-se quase sempre com posições conservadoras, com a manutenção do *status quo*, a preservação das tradições, com o liberalismo econômico - Estado mínimo e livre mercado - e, em muitos casos, defende posicionamentos morais rígidos e religiosos como, por exemplo, apoio a oração nas escolas e resistência a liberalização do aborto.

Por outro lado, a esquerda que teve origem na burguesia francesa do século XVIII que reivindicavam mudanças e mobilidade social, nos dias atuais identifica-se com posições progressistas, favoráveis a uma maior igualdade de oportunidades, apoia políticas de redistribuição e reconhecimento social, defende o Estado de bem-estar social - com políticas universalistas e Estado interventor -, bem como apresenta posicionamentos políticos entendidos como liberais em assuntos culturais como, por exemplo, de questionamento da ordem social, de defesa da liberdade de expressão, da separação da Igreja do Estado e de apoio ao casamento entre homo afetivos.

QUADRO 1 – Representações e posicionamentos da dicotomia esquerda-direita

LOCAL/ÉPOCA	ESQUERDA	DIREITA
França pré-revolucionária (1789)	Burguesia, na época o grupo excluído, que sentava a esquerda do Rei e desejava mudanças.	Nobreza e clero que sentavam a direita do Rei e defendiam teses conservadoras.
Europa, início do séc. XIX	Liberais que reivindicavam mudanças, possibilidade de possuir propriedade privada, fazer comércio e mobilidade social.	Conservadores que defendiam a manutenção da sociedade hierárquica do Antigo Regime.
Europa, meados do séc. XIX	Socialistas que defendiam a intervenção do Estado para resolver problemas sociais e a miséria da classe trabalhadora.	Conservadores aliados das tradições que passaram a defender a propriedade privada contra a ofensiva redistributiva dos socialistas.
Mundo, final do séc. XX - pós queda do muro de Berlim	Progressistas, favoráveis ao ideal de igualdade, às políticas de redistribuição e ao Estado de bem-estar social. Liberais em questões culturais, geralmente questionam a ordem social e defendem um Estado laico.	Conservadores, defendem a ordem, são favoráveis as tradições e propugnam políticas econômicas liberais - neoliberalismo. Geralmente, defendem respeito às hierarquias e a vinculação Igreja/Estado.

Fonte: Autor, com base em Bobbio (1996), Lukes (2003) e Haidt (2012)

Desta forma, apesar de difícil definição e alternância de sentidos no percurso, desde o iluminismo até os dias atuais, o uso do dualismo esquerda-direita constituiu-se na forma mais utilizada para identificar preferências de políticas sociais e econômicas, ou seja, na complexidade da sociedade moderna a dicotomia esquerda-direita é o grande demarcador cognitivo, simbólico e analítico dos posicionamentos ideológicos e visões de mundo

das pessoas, dos grupos e dos governos. Não obstante questionamentos acerca da sua perenidade, nesse início de século XXI, tal dicotomia continua e, muito provavelmente, continuará por um bom tempo, sendo um importante elemento de identificação política para o senso comum e relevante categoria de análise para estudos e pesquisas acadêmicas acerca de política e economia.

Não obstante, as visões de mundo e as

ideologias não influenciam apenas as posições políticas e econômicas das pessoas e dos grupos, elas também são norteadoras de opiniões sobre outros aspectos da vida humana e sobre questões mais gerais das sociedades como cultura, religião e educação. A influência das ideologias é significativa, por exemplo, no debate acerca da abrangência da mais antiga instituição ocidental: a Igreja. Ser favorável a vinculação da Igreja ao Estado é um posicionamento claramente identificado com a direita. A universidade, outra instituição que surgiu antes da modernidade, também sofre influências da grande dicotomia ideológica da modernidade.

Das ideologias às concepções de educação superior

As recentes e importantes transformações que a educação superior vem passando nas últimas duas décadas (UNESCO, 2009) (ESCRIGAS; LOBERA, 2009) também são influenciadas, como afirma Simon Marginson (2007), por grupos que defendem um modelo de maior intervenção do Estado ou por grupos que preferem o modelo neoliberal, ou seja, por visões de mundo que têm origem na dicotomia ideológica esquerda-direita. Provavelmente, por tal motivo, um dos principais debates durante a Conferência Mundial de Educação Superior em Paris, no ano de 2009, teve como foco de disputa a visão de educação superior como bem público ou como serviço comercial (SEGRERA, 2012).

De acordo com Philip Altbach (2009), a lógica do debate de bem público *versus* serviço comercial é que, se a educação superior for um serviço comercial, ou seja, um negócio de mercado, aqueles que usufruem dela devem pagar. Por outro lado, se ela for um bem principalmente público, a sociedade, por meio do Estado, deve dar apoio. Essa afirmação denota que, se a educação superior for entendida como serviço comercial, seus 'meios', ou seja, as instituições, seus cursos, o financiamento e a regulação do sistema e, por conseguinte, o modelo de gestão das universidades, devem estar submetidas ou funcionando, em larga medida, de acordo com a lógica privada e de mercado.

De maneira geral, até a segunda metade do século XX, o estatuto da educação superior como bem público não esteve em questão visto que a política de financiamento baseou-se por muito tempo na tradição europeia que incumbia de tal tarefa, sobretudo, o Estado. Entretanto, em meados

da década de 1980, com o desgaste do Estado de bem-estar social e a emergência do neoliberalismo, o debate sobre a natureza de bem privado da educação superior começou a adquirir proeminência. Organismos multilaterais de grande relevância, tais como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Ocde), não obstante utilizarem vocabulários políticos distintos, passaram a promover de forma frequente as possibilidades de reformas e incentivar programas de privatização da educação pública (BALL; YOUDELL, 2007). No ano de 1986, o Banco Mundial defendeu a tese de que os investimentos em educação básica propiciam maiores retornos sociais e individuais que os investimentos em educação superior. A partir daquele momento, diversos países começaram a efetuar contingenciamento nos investimentos estatais, a diversificar as formas de organização acadêmica e as fontes de recursos (fim da gratuidade e ampliação da cobrança de mensalidades) e, por conseguinte, a incentivar a expansão de instituições privadas na educação superior, ou seja, iniciaram o desenvolvimento de políticas baseadas na lógica do mercado para a educação superior.

No documento *The financing and management of higher education – a status report on worldwide reforms* de 1998, o Banco Mundial defendeu a tese de que a educação superior é antes um bem privado que público (WORLD BANK, 1998). Ao afirmar que a educação superior responde a muitas das condições identificadas por Nicholas Barr como características de um bem privado: possui condição de competitividade (oferta limitada), exclusividade (seguidamente se pode obtê-la mediante pagamento) e recusa (não é requerido por todos), o Banco Mundial defendeu a tese da educação superior como serviço comercial. Neste mesmo sentido, em 2001, na rodada de Doha, a OMC ao encaminhar o Acordo Global sobre Comércio de Serviços (GATS) buscou promover a abertura dos sistemas nacionais também para provedores estrangeiros (WTO, 2013), ou seja, propôs ampliar a competição no âmbito de educação superior para uma escala global.

Durante as duas últimas décadas, vários governos passaram cada vez mais a usar o mercado como mecanismo e instrumento de regulação pública (DILL et al., 2004). Como muitos sistemas tinham um matiz estatal consolidada, os sistemas nacionais passaram a adotar uma forma híbrida de regulação com componentes de Estado e mercado e,

por conseguinte, estabeleceram condições de quase mercado (TEIXEIRA et al., 2004). Nesse movimento, os governos assumiram, em larga medida, que os mercados com suas competições eram uma solução para reformar o comportamento burocrático dos serviços públicos, tencionando a aumentar a eficiência. Na Europa, a Declaração de Bologna, por redefinir “a natureza e o conteúdo dos programas acadêmicos, transformou o que antes era monopólio estatal sobre os graus acadêmicos em competitivos mercados internacionais” (DILL et al., 2004, p. 330).

Concomitantemente, o tradicional modelo da colegialidade de governança das universidades se tornou alvo de críticas sobre a argumentação de ineficiência e corporativismo. A Comissão Europeia e organizações multilaterais como a OCDE e o Banco Mundial apoiaram as mudanças no modelo de governança colegiada das universidades para modelos inspirados ou importados do mundo empresarial. Gestores nomeados com base em currículos de executivos passaram a substituir os gestores eleitos pela academia para dirigir muitas universidades sob a justificativa que tais instituições deveriam se tornar mais flexíveis e mais autônomas para responderem as mudanças no ambiente organizacional (AMARAL, 2009).

Assim, segundo Geoff Whitty e Sally Power (2002, p. 17), nos últimos anos do século XX, a educação passou a ser “[...] definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos”. Atualmente, as evidências de que a educação superior se tornou mais um serviço comercial e menos um bem público estão por “todas as partes”. Segundo Alberto Amaral (2009, p. 3),

As mudanças que ocorrem não são apenas ajustes estruturais. Há alterações de ideologia e de valores, e mudanças significativas na relação entre instituições de educação superior e do Estado e da sociedade. Educação é hoje considerada mais como um ingrediente indispensável para a competição econômica e menos como um direito social, e está tornando-se progressivamente um serviço [...]

Há mais de dez anos, um documento do Banco Mundial, de forma literal, já fazia a vinculação das mudanças da educação superior a uma visão de mundo e ideologia de direita, que economicamente defende o livre mercado e o modelo neoliberal:

A agenda de reformas da década de 1990, que provavelmente se estenderá ao próximo século, está orientada para o mercado e não para o bem público ou para o planejamento e regulação estatal. Subjacente à emergência da mercantilização da educação superior está a ascensão, em quase todo o mundo, do capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal. (WORLD BANK, 1998, p. 3)

Desta forma, não há dúvidas que a partir das reformas neoliberais implementadas em diferentes países nas últimas décadas, uma nova concepção de educação superior emergiu em escala global. Cada vez mais, tanto a partir da perspectiva de alguns grupos de interesses, de governos nacionais e de organismos multilaterais, a educação superior passou a ser entendida mais como um serviço comercial e menos como um bem público.

Não obstante, nesse tempo houve resistência e contrariedade em diferentes espaços a tal emergência de concepção neoliberal de educação superior. Além de publicações acadêmicas que advertiram para os riscos da mercantilização (WHITTY; POWER, 2002) (DE SOUZA SANTOS, 2004) (OLSSSEN; PETERS, 2005) (BALL; YOUDELL, 2007) (AMARAL, 2009), alguns organismos multilaterais também se posicionaram de forma crítica à concepção de serviço comercial para a educação superior. No âmbito da produção acadêmica são inúmeros os trabalhos como o recente artigo *Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University* de Stephen J. Ball (2012) que relembra o sujeito acadêmico do Estado de bem-estar social e analisa criticamente a reforma neoliberal do ambiente da educação superior ou o artigo *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism* de Mark Olssen e Michael A. Peters (2005, p. 313), advertindo que

A ascensão do neoliberalismo e os discursos associados a ‘nova gestão pública’, durante os anos 1980 e 1990 produziram uma mudança fundamental na forma como as universidades e outras instituições de educação superior têm definido e justificado sua existência institucional. A cultura profissional tradicional aberta a investigação intelectual e debate foi substituída por um estresse institucional sobre a performance, como evidenciado pelo surgimento de uma ênfase em resultados medidos: no planejamento estratégico, indicadores de desempenho, medidas de garantia de qualidade e auditorias acadêmicas.

No livro *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Derek Bok (2009) também adverte que as universidades americanas, confrontadas com a tentação de ganhar dinheiro, estão colocando em risco a sua missão e seus valores acadêmicos fundamentais.

Na esfera dos organismos multilaterais o documento *Towards Knowledge Societies*, publicado em 2005 pela Unesco, advertiu para os riscos da privatização e posicionou-se a favor da educação superior como bem comum:

O conhecimento não pode ser considerado uma mercadoria como qualquer outra. A tendência atual de privatização e internacionalização dos sistemas nacionais de educação superior merece uma atenção especial por parte dos responsáveis pela tomada de decisão e deveria ser submetida a um debate público, efetuando um verdadeiro trabalho de prospecção em escala nacional, regional e internacional. O saber representa um bem comum e sua mercantilização, por conseguinte, merece um exame atento. (UNESCO, 2005, p. 23)

No mesmo sentido, a *Education International*, a maior federação de sindicatos do mundo, visto que representa aproximadamente 30 milhões de docentes e trabalhadores da educação, tem se posicionado fortemente contra a mercantilização da educação. Com posicionamento de defesa da classe trabalhadora, evidentemente identificada com a esquerda, a *Education International* defende que a educação é um direito humano e um bem público, que é responsabilidade dos governos prover educação pública gratuita e de qualidade e adverte:

O setor de educação superior e de pesquisa sofre nos dias atuais uma série de ataques que colocam em risco os princípios de liberdade acadêmica e colegialidade. A tendência mundial

de comercialização dos serviços educativos e da propriedade intelectual minam a qualidade e a equidade. Tal tendência deve ser mudada. (EI, 2013)

Apesar de uma acirrada disputa entre diferentes grupos de interesses, o Comunicado final da Conferência Mundial de Educação Superior de 2009, *The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*, também reafirmou a concepção de educação superior como bem público, em detrimento à ideia de serviço comercial, e destacou a sua relevância social:

Como um bem público, estrategicamente imperativo para todos os níveis de educação e como a base para pesquisa, inovação e criatividade, a educação superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. Conforme destacado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 'o ensino superior deve ser igualmente acessível para todos na base do mérito'. (UNESCO, 2010, p. 1)

Assim, se, por um lado, nos últimos anos, com a hegemonia do neoliberalismo emergiu a concepção de educação superior como serviço comercial num contexto de competição de mercado, por outro, também ocorreu uma resistência no sentido de preservar a ideia de educação superior como bem público, preponderantemente sobre responsabilidade do Estado. Como demonstrado, a educação superior como bem público tem sido defendida principalmente por grupos e pessoas com visão de mundo e ideologias identificadas com a esquerda e a educação superior como serviço comercial por grupos, organismos e pessoas identificadas com o neoliberalismo e a ideologia da direita (Quadro 2).

QUADRO 2 – Características e identificações ideológicas das concepções de educação superior de bem público e serviço comercial

Concepção de educação superior	Bem público	Serviço comercial
Fonte de financiamento	Principalmente de responsabilidade do Estado, ou seja, público	Principalmente de responsabilidade de cada indivíduo, ou seja, privado
Modelo de gestão	A gestão é baseada no modelo da colegialidade	A gestão das instituições segue o modelo empresarial
Modelo econômico	Identificado com o Estado de bem-estar social	Identificado com o Neoliberalismo
Associação ideológica	Esquerda	Direita

Fonte: Autor, com base em Altbach (2009), Amaral (2009) e Ball (2012)

Segundo Julio C. G. Bertolin (2007), as recentes transformações engendraram um processo em que não apenas o desenvolvimento dos meios, mas também dos fins da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofrem uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o *status* de bem público e assume a condição de serviço comercial. Em síntese, segundo o autor, nos últimos tempos, não apenas os meios, mas também a missão, os propósitos e, por conseguinte, também o entendimento de qualidade, sofreram reorientações mercantis.

Das concepções aos propósitos da educação superior

De acordo com Stephen J. Ball e Deborah Youdell (2007), as tendências de transformações de privatização da educação superior são fundamentais no movimento que está ocorrendo no sentido de desconsiderar educação superior como bem público, que serve a sociedade, para passar a ser entendida como um serviço comercial, que serve aos interesses de empresários e da economia. Nesse sentido, os fins e propósitos da educação superior para aqueles que têm uma concepção de bem público estão voltados fundamentalmente à formação humanística, aos desafios sociais e aos interesses coletivos e comunitários. Por outro lado, para aqueles que possuem uma concepção de serviço comercial, os fins e os propósitos da educação superior estão dirigidos fundamentalmente para a formação profissional, aos interesses privados, dos mercados e de crescimento econômico.

Estas distintas visões de fins e propósitos para a educação superior podem ser observadas em documentos de importantes organismos multilaterais da ONU, tais como Unesco e Banco Mundial. No Comunicado final da Conferência Mundial da Unesco de 2009, *The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*, a relevância da educação superior para fins sociais é destacada com maior ênfase:

A década passada deixou evidências de que a pesquisa e a educação superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento, que incluem as estabelecidas

nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e em Educação para Todos (EPT). A pauta da educação mundial deve refletir essas realidades. (UNESCO, 2010, p. 1)

Ambos, ODM e EPT, têm como objetivo melhorar as condições e a qualidade de vida das populações vulneráveis e em condições de pobreza, especialmente, nos países pobres e em desenvolvimento. Na conferência anterior, no ano de 1998, *Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*, o documento final do evento da Unesco já havia enfatizado o papel social e humano, afirmando que

[...] a educação superior deve ter como alvo a criação de uma nova sociedade, uma sociedade não-violenta e sem exploração. Ou seja, uma sociedade composta por indivíduos altamente preparados, motivados e integrados, além de inspirados pelo amor à humanidade e orientados pela sabedoria. (UNESCO, 1998, p. 24)

Por outro lado, documento do Banco Mundial do ano de 2002, *Constructing Knowledge Societies: New Challenges For Tertiary Education*, recorre aos autores Lawrence Harrison e Samuel Huntington para descrever as funções da educação superior com maior ênfase para o crescimento econômico:

As instituições de educação terciária desempenham um papel crucial no apoio às estratégias de crescimento econômico baseadas no conhecimento e na construção de sociedades democráticas com forte coesão social. A educação terciária contribui ao melhoramento do regime institucional mediante a formação dos profissionais competentes e responsáveis que se requerem para uma sólida gestão da economia e do setor público. Suas atividades acadêmicas e de investigação provêm um apoio crucial ao sistema nacional de inovação. (WORLD BANK, 2002, p. 23)

Os argumentos dos documentos desses importantes organismos multilaterais são significativos visto que congregam opiniões de especialistas de diferentes áreas do conhecimento de diversos países e influenciam as instituições de educação superior e as políticas governamentais para os sistemas de educação superior em todo o mundo. Entretanto, no contexto da hegemonia neoliberal das últimas duas décadas, é a perspectiva de serviço comercial da educação superior que tem

alcançado maior proeminência nos últimos tempos, ou seja, os propósitos estão cada vez mais se voltando para os aspectos econômicos. Uma evidência disso é que, por quase todo o mundo, tanto em países desenvolvidos⁵ como em países em desenvolvimento⁶ é possível se identificar políticas de educação superior com ênfase prioritária para propósitos econômicos.

De acordo com Derek Bok (2013), é inédita a atual concepção redutora dos governantes de que o único benefício importante das universidades é contribuir para o crescimento econômico. Segundo Alberto Amaral (2009), os governos estão implementando políticas para tornar as instituições mais responsáveis às demandas externas e para garantir que o ensino e a pesquisa sejam relevantes para as economias nacionais. Portanto, atualmente a 'balança' está pendendo para o lado da educação superior como serviço comercial e com propósitos se voltando, cada vez mais, para fins econômicos. Porém, no sentido contrário, especialmente no âmbito acadêmico, observa-se um movimento que busca destacar a relevância da educação voltada para as questões sociais e humanísticas.

No livro *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, por exemplo, Martha C. Nussbaum (2010) adverte sobre a existência de uma crise silenciosa que, decorrente da ambição das nações por riqueza, educa fundamentalmente para a prosperidade econômica. A autora destaca a importância da formação humanística, desmistifica a ideia de que a educação seja principalmente uma ferramenta para o crescimento econômico e apresenta um modelo de educação para o 'desenvolvimento humano'. No mesmo sentido, ao abordar a crise das humanísticas e o grande desafio de adaptar as instituições ao futuro, Andrew Delbanco (2013) lembra que não se deve perder de vista a missão principal da educação segundo Benjamin Franklin: a busca do 'verdadeiro mérito' que consiste numa "inclinação reunida a uma capacidade pessoal para servir a humanidade, o país, os amigos, e a família; capacidade essa... que [...] deverá, na verdade, ser o grande objetivo e fim de toda a aprendizagem". Para o autor, esta é uma aspiração que deverá ser renovada a cada geração. Derek Bok (2013), por sua vez, por meio de uma citação à Louis Brandeis, fez um alerta de que os governos são os verdadeiros professores "potentes e onipresentes" e que, portanto, se eles tratarem a educação apenas como um meio para gerar empregos e dinheiro, provavelmente os jovens pensarão do mesmo modo. O autor concluiu

destacando que existem aspectos humanísticos relevantes como propósito para a educação superior:

dinheiro ajuda, mas outras coisas também ajudam, como relações humanas próximas, atos de bondade, interesses absorventes, e a oportunidade de viver numa sociedade democrática livre, ética e bem governada. Uma economia estagnada e a falta de oportunidade são problemas, mas também o são as elevadas taxas de abstenção, a apatia cívica, o desprezo generalizado pelos padrões éticos, e a indiferença à arte, música, literatura, e ideias. (BOK, 2013)

Segundo Andrew Delbanco (2013), está emergindo uma simetria surpreendente sobre o futuro da educação superior em todo o mundo. Por um lado, nos Estados Unidos e na Europa há uma preocupação crescente em relação à formação estar falhando nos campos que impulsionam a 'economia do conhecimento', tais como nas engenharias e em tecnologias de informação, tornando o conceito de educação, sinônimo de aquisição de competências práticas. Por outro lado, em algumas partes da Ásia a preocupação é que os jovens que entram no mundo do trabalho com formação técnica adequada não tenham condições de pensar, refletir e problematizar para além de suas áreas técnicas específicas. Para o autor, perspectivas tão limitadas não respondem às questões de fundo mais amplas enfrentadas pelas sociedades contemporâneas.

As distintas visões de propósitos para a educação superior não estão presentes apenas em documentos de organismos multilaterais ou em publicações acadêmicas, as opiniões e as incertezas dos próprios estudantes refletem tal dicotomia. Levantamento realizado em 2012 com numa amostragem de quase 200 mil alunos do primeiro ano de faculdades americanas, evidenciou as duas diferentes percepções acerca dos propósitos da educação superior, com maior ênfase nas questões econômicas e de progresso material. A partir de um viés econômico, 88% referiram 'conseguir um emprego melhor' como uma razão importante para frequentar um curso de nível superior e 81% indicaram 'estar muito bem financeiramente' como um objetivo 'essencial' ou 'muito importante'. Por outro lado, sob uma perspectiva mais humanística, 82% escolheram 'aprender mais sobre coisas que me interessam' como uma razão importante para frequentar a universidade e 46% citaram 'desenvolver uma filosofia significativa de vida'

como objetivos que consideraram ‘essenciais’ ou ‘muito importantes’ (PRYOR et al., 2012). Todavia, entre 1966 e 2010, a conclusão de grau de bacharelado nas Humanidades caiu pela metade nos Estados Unidos, diminuindo de 14 para 7% em todas as graduações cursadas (SIMPSON; KELLY, 2013).

Desta forma, retomando-se o percurso proposto por esse trabalho, qual seja de identificar

entendimentos de qualidade a partir da dualidade ideológica da modernidade e de suas decorrentes concepções de educação superior, é plausível, por dedução, depreender duas tendências de expectativas de propósitos e percepções de qualidade: uma com origem na ideologia de esquerda com ênfase em propósitos sociais e outra com origem na ideologia de direita com ênfase nos propósitos econômicos (Quadro 3).

QUADRO 3 – Percepções de qualidade em educação superior com suas ideologias, concepções e propósitos correlacionados

	Esquerda	Direita
Ideologia		
Concepção de educação superior	Bem público	Serviço comercial
Expectativa de propósitos para a educação superior	Justiça social, formação humanística e interesses coletivos ou comunitários	Crescimento econômico, formação técnica e profissional, interesses privados e dos mercados
Percepção de qualidade em educação superior	Qualidade como ênfase no social	Qualidade como ênfase no econômico

Fonte: Autor.

Em síntese, a literatura e os documentos analisados evidenciam que as opiniões acerca dos fins e propósitos da educação superior consubstanciam duas tendências de percepções de qualidade: por um lado, para alguns grupos de interesses, possuem qualidade as instituições e cursos que formam e produzem conhecimentos, fundamentalmente, para o desenvolvimento social e, por outro lado, para outros grupos de interesses, possuem qualidade as instituições e cursos que formam e produzem conhecimentos, fundamentalmente, para o crescimento da economia. Todavia, como demonstrado anteriormente, nos últimos tempos, a perspectiva econômica está ganhando mais espaço. Assim, a partir dessas constatações, questões emergem: No contexto atual, será que priorizar os propósitos econômicos da educação superior é positivo? Ou, por outro lado, seria adequado priorizar os propósitos sociais e humanísticos? Será que perspectivas limitadas ajudam a responder às questões de fundo, mais amplas, enfrentadas pelas sociedades de todo o mundo?

O ‘caminho do meio’ entre o social e o econômico

Para responder tais questões é fundamental

destacar que a educação superior, enquanto *locus* por excelência de formação de alto nível e de produção do conhecimento, não deve apenas responder as demandas externas, sejam elas de caráter social ou econômico. As instituições, as universidades em especial, são elos internacionais para a ciência, a cultura e a fronteira do pensamento, especialmente num contexto de crises e desafios de sociedades complexas, plurais e multiculturais. O mundo vive, nos dias atuais, uma verdadeira emergência, caracterizada por um conjunto de problemas sérios, inter-relacionados (ESCRIGAS; LOBERA, 2009). Nesse contexto, a educação superior deve ser protagonista, resolutiva, fonte de ideias transformadoras e inovadoras, para os mais variados setores das atividades humanas e áreas do conhecimento.

Portanto, formação e pesquisas voltadas essencialmente aos interesses dos mercados não serão suficientes para contribuir na superação dos principais conflitos contemporâneos da humanidade, tais como a coexistência humana, a crise da democracia representativa e o relacionamento entre seres humanos e o meio ambiente natural. O mercado é importante ferramenta para organizar uma economia produtiva, mas não é ‘todo poderoso’ de forma a regular

adequadamente todos os espaços como, por exemplo, a justiça, a saúde e a educação (SANDEL, 2012). Por outro lado, todavia, a dimensão econômica e a necessidade de desenvolvimento da competitividade de setores estratégicos dos países não podem ser negligenciadas pelos sistemas de educação superior. Assim, uma hipotética ênfase dos aspectos humanísticos, culturais e sociais na formação e na pesquisa também seria contraproducente. Posicionamentos radicais, com origem em dicotomias, têm se mostrado ao longo da história opções inadequadas e, muitas vezes, desastrosas. Da mesma forma, compreender e desenvolver a educação superior a partir de concepções e percepções maniqueístas será, certamente, negativo. Nesse sentido, é plausível afirmar que o meio termo entre o técnico e o humanístico, entre o individual e o coletivo, entre o privado e o público, enfim, o 'caminho do meio' entre o econômico e o social, constitui-se como uma alternativa pertinente para nortear a formação e a pesquisa na educação superior.

Melhor para a sociedade do que pesquisas voltadas em excesso aos interesses dos mercados ou, por outro lado, de ênfase em reflexões milenares filosóficas, é uma universidade que consiga tanto realizar investigações em setores tecnológicos como pensar nos desafios éticos contemporâneos. Melhor para a sociedade do que formar especialmente um ótimo técnico ou preponderantemente um ativista político, é formar um ser humano, por meio de um processo educacional que alie competência prática e responsabilidade social. Em algumas profissões, uma formação mais ampla é fundamental até mesmo para a competência técnica. Um economista, por exemplo, além de precisar conhecer a literatura internacional de micro e macroeconomia, deve ter vivência e estudos da história, da geografia e da cultura do país em que está inserido, pois a experiência internacional têm demonstrado que o desenvolvimento econômico é, numa larga medida, idiossincrático. Mas para além dos objetivos técnicos, um ótimo profissional como, por exemplo, um desenvolvedor de *software* que trabalha com lógica pura, pode ser também um excelente cidadão que defende mais justiça social e se preocupe com o meio-ambiente para as gerações futuras.

Diferentemente da polarização ideológica esquerda *versus* direita, a formação profissional e a formação humanística, bem como a pesquisa aplicada e a pesquisa básica, não fazem parte de dicotomias inconciliáveis. Daí a possibilidade do 'caminho do meio', de aliar à formação profissional

abordagens contemplativas das humanidades, da sociologia e da filosofia. Sem uma formação mais 'alargada' não há como enfrentar as grandes tensões das sociedades plurais e complexas contemporâneas. Ao destacar que na nova ordem mundial o conhecimento ultrapassou o capital físico como fator estratégico, Guillermo V. García (2003, p. 127) argumentou que os países que se destacarão "serão aqueles que, além de produzir, dominar e aplicar o conhecimento na economia de mercado, conseguirem se adaptar crítica e produtivamente ao entorno em transformação". Nesse mesmo sentido, informe recente da *Harvard University* propugna que "apreciação e crítica são duplamente essenciais em um mundo guiado por forças hipnotizantes e, frequentemente, desumanas" (SIMPSON; KELLY, 2013, p. 3). O mesmo documento destaca que

As Humanidades possibilitam uma iniciativa pedagógica profundamente gratificante e apaixonante (tanto para professores como alunos). O dinamismo dessa iniciativa deriva da relação entre o estudo individual, a sala de aula e o mundo futuro. A necessidade de salientar esse sentido de uma recepção esclarecedora e da avaliação construtiva possibilitada pelas Artes e Humanidades é mais urgente dado o momento histórico que enfrentamos, caracterizado por desafios econômicos, militares, ecológicos, religiosos e tecnológicos de grande perfil. (SIMPSON; KELLY, 2013, p. 1)

Assim, se os governos e as instituições cederam as pressões dos mercados por capital humano tecnicista e não considerarem a importância da formação humanística, poderão comprometer uma geração de profissionais, proporcionando uma formação menos valiosa aos próprios estudantes e, por conseguinte, à sociedade envolta em desafios.

Uma economia estagnada e a falta de oportunidades de trabalho são problemas, mas também o são cidadãos que desprezam deveres cívicos e os padrões éticos e morais. Assim como é verdade que o desenvolvimento em qualquer setor, desde a agricultura até a indústria de semicondutores, dependerá cada vez mais da inovação tecnológica e de competências técnicas, também é verdade que a formação técnica não fornece os fundamentos para o enfrentamento das questões mais abstratas, mas essenciais para nortear as tomadas de decisões que requerem visão sistêmica e problematização. Com uma formação 'estreita', certamente as sociedades se tornarão mais vulneráveis aos excessos dos livres mercados e cada

vez mais se tornarão concentradoras de riquezas e geradoras de injustiças sociais.

No livro *Le Capital au XXI e Siècle* lançado recentemente, Thomas Piketty (2013) abalou o debate econômico mundial ao demonstrar que nas últimas décadas o mundo está experimentando uma alta acentuada da desigualdade, com crescimento lento da renda da maioria da população e disparada da renda e riqueza das pessoas do topo da pirâmide. Expondo a constrangedora concentração da riqueza do 1% dos americanos mais ricos, o autor desconstitui um dos dogmas neoliberais de que vivemos tempos de meritocracia, na qual a grande riqueza é conquistada merecidamente pelo esforço. Nesse contexto, para a construção de sociedades com justiça social, democracia, liberdade, equidade e sentimento de comunidade, que, de acordo com Adam Swift (2014), políticos de diferentes ideologias assumem em seus discursos, faz-se necessário uma população autônoma, com capacidade de criticar desigualdades e injustiças com base em fundamentos morais, que somente a educação superior pode formar. Enfim, desenvolver o pensamento crítico e a consciência coletiva é tão importante para a sociedade como desenvolver competências técnicas e profissionais.

De acordo com Walter McMahon (2009), os benefícios coletivos da educação superior, incluídos as futuras gerações, podem ser divididos entre os econômicos e os não econômicos. Os benefícios econômicos seriam principalmente o próprio crescimento da economia e a produtividade. Já os benefícios não econômicos seriam melhor funcionamento do sistema democrático, compromisso cívico, voluntariado, capital e coesão social e geração e adaptação a novas ideias. Nesse sentido, para que tais benefícios sejam, de fato, gerados, o processo de ensino depende de um jogo dialético entre duas dimensões fundamentais: o ‘saber fazer’ - que gera benefício econômico principalmente por meio da formação técnica - e o ‘saber ser’ - que gera o benefício não econômico por meio da formação humanística, que podem até se entrecruzar no desenvolvimento e na aprendizagem, mas se um se sobrepuser ao outro, não será um processo equilibrado e pleno. Se o ‘fazer’ se apropriar do ‘ser’, teremos um processo educacional tecnicista, alheio as questões sociais e coletivas. E, por outro lado, se o ‘ser’ se apropriar do ‘fazer’, teremos um processo educacional utópico, alheio as questões econômicas e condições materiais. Os extremos são, evidentemente, prejudiciais e o equilíbrio desse jogo é, assim,

fundamental para os propósitos e a qualidade da educação superior.

O ‘saber ser’ possibilita a formação de cidadãos com compromisso com a coesão social e o bem comum, com espírito democrático, com autonomia e senso de justiça. O ‘saber fazer’, por sua vez, viabiliza a formação de profissionais com capacitação técnica, responsabilidade com a racionalidade e a efetividade (eficácia e eficiência), bem como com capacidade de produtividade individual e em grupo. Portanto, no contexto atual, é fundamental que os alunos recebam uma formação integral, desenvolvendo a capacidade de aprender, pensar e agir de forma autônoma e independente, de articular habilidades de diferentes áreas para mobilizar competências complexas, de atuar consciente e competentemente em ambos os mundos, profissional e social. Pois assim, formando num único sujeito o profissional e o cidadão, a educação superior poderá contribuir de forma mais significativa com a construção de sociedades que aliem crescimento econômico com sustentabilidade ambiental e justiça social.

Conclusão

Atualmente, existe praticamente consenso sobre a importância da visão de mundo das pessoas e dos grupos de interesses para o estabelecimento de entendimentos de qualidade em educação superior. A partir dessa premissa, neste artigo busquei evidenciar a existência de tendências de concepções, de propósitos e de percepções de qualidade da educação superior que possuem sua gênese na grande dicotomia ideológica da modernidade: esquerda *versus* direita. Historicamente, os esquerdistas são favoráveis ao ideal de igualdade, a maior intervenção do Estado na economia e de priorizar as políticas públicas sociais, enquanto os adeptos da direita defendem a ordem, a manutenção das tradições e o livre mercado como estratégia eficaz para o desenvolvimento.

A partir da revisão da literatura sobre a dicotomia esquerda-direita e sobre a associação dessas ideologias com as concepções contemporâneas de educação superior, demonstrei que, por dedução, é plausível classificar as opiniões sobre os fins e propósitos e as percepções de qualidade em dois grandes grupos contrapostos. De um lado, com origem no espectro ideológico da esquerda, estão aqueles que defendem a educação superior como bem público e destacam a relevância

dos propósitos sociais da educação superior. De outro, com origem no espectro ideológico da direita, estão aqueles que defendem a educação superior como serviço comercial e valorizam sobremaneira os propósitos econômicos da educação superior. Os membros do primeiro grupo entendem que a educação superior deve priorizar a busca por mais justiça social, a formação humanística dos alunos e os interesses coletivos e comunitários. Os participantes do segundo grupo defendem que a educação superior deve estar voltada fundamentalmente para a formação técnica e profissional dos estudantes, as demandas dos mercados e ao crescimento da economia.

Não obstante tal dualidade, nas últimas duas décadas, com a ampliação das políticas neoliberais, a educação superior passou a ser cada vez mais entendida como serviço comercial e redirecionou seus fins e propósitos para os interesses dos mercados. Todavia, isso pode estar sendo ruim para as sociedades. Evidentemente, o mercado não tem resposta para tudo. Em alguns lugares ele serve ao bem comum, noutros nem tanto. E a educação, certamente, é um desses outros. Assim, argumento que a ênfase da formação e da produção do conhecimento para a economia não é adequada diante dos atuais desafios globais que requerem mais do que profissionais com competência técnica, demandando também pessoas com capacidade crítica e reflexiva, com visão alargada e responsabilidade social. O momento, portanto, deve ser de ressaltar a importância do desenvolvimento da dimensão humanística da formação e da relevância social da produção do conhecimento. Advirto, porém, que uma perspectiva totalmente oposta, de uma visão ingênua de educação humanística com ênfase no social, que negligencie a importância da economia, também não seria positivo.

Desta forma, aponto o ‘caminho do meio’ como a alternativa desejável. O processo civilizatório depende tanto da promoção das condições econômicas de liberdade de iniciativa como das condições sociais de igualdade de oportunidades. Por conseguinte, entendimentos de propósitos e percepções de qualidade para a educação superior são mais pertinentes quando concebem o desenvolvimento, concomitante, da formação técnica com a humanística, da capacidade de produtividade com postura ética, da liberdade individual com a responsabilidade social, enfim do equilíbrio entre o ‘saber fazer’ e o ‘saber ser’. Pois, como evidenciado nesse trabalho, somente por meio

do equilíbrio entre as dimensões sociais e econômicas, os sistemas de educação superior poderão formar indivíduos livres, responsáveis e autônomos, bem como produzir conhecimento de relevância social e, assim, consubstanciar a ‘qualidade’ de contribuir significativamente na construção de sociedades sustentáveis, que aliem crescimento econômico com justiça social.

Notas

- 1 O termo ‘visão de mundo’ tem origem na palavra alemã *weltanschauung* que significava originalmente a orientação cognitiva fundamental de um indivíduo, de uma organização ou de uma sociedade. Em um sentido mais amplo, visões de mundo são conjuntos de crenças acerca das verdades gerais sobre a existência, bem como um conjunto de valores que caracterizam a própria identidade (GOLEC DE ZAVALA; VAN BERGH, 2007). Nesse artigo, o termo ‘visão de mundo’ é aplicado no sentido mais restrito de uma ideologia política, de tendência de esquerda ou de direita, com suas respectivas posições liberais ou conservadoras, e que, geralmente, possuem propostas distintas e contraditórias no que tange as políticas sociais e econômicas, bem como a outros aspectos da vida privada e em sociedade.
- 2 O ‘caminho do meio’, conceito da filosofia Budista, nesse artigo é empregado com o sentido do equilíbrio, como um ponto equidistante entre dois extremos, que em diferentes lugares, tempos e culturas no mundo aparece de diferentes formas como, por exemplo, na antiga Roma com a frase de Ovídeo ‘*Medio tutissimus ibis*’ (Nem tanto à terra, nem tanto ao mar).
- 3 Nos Estados Unidos da América, como as ideias socialistas nunca tiveram êxito, a esquerda é identificada principalmente com as ideias liberais, que progressiva e gradativamente se converteu no chamado ‘liberalismo social’.
- 4 A identificação de distintos modelos socioeconômicos com a esquerda e a direita é extremamente diversificada. O socialismo utópico, o socialismo marxista, o trabalhismo inglês e a social-democracia de Eduard Bernstein são classificados como esquerda. Por outro lado, o conservadorismo da democracia-cristã, o liberalismo clássico de mercado de Adam Smith e Frederich August von Hayek e o conservadorismo de Edmund Burk são todos classificados como de direita (ROSAS, 2013).
- 5 A mudança da jurisdição das universidades

Britânicas é um exemplo. Primeiro, em 1992, migrou do Departamento de Educação e Ciência para o Departamento para a Educação e Emprego, e depois, em 2009, para uma nova repartição denominada de Departamento para Empresas, Inovação, e Competências.

6 No Brasil, um dos mais importantes países emergentes, o programa de mobilidade internacional chamado de Ciências sem Fronteiras, considerado a maior do mundo na atualidade, beneficia exclusivamente pesquisadores e alunos de áreas do conhecimento com possibilidades de cooperação com empresas e indústrias. Tal programa, estima envolver mais de 100 mil membros da academia com orçamento superior a 1 bilhão de dólares (BRASIL, 2014).

Referências

ALTBACH, P.. The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization. In: *Higher Education At a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility*. Basingstoke, Hampshire, U.K.: GUNI, 2009.

AMARAL, A.. Recent trends in European Higher Education. *Reforms and Consequences in Higher Education Systems: An International Symposium*. Tokyo: Center for National University Finance and Management, 2009.

BALL, S. J.; YOUDELL, D.. *Privatización encubierta em la educación pública*. Informe preliminar de lo V Congreso Mundial Internacional de la Educación. Inserir edição. Londres: Universidad de Londres, 2007.

BALL, S. J. Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, v. 60, n. 1, p. 17-28, march 2012.

BARNETT, R.. *Improving Higher Education: total quality care*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press, 1992.

BERTOLIN, J. C. G.. *Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003*. 2007. Inserir total de páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande

do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOBBIO, N.. *Left and right: the significance of a political distinction*. Inserir edição. Cambridge: Polity, 1996.

BOK, D.. *Project Syndicate*. Higher Education Misconceived. Disponível em: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/derek-bok-on-policymakers--misconceptions-of-the-role-of-higher-learning>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

_____. *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. New Jersey: Princeton University Press, 2009.

BRASIL. *Ciências sem Fronteiras*. Disponível em:<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/cs/f/areas-contempladas>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

DE SOUSA SANTOS, B.. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Inserir edição. Cortez, 2004.

DELBANCO, A.. *Project Syndicate*. The Humanities Crisis. Disponível em: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/andrew-delbanco-on-the-role-of-science-and-humanities-in-higher-education>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

DILL, D.; TEIXEIRA, P.; JONGBLOED, B.; AMARAL, A.. “Conclusion”. In: TEIXEIRA, P.; JONGBLOED, B.; DILL, D.; AMARAL, A. *Markets in Higher Education: rhetoric or reality?* Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

EDUCATION INTERNATIONAL (EI). Trade and Education. Disponível em: <<http://www.ei-ie.org/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

ESCRIGAS, C.; LOBERA, J.. Introduction: New dynamics for social responsibility In: Inserir autores. *Higher Education At a Time of Transformation: New Dynamics for Social Responsibility*. Basingstoke, Hampshire, U.K.: GUNI, 2009, p. 03 - 16.

FILIPPAKOU, O.. The idea of quality in higher education: a conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 32, n. 1, p. 15-28, February 2011.

- FRIEDMAN, M.. *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.
- FUKUYAMA, F.. *The End of History and the Last Man*. New York: Harper, 1992.
- GAUCHET, M.. La droite et la gauche. In: NORA, P (ed.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1992.
- GIDDENS, A.. *Beyond Left and Right: the future of radical politics*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- GOLEC DE ZAVALA, A.; VAN BERGH, A.. Need for Cognitive Closure and Conservative Political Beliefs: Differential Mediation by Personal Worldviews. *Political Psychology*, v. 28, p. 587-608, 2007.
- GARCIA, G. V.. Economía y sociedad del conocimiento: sus valores y sus efectos en la función social. In: Inserir autores. *La función social de la educación superior en México*. México: UNAM, Universidad Veracruzana, 2003.
- GRAMSCI, A.. *Quaderni del Carcere*, v. 1, 2, 3, 4. Torino: Edição Einaudi, 1975.
- HAIDT, J.. *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. New York: Pantheon Books, 2012.
- HARVEY, L.; GREEN, D.. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, London, v. 18 Issue 1, p. 9-26, Apr. 1993.
- HASTINGS, M.. Les grands courants idéologiques - Droites, gauches : quels clivages ? Disponível em: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/libris/3303330403648/3303330403648_EX.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.
- LUKES, S.. Epilogue: The Grand Dichotomy of the Twentieth Century. In BALL, T. and BELLAMY, R. (eds.). *The Cambridge History of Twentieth-Century Political Thought*. Cambridge: University Press, Cambridge, 2003.
- MARGINSON, S.. The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education*, v. 53, n. 3, p. 307-333, 2007.
- MCCMAHON, W. W.. *Higher Learning, Great Good: The private and public benefices of higher education*. Baltimore: JHU Press, 2009.
- NUSSBAUM, M. C.. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- OLSSSEN, M.; PETERS, M. A.. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 3, p. 313-345, 2005.
- PIKETTY, T.. *Le capital au XXIe siècle*. Paris: Seuil, 2013.
- PRYOR, J. H.; EAGAN, K.; PALUCKI BLAKE, L.; HURTADO, S.; BERDAN, J.; CASE, M. H. *The American freshman: National norms fall 2012*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA, 2012.
- ROSAS, J. C.. *Direita/Esquerda*. Disponível em: <<http://www.ifl.pt/private/admin/ficheiros/uploads/d71b12f8bb2f1fc524d1eee1cb81770e.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2013.
- SANDEL, M. J. *Justice: what's the right thing to do?* New York: Farrar, Straus & Giroux, 2009.
- _____. *What Money Can't Buy: the moral limits of markets*. London: Allen Lane, 2012.
- SEGRERA, F. L.. La segunda conferencia mundial de educación superior (Unesco, 2009) y la vision del concepto de acreditación en las conferencias de Unesco (1998-2009). *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 619-636, nov. 2012.
- SIMPSON, J.; KELLY, S. *The Teaching of the Humanities at Harvard College: Mapping the Future*, 2013. Disponível em: <http://artsandhumanities.fas.harvard.edu/files/humanities/files/final_in_brief_mapping_the_future_may_22_from_mf.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2014.
- SWIFT, A.. *Political Philosophy*. Cambridge, UK: Polity Press, 2014.
- THOMPSON, J. B.. *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Cambridge, UK: Polity Press in association with Blackwell, 1990.

TEIXEIRA, P.; JONGBLOED, B.; DILL, D.; AMARAL, A. (Orgs.). *Markets in higher education: rhetoric or reality?* Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*. Final Report. World Conference on Higher Education. Paris: Unesco, 1998.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Towards Knowledge Societies*. Paris: Unesco, 2005.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: Unesco, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL,

SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*. *Communique*. Paris: Unesco, 2010.

WHITTY, G.; POWER, S.. A Escola, o Estado e o Mercado: A investigação do campo actualizada. *Currículo sem Fronteiras*, Porto, v. 2, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2002.

WORLD BANK. *The Financing and Management of Higher Education: a status report on worldwide reforms*. Washington: World Bank Human Development Group, 1998.

WORLD BANK. *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: World Bank Human Development Group, 2002.

WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). Disponível em: <http://www.wto.org/english/tratop_e/dda_e/dda_e.htm>. Acesso em: 29 out. 2013.

Sobre o autor

Julio C. G. Bertolin possui doutorado em Educação e mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou Pós-doutorado no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), em Porto, Portugal. Atualmente é professor titular e pesquisador da Universidade de Passo Fundo (UPF). Fez parte da Comissão Especial de Avaliação (CEA) do Ministério da Educação (MEC) que elaborou o SINAES. Atuou como consultor da UNESCO, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do MEC no desenvolvimento de sistemas de avaliação da educação superior. Tem experiência em pesquisas, planejamento e avaliação na educação superior.

Submetido em abril de 2017.

Aprovado em janeiro de 2018.