

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETICIA MARIA LEDA

**COMPROMISSO POPULAR DA UNIVERSIDADE NA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: PERCEPÇÕES DOCENTES
NA UFSCAR DE SÃO CARLOS**

SÃO CARLOS -SP
2025

LETICIA MARIA LEDA

**COMPROMISSO POPULAR DA UNIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA:
PERCEPÇÕES DOCENTES NA UFSCAR DE SÃO CARLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

São Carlos-SP

2025

Leda, Leticia Maria

Compromisso popular da universidade na educação científica: percepções docentes na UFSCAR de São Carlos / Leticia Maria Leda -- 2025.
86f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Michel Pisa Carnio
Banca Examinadora: Juliana Rink, Ester Almeida Helmer
Bibliografia

1. Compromisso Popular. 2. Universidade Pública. 3. Percepção de Professores. I. Leda, Leticia Maria. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Leticia Maria Leda, realizada em 28/04/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Michel Pisa Carnio (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
 MICHEL PISA CARNIO
Data: 05/05/2025 16:13:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Juliana Rink (UNICAMP)

Documento assinado digitalmente
 JULIANA RINK
Data: 05/05/2025 14:42:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ester Almeida Helmer (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
 ESTER ALMEIDA HELMER
Data: 05/05/2025 11:01:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa e auxílio financeiro, que possibilitou a dedicação integral à pós-graduação.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Dedico a todos os educadores que, com
coragem e dedicação, constroem espaços
de educação popular e acreditam no
poder transformador da educação.*

AGRADECIMENTO

Desejo externar meus agradecimentos:

Aos meus pais, Sirlei e Antônio, por todo o amor, apoio incondicional e ensinamentos que me guiaram ao longo desta jornada. Sem vocês, nada disso seria possível.

À minha irmã, Stefanie, por estar sempre ao meu lado, mesmo com os 338km que nos separam, oferecendo palavras de apoio e incentivo em todos os momentos.

Ao meu companheiro, Marcius, por seu apoio, paciência e por acreditar em mim mesmo nos momentos em que duvidei.

Ao meu orientador, Professor Dr. Michel Pisa Carnio, por sua orientação, paciência e dedicação ao longo deste trabalho. Nossas conversas e reuniões foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa, por todo compartilhamento de conhecimento, experiências e por contribuir com o amadurecimento deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa e auxílio financeiro, que possibilitou a dedicação integral à pós-graduação.

"Não te envaideças do teu conhecimento, toma o conselho tanto do ignorante quanto do instruído, pois os limites da arte não podem ser alcançados e a destreza de nenhum artista é perfeita. O bem falar é mais raro que a esmeralda, mas pode encontrar-se entre criados e britadores de pedra"

(Ptahhotep, p. 247)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender como a UFSCar tem concretizado o seu compromisso com a dimensão popular na educação científica, a partir da percepção dos professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, considerando as condições materiais, políticas e sociais que influenciam as práticas e seu papel na transformação social. A investigação fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire e Marilena Chauí, a pesquisa examina como a autonomia universitária é afetada por políticas neoliberais que subordinam a educação aos interesses do mercado e como a universidade pública pode promover uma formação crítica e emancipatória, no contexto de enfrentamento das pressões neoliberais e contribuindo para a transformação social. Nesse contexto, a pesquisa acadêmica tem se aproximado do conceito de tecnociência, caracterizado pela subordinação da ciência à lógica mercadológica que reflete não apenas nos temas pesquisados como nas iniciativas dentro da própria universidade (incubadoras de empresas, parceiras público-privadas, etc.). Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com os docentes e a análise foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que permite aprofundar as contradições e desafios encontrados. Os resultados indicam que, embora os professores reconheçam o compromisso da universidade com a dimensão popular, há diferentes concepções sobre como esse compromisso se concretiza. A pesquisa aponta a necessidade de fortalecer políticas institucionais que promovam o diálogo entre universidade e sociedade, assegurando condições para que o compromisso popular da universidade se traduza em práticas consolidadas.

Palavras-chave: Compromisso Popular; Universidade Pública; Percepção de Professores; Função Social

ABSTRACT

The research aims to understand how UFSCar has materialized its commitment to the popular dimension in scientific education from the perspective of professors in the Biological Sciences, Physics, and Chemistry undergraduate teaching programs, considering the material, political, and social conditions that influence their practices and their role in social transformation. Grounded in the contributions of Paulo Freire and Marilena Chauí, the study examines how university autonomy is affected by neoliberal policies that subordinate education to market interests and how public universities can promote critical and emancipatory education in the face of neoliberal pressures. In this context, academic research has increasingly aligned with the concept of technoscience, characterized by the subordination of science to market logic, which influences not only research topics but also initiatives within the university itself (such as business incubators and public-private partnerships). Data were collected through semi-structured interviews with professors, and the analysis was conducted using Discursive Textual Analysis (DTA), which enables a deeper understanding of the contradictions and challenges identified. The results indicate that, while professors acknowledge the university's commitment to the popular dimension, there are different perspectives on how this commitment is realized. The research highlights the need to strengthen institutional policies that foster dialogue between the university and society, ensuring the necessary conditions for the popular commitment of the university to be effectively translated into consolidated practices.

Keyword: Popular Commitment; Public University; Professor's Perception; Social Function.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Orçamento de custeio e investimentos de universidades e Institutos Federais	31
Gráfico 2 - Comparação entre o valor empenhado e o valor corrigido pelo IPCA	33
Figura 1 - Atuações dos docentes entrevistados	75

LISTA DE SIGLAS

ACIEPE - Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD - Educação a Distância

ERIC - Educational Research Information Center

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IA - Inteligência Artificial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PESCD - Programa de Estágio de Capacitação Docente

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIOP - Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU - Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
1. 1 Trajetória	12
1. 2 Mudança de tema	14
1. 3 Disposição do trabalho	16
2 INTRODUÇÃO	17
2. 1 Objetivos	22
2. 1. 1 Objetivo Geral	22
2. 1. 2 Objetivos Específicos	23
3 UNIVERSIDADE PÚBLICA E COMPROMISSO POPULAR	24
4 PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E NEOLIBERALISMO: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA	38
5 METODOLOGIA	46
5. 1 A UFSCar	47
5. 2 Participantes	48
5. 3 Constituição dos dados	49
5. 4 Análise dos dados	50
6 ANÁLISES E RESULTADOS	53
6. 1 Categoria 1: Compromisso Popular como uma Decisão Política	53
6. 2 Categoria 2: Educação Dialógica e Crítica	58
6. 3 Categoria 3: Autonomia e Resistência Institucional	64
6. 4 Categoria 4: Produção de Conhecimento Crítico	67
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	85

1 APRESENTAÇÃO

Nesta seção, apresento as bases que conectam minha trajetória pessoal com os desafios e relevâncias contemporâneos do Ensino Superior. A universidade, como instituição social, desempenha um papel central na formação de cidadãos críticos e na promoção de justiça social, especialmente em um cenário marcado por crescentes pressões neoliberais. Essas pressões impactam sua autonomia, a qualidade da educação oferecida e a função social da instituição, que deveria ser um espaço de transformação social e de promoção de uma educação crítica e emancipatória. Refletir sobre o papel da universidade hoje exige considerar essas tensões e desafios, analisando como a instituição pode resistir às influências mercadológicas e continuar comprometida com a formação de cidadãos críticos.

Neste contexto, a experiência de cada indivíduo dentro da universidade reflete entre essas forças sociais mais amplas e as práticas educacionais mais concretas. Minha trajetória acadêmica e profissional se entrelaça com os desafios do Ensino Superior, e me levou a pensar sobre o compromisso da universidade com a transformação social e com a formação de cientistas e professores que possam contribuir para um mundo mais justo.

1. 1 Trajetória

Minha primeira experiência à frente de uma sala de aula foi aos 15 anos de idade, lecionando inglês para uma turma multisseriada de estudantes com altas habilidades, quando fui voluntária em um projeto na minha cidade natal. Na época, insistia que não trabalharia com educação e sequer imaginava que seria a parte central em toda minha trajetória acadêmica.

Eu não tinha nenhum conhecimento sobre como dar uma aula, o que eram estratégias de ensino ou qualquer outro aspecto teórico para elaboração dos meus planejamentos, mas construía as aulas a partir de como eu gostaria de aprender, propondo jogos e dinâmicas colaborativas para os estudantes.

No fim do ensino médio, pensava em cursar Ciências Sociais, mas a publicação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que promoveu alterações significativas na estrutura do ensino médio brasileiro (Brasil, 2016), influenciou diretamente minha decisão. Naquele período, acompanhei os debates

sobre os possíveis impactos dessa mudança, especialmente nas aulas de Ciências Humanas, que corriam o risco de ter sua carga horária reduzida. Diante desse cenário, optei por cursar Licenciatura em Química, por compreender que seria um caminho que ainda permitiria trabalhar com temas socialmente relevantes, dentro do espaço escolar.

Ao longo da graduação tive a oportunidade de vivenciar diferentes contextos educacionais. Participando como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), três estágios em escolas e regiões diferentes da cidade de São Carlos, participação em Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) e atividades de extensão voltadas para educação, e muitos eventos acadêmicos.

Dentre estas experiências, os dezoito meses de PIBID no projeto interdisciplinar Química-Filosofia enriqueceu muito minha formação e me possibilitou participar de leituras e debates como a relação entre Filosofia e “nascimento” da Química; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; recursos pedagógicos e estratégias de ensino; sustentabilidade; aproximação entre escola e famílias e muitos outros. Fora os conhecimentos relacionados a construção de um plano de atividades, trabalho colaborativo, organização do tempo e habilidades sociais.

Ainda estava na graduação durante a pandemia, neste período ocorreu meu primeiro contato com o ensino remoto, tanto no estágio quanto como professora de Química voluntária em dois projetos. Um deles foi como convidada no projeto que iniciei na docência e o outro um cursinho pré-vestibular popular, que se fundamentava nos princípios da Educação Popular de Paulo Freire como referencial teórico-metodológico.

Gostaria de destacar aqui a definição de educação popular do próprio Freire, pois este contato com a Educação Popular expandiu meus horizontes e me levou a rever algumas práticas.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito (Freire, Nogueira, 1993, p. 19).

Atuar neste cursinho, tendo contato com estudantes universitários, professores da rede pública e voluntários de outras áreas de atuação, que estavam

ali se dedicando e acompanhando muito além do ingresso dos estudantes na universidade, fez com que eu me interessasse ainda mais pelas leituras de Paulo Freire e me atentasse às minhas práticas.

Essas atividades em formato remoto também me aproximaram de metodologias ativas e ferramentas digitais para o ensino, sendo que estes temas muito me interessavam e eu passei a estudá-los. O tema da proposta de projeto que ingressei no mestrado, escrita a partir das vivências, estudos, reflexões e observações de todas as experiências listadas até aqui, era a influência das metodologias ativas na aprendizagem e no estabelecimento da relação educador-educando. Minha intenção inicial era investigar como as metodologias ativas vinham sendo aplicadas pós pandemia e como a implementação do Novo Ensino Médio interferia nesse uso, particularmente dentro do que conferia às especificidades das Ciências da Natureza.

1. 2 Mudança de tema

No entanto, conforme avançava na jornada acadêmica da pós-graduação, percebi nuances e desafios que me levaram a uma revisão do tema inicialmente proposto e, neste processo de reflexões críticas, aliadas às interações com colegas e orientador, bem como às discussões no grupo de pesquisa e no Seminário de Teses e Dissertações, me levaram a repensar o foco da minha investigação.

Neste período estava realizando o Programa de Estágio de Capacitação Docente (PESCD) e cursando a disciplina “Didática do Ensino Superior”, que colaboraram para alterar o tema para as questões relativas ao Ensino Superior e seus reflexos.

No decorrer deste processo de imersão em leituras e estudos sobre o Ensino Superior, identifiquei uma ausência das propostas de Paulo Freire nos trabalhos, e fiz uma busca direcionada relacionando o assunto, na qual encontrei alguns trabalhos, artigos e eventos.

Outra influência nesta mudança foram os debates do grupo de pesquisa, principalmente sobre os conceitos de razão instrumental e semiformação. A partir destes encontros, questões como “para que serve a universidade hoje?” e “que tipo de cientistas estamos formando?” foram se desenvolvendo mais profundamente e eu senti a necessidade de aprofundar em outros referenciais, como Paulo Freire e

Marilena Chauí, para compreender melhor o Ensino Superior brasileiro e o comprometimento com uma educação emancipatória.

Nessa circunstância, tive contato com o materialismo histórico-dialético como enfoque epistemológico e uma ferramenta teórica importante para compreender a universidade como instituição complexa e historicamente determinada.

De acordo com Martins e Lavoura (2018), o materialismo histórico-dialético permite analisar a realidade social em sua dinâmica e suas contradições. Sob essa perspectiva, a universidade pode ser vista não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas como uma expressão das contradições da própria sociedade, refletindo e, ao mesmo tempo, influenciando as transformações em curso na sociedade.

Essa perspectiva dialética proporciona uma análise crítica da universidade, permitindo que se compreenda o papel que ela desempenha na perpetuação ou na contestação das estruturas, bem como para examinar a influência do contexto histórico na realidade educacional.

Assim sendo, o tema foi alterado para o compromisso popular do Ensino Superior e seu papel na formação crítica e emancipatória, buscando compreender como a Universidade Pública pode atuar como um agente de transformação social, resistindo às pressões neoliberais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Principalmente a partir das contribuições de Paulo Freire e Marilena Chauí.

Antes de prosseguir com o desenvolvimento do trabalho, considero relevante situar o leitor no contexto em que este estudo foi desenvolvido. No início de 2024, elaboramos toda a documentação necessária para a submissão do projeto ao Comitê de Ética, sendo a submissão formal realizada no mês de março. No entanto, é importante destacar que, nesse mesmo mês, foi deflagrada a Greve Nacional da Educação Federal, fato que se relaciona diretamente com o tema do trabalho e afetou o cronograma inicialmente elaborado, uma vez que a aprovação para iniciar a coleta dos dados só foi concedida em setembro de 2024.

Essa contextualização é importante e ressalta a atualidade e urgência do tema aqui investigado. A greve evidenciou a necessidade de melhorias na educação federal, especialmente no que se refere a investimentos, condições de trabalho e valorização dos profissionais dos mais variados cargos. Além disso, foi possível acompanhar um cenário singular de debates, assembleias e espaços formativos que

reforçam o espaço universitário como espaço de resistência e transformação social.

Para o leitor que queira aprofundar sobre a greve, deixo de sugestão de leitura o documento “A UFSCar e a greve nacional da educação federal (2024)”, elaborado pela Associação dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior de São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino que organizou este material educativo e informativo sobre a greve, as conquistas e a relação da UFSCar (ADUFSCAR, 2024).

1. 3 Disposição do trabalho

O presente trabalho está estruturado em seis seções, sendo elas: *Introdução*, que contém um panorama do tema de pesquisa e seus objetivos; *Universidade Pública e Compromisso Popular*, que aborda o papel da universidade na sociedade, com um aprofundamento no conceito de compromisso popular elaborado por Paulo Freire; *Professor Universitário e Neoliberalismo: um olhar para a Educação Científica*, que discorre sobre as implicações do neoliberalismo na atuação do professor e na educação científica; *Metodologia*, que descreve o contexto e os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados; *Análises e Resultados*, onde são apresentados os dados obtidos a partir das entrevistas e suas análises a partir das categorias emergente; e *Considerações Finais*, que sintetizam as conclusões do estudo e discutem suas implicações.

2 INTRODUÇÃO

A universidade pública desempenha um papel importante na formação educacional, científica e cultural do país. No contexto brasileiro, sua definição e atribuições são formalmente estabelecidas pela legislação vigente, especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Constituição Federal de 1988, que determinam sua estrutura, funções e princípios orientadores.

Conforme a LDB:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Brasil, 1986, cap. IV, art. 52).

Adicionalmente, a Constituição Federal, em seu artigo 207, estabelece o princípio da autonomia universitária, garantindo a independência didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Também é destacado que nestas instituições deve haver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

Para além das definições legais, vale considerar os aspectos apontados por Marilena Chauí (Ufes Oficial, 2021), que ressalta a importância de compreender a universidade como uma instituição social e complexa, como destacado no excerto a seguir:

a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

Começamos observando como a universidade brasileira absorve e exprime as ideias e práticas neoliberais, hoje dominantes (Chauí, 2001, p. 35).

A autora reforça ainda que a universidade, desde seu surgimento no século XIII, sempre foi uma instituição fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, sendo estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores internos que a diferencia de outras instituições e lhe confere autonomia.

Sendo esta autonomia essencial para o desempenho do papel de produzir, conservar e transmitir conhecimentos científicos e intelectuais (Chauí, 2001).

Historicamente, a universidade brasileira, desde sua origem, esteve marcada por contextos externos e internos de transformação social e econômica. Inicialmente, o Brasil não possuía universidades durante o período colonial, o que refletia sua condição de colônia de exploração, sem necessidade de formar quadros locais especializados. Apenas com a chegada da família real portuguesa que foram criadas as primeiras faculdades, que deram origem ao sistema de ensino superior no Brasil. Essas instituições, influenciadas pelos modelos europeus, especialmente os portugueses e franceses, visavam a formação de profissionais para atender às necessidades administrativas e científicas dos países. No entanto, a universidade mantinha um caráter elitista, servindo às classes dominantes. Ao longo do século XX, com a expansão das universidades e a criação de instituições comprometidas com a pesquisa e o desenvolvimento social, o papel da universidade no Brasil começou a se consolidar como um espaço de produção de conhecimento científico e cultural, vinculado à formação crítica de cidadãos. No entanto, as universidades públicas brasileiras enfrentaram diversas crises políticas e financeiras, sendo constantemente pressionadas pelos interesses econômicos e políticos. A partir da década de 1990, o avanço das políticas neoliberais no Brasil impôs um novo modelo de universidade, orientado pela lógica do mercado e pela privatização, o que gerou um descompasso entre o papel social da universidade e as demandas do capitalismo global (Silva, 2023).

Segundo Chauí (2003), com a garantia da educação e cultura como direitos fundamentais, a universidade passou a ser inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, precisando ter a capacidade de responder às demandas e desafios sociais, políticos e econômicos da sociedade, sendo necessário romper com os modelos neoliberais que privilegiam a acumulação de capital em detrimento dos direitos sociais. Para a autora, a universidade não pode perder a democracia como ideia reguladora que orienta suas práticas tanto educativas quanto políticas, institucionais e sua relação com a sociedade. Defendendo a liberdade acadêmica, pluralismo de ideias e a responsabilidade social a partir do ensino, da pesquisa e da extensão.

Atualmente, de acordo com Silva (2023), as universidades enfrentam o desafio de redefinir seu papel em meio às transformações. O autor argumenta que a

universidade que poderá existir no futuro dependerá de como ela irá lidar com as pressões externas e sua capacidade de resistir a instrumentalização do conhecimento. Ao invés de se submeter às demandas mercadológicas, a universidade precisa reafirmar seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, voltando-se para o bem comum e a produção de um conhecimento que transcenda o mero interesse econômico. O autor propõe que a universidade do futuro seja um espaço de emancipação e reflexão crítica, resgatando sua função social e intelectual, e garantindo que o conhecimento produzido seja direcionado para a transformação social.

Um outro ponto importante a ser destacado, são os ataques sofridos pelas universidades públicas nos últimos anos, que afetam tanto sua autonomia quanto seu papel na sociedade. De acordo com Leher (2019), em seu livro “Autoritarismo contra a Universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública”, esses desafios se dividem em duas frentes principais: a orçamentária e a simbólica. No aspecto orçamentário, observa-se uma redução das verbas para estas instituições e um incentivo a parcerias público-privadas que podem impactar sua autonomia e favorecer interesses privados sobre os coletivos. Já no âmbito simbólico, percebe-se a presença de discursos autoritários, amplamente difundidos durante o governo Bolsonaro, e a difamação das universidades públicas como espaço de promoção de ideologias, na tentativa de justificar intervenções e a desvalorização do ensino superior. O autor ainda destaca que as instituições de ensino superior passam a focar em prestações de serviços tecnológicos e científicos voltados ao mercado, desafiando a função crítica e de produção de conhecimento para o bem comum da universidade.

Neste contexto, a educação científica também sofre o impacto das transformações neoliberais, transformando o conhecimento em um produto mercantilizável. Sob essa lógica, o ensino de ciências passa a ser orientado por critérios de produtividade e eficiência, em vez de se comprometer com a formação crítica e com a compreensão dos problemas socioambientais e éticos que afetam a sociedade contemporânea. A educação científica, em sua essência, deveria proporcionar uma formação que transcende o mero domínio técnico, promovendo a reflexão crítica sobre as implicações sociais e ambientais do desenvolvimento científico e tecnológico. No entanto, a tecnociência, moldada pela racionalidade neoliberal, tende a instrumentalizar o conhecimento, enfraquecendo a capacidade

dos estudantes de questionar os paradigmas científicos dominantes e de pensar em soluções alternativas para os problemas globais (Orquiza-de-Carvalho, Carvalho, 2018).

Este fenômeno está diretamente relacionado à racionalidade instrumental, conceito de Horkheimer (2002), que denuncia a redução da razão a uma ferramenta para fins utilitários. Na universidade, essa racionalidade transforma o ensino em um processo técnico, onde o valor do conhecimento é medido pela sua utilidade imediata e sua capacidade de gerar resultados práticos.

Goergen (2005), em sua análise crítica da pertinência social da universidade, aponta que essa lógica compromete não apenas a função educativa da instituição, mas também sua capacidade de promover uma formação cidadã. A educação, ao ser guiada por critérios de eficiência, produtividade e competitividade, perde sua dimensão crítica, o que gera um distanciamento entre a universidade e seu compromisso com a formação integral do ser humano e com a transformação social.

Dessa forma, a universidade pública brasileira deve ser compreendida não apenas como um espaço de formação profissional e de produção de conhecimento, mas também como uma instituição social que é comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, fazendo-se necessário implementar políticas e práticas que promovam a democratização do acesso, qualidade de ensino, relevância social da pesquisa e transformação social (Chauí, 2003).

Visando mapear os trabalhos mais recentes sobre o assunto e entender melhor sob qual ótica o tema vem sendo abordado, foi feita uma revisão da literatura nas principais bases de dados (Portal de Periódicos da CAPES, Google Scholar, *Educational Research Information Center*), abrangendo o período de 2018 a 2023, em muitas não foi encontrado nenhum material.

É importante ressaltar que para a revisão levamos em consideração a diferença entre dois conceitos que por vezes podem ser confundidos: função social e compromisso popular. Função social da universidade é um conceito amplamente discutido, que se refere ao papel institucional da universidade em atender às necessidades sociais por meio da produção de conhecimento, formação de profissionais, desenvolvimento de tecnologias e promoção de debates culturais e científicos. De acordo com a LDB e com a Constituição, a universidade deve cumprir este papel de maneira articulada entre ensino, pesquisa e extensão, assegurando sua autonomia e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade de forma

abrangente.

Por outro lado, o compromisso popular engloba estes pontos e avança por incorporar uma perspectiva de classes. O compromisso popular (Freire, 1986) se baseia em uma educação voltada para a transformação social e emancipação dos sujeitos historicamente excluídos. Esse compromisso não se limita a oferecer acesso à universidade, mas envolve a construção de diálogo, formação crítica, política e socialmente engajada.

Enquanto a função social está frequentemente associada ao cumprimento de metas gerais de desenvolvimento, o compromisso popular exige uma postura política, que questiona as estruturas sociais existentes, abordaremos mais profundamente na próxima seção. E foi considerando estes aspectos que filtramos a revisão da literatura.

A busca no Portal de Periódicos da CAPES utilizando o descritor “compromisso popular” resultou em 56 artigos revisados por pares. Ao refinar a busca com o operador booleano AND e o descritor “ensino superior”, foram encontrados apenas 5 artigos. Com a leitura destes artigos ficou constatado que estavam relacionados ao compromisso social ou função social da universidade e não especificamente ao compromisso popular que buscamos.

Já no Google Scholar, a busca pelo descritor “compromisso popular” gerou 73 resultados e quando combinado ao operador booleano AND e o descritor “ensino superior” foram encontrados 37 trabalhos, sendo alguns de autores publicando artigos semelhantes em diferentes locais e apenas 13 relacionavam diretamente o compromisso popular no ensino superior.

Na plataforma *Educational Research Information Center* (ERIC) não foi encontrado nenhum material com o descritor “*popular commitment*”, então foi feita uma busca com os descritores “Paulo Freire” AND “*higher education*”, sendo encontrados 26 artigos. Grande parte dos estudos encontrados discute a importância da educação dialógica e crítica proposta por Freire para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

A maior parte desses estudos concentra-se na aplicação dos princípios da pedagogia freireana em cursos universitários e práticas docentes, com destaque para temas como educação dialógica, formação de educadores críticos, justiça social, cidadania ativa e resistência a currículos bancários e padronizados. Alguns artigos também abordam experiências pedagógicas inspiradas em Freire em

contextos como a formação de professores, práticas antirracistas, inclusão de minorias e a promoção da equidade no ensino superior.

No entanto, observou-se que, apesar de citarem Freire como referência teórica, nenhum dos trabalhos localizados utiliza diretamente a categoria “compromisso popular” como eixo conceitual central, nem analisa institucionalmente o papel das universidades públicas sob essa perspectiva. A pedagogia freireana é mobilizada, em geral, como proposta metodológica ou como base ética para práticas docentes, e não como elemento articulador de um projeto político-pedagógico institucional voltado à transformação social no âmbito do ensino superior.

Todos os estudos brasileiros encontrados baseiam-se nas ideias de Paulo Freire e foram realizados ou investigaram universidades públicas, além disso eles destacam o potencial destas instituições como agentes de transformação social e a necessidade de um maior envolvimento com a comunidade.

Entre os artigos mais recentes, destaca-se o trabalho de Sousa e Magdalena (2023), em que os autores exploram o compromisso popular na universidade pública a partir do pensamento de Paulo Freire e destacam como esse compromisso se fortalece no contexto de resistência às pressões neoliberais. O estudo enfatiza a necessidade de um engajamento crítico da universidade com as camadas populares, promovendo uma educação dialógica e emancipadora. Além disso, este estudo articula a questão da resistência à mercantilização do ensino com o compromisso com a dimensão popular, especialmente no contexto atual.

O levantamento realizado demonstra uma predominância de estudos relacionados ao compromisso e a função institucional da universidade para a sociedade, trazendo assuntos como a responsabilidade da promoção de inclusão, equidade, formação crítica e ética, desenvolvimento social, econômico e sustentabilidade.

No que diz respeito ao foco do presente estudo, à relação entre compromisso popular, ensino superior e educação científica, há uma lacuna e não foram encontrados trabalhos sobre o assunto.

Diante desse cenário, esta pesquisa se propõe a olhar para essa lacuna, articulando as perspectivas teóricas e as experiências docentes para compreender como a universidade pública pode fortalecer sua dimensão popular na Educação Científica, nesta pesquisa com um olhar específico a UFSCar - São Carlos. Para isso, delimitamos os objetivos deste estudo, apresentados a seguir. Após essa

exposição, discutiremos os conceitos de compromisso popular e universidade pública, que fundamentam o trabalho, explorando sua importância no contexto contemporâneo.

2. 1 Objetivos

2. 1. 1 Objetivo Geral

Compreender como a UFSCar tem concretizado o seu compromisso com a dimensão popular na educação científica, a partir da percepção dos professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, considerando as condições materiais, políticas e sociais que influenciam as práticas e seu papel na transformação social.

2. 1. 2 Objetivos Específicos

1. Mapear as percepções dos professores universitários sobre o compromisso popular da universidade na educação científica.
2. Compreender como os professores reconhecem a sua participação na educação científica e no contexto social.
3. Identificar possibilidades de fortalecimento do compromisso popular da universidade, a partir da análise das atividades desenvolvidas pelos professores nos campos de ensino, pesquisa e extensão.

3 UNIVERSIDADE PÚBLICA E COMPROMISSO POPULAR

A universidade pública, enquanto promotora da democratização do conhecimento e a inclusão das camadas populares no ensino superior, enfrenta desafios crescentes no contexto contemporâneo, especialmente devido à pressão das políticas neoliberais. Nesse cenário, o pensamento de Paulo Freire, como discutido por Sousa e Magdalena (2023), é central para entender o papel da universidade como um espaço de formação crítica e emancipatória. Os autores ressaltam que o compromisso popular, conforme Freire, exige que a educação vá além do simples acesso ao ensino, demandando um processo de conscientização crítica, que leve os estudantes a questionarem as estruturas e participarem ativamente nos processos da instituição e da sociedade.

Paulo Freire foi um dos maiores intelectuais do Brasil, com uma trajetória marcada pela defesa da educação como prática da liberdade e da transformação social. Ele concebeu a educação como um meio de conscientização, permitindo que os oprimidos pudessem se reconhecer como sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias vidas (Querubim, 2013). Em sua abordagem pedagógica, Freire rompe com o modelo tradicional de ensino, que ele chamou de “educação bancária”, em que o conhecimento é imposto de forma unilateral pelo professor. Como aponta Freire (1987, p. 34), nesse modelo “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida”. Em vez disso, propôs uma educação dialógica, em que professores e alunos constroem o conhecimento de maneira compartilhada e crítica, sempre conectada à realidade social dos educandos.

A obra de Paulo Freire é enraizada na ideia de que a educação deve ser um ato político, uma vez que, para ele, a educação é política porque lida com relações de poder e com a formação de consciências críticas. Sua pedagogia está voltada para a transformação social, com um foco especial nas camadas populares, muitas vezes excluídas dos processos educacionais formais. Ele defendia que a educação deveria ser libertadora, e que os educandos deveriam ser incentivados a questionar as estruturas de opressão que os cercam, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária (Querubim, 2013).

A importância de Paulo Freire para educação é enorme, podemos destacar a

sua capacidade de integrar teoria e prática, articulando uma pedagogia que considera tanto o contexto e condições de vida quanto as experiências históricas dos educandos. Ele não via a educação como algo isolado, mas como parte de uma luta mais ampla por justiça social.

Nesse sentido, a chegada das camadas populares às universidades, especialmente no contexto brasileiro, reflete uma das grandes preocupações de Freire: a necessidade de democratizar o acesso à educação superior. Freire defendia que a universidade deveria se abrir para o saber popular, permitindo um diálogo entre o conhecimento científico e o cotidiano dos grupos historicamente marginalizados (Querubim, 2013).

Historicamente, as universidades brasileiras foram espaços ocupados majoritariamente pelas elites econômicas, sociais e culturais, como reflexo das desigualdades estruturais do país. Até o início do século XXI, a maioria das vagas nas instituições públicas de ensino superior era preenchida por estudantes provenientes de escolas privadas, que tradicionalmente atendiam as famílias com maior poder aquisitivo (Nierotka, Trevisol, 2016).

No entanto, a partir dos anos 2000, políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior começaram a alterar significativamente esse panorama. Programas como: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) desempenharam papel crucial neste processo. Essas medidas não apenas ampliaram a oferta de vagas, com a criação de novas universidades e campi no interior do país, mas também introduziram ações afirmativas promovendo o acesso de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, e de grupos étnico-raciais historicamente excluídos (Nierotka, Trevisol, 2016).

Essas medidas resultaram em uma transformação no perfil dos estudantes que ingressaram nas universidades públicas. Pela primeira vez, jovens de famílias com renda de até três salários-mínimos, muitos deles os primeiros de suas famílias a frequentarem o ensino superior, começaram a ocupar um espaço que, historicamente, tinha sido negado. Esse movimento não apenas promoveu maior equidade no acesso à educação superior, mas também desafiou as instituições a se adaptarem a novas demandas, especialmente relacionadas à permanência desses estudantes.

Nesse sentido, o conceito de compromisso popular, elaborado por Paulo Freire (1986) que está ligado à ideia de que a educação deve estar a serviço da transformação social e do empoderamento das classes populares, ainda se faz atual. Em 'Universidade e Compromisso Popular' - transcrição do seminário realizado em 20 de agosto de 1986 na PUC-Campinas, coordenado por Paulo Freire com a colaboração de Adriano Nogueira e Débora Mazza - o autor ressalta que o compromisso da universidade com o povo não está relacionado apenas com uma questão física ou ações pontuais, mas de uma decisão política, inserida em um contexto histórico e material específico.

Freire enfatiza que a universidade precisa se posicionar em favor dos interesses populares, o que implica um compromisso de classe. Esse compromisso vai além de práticas paternalistas ou burocráticas que são bastante presentes na relação entre a academia e as comunidades. Em vez disso, ele propõe que a universidade deve se comprometer genuinamente com as causas populares, o que pode se manifestar tanto na produção de conhecimento crítico quanto na formação de cidadãos conscientes e politicamente engajados. Dessa maneira, o compromisso popular propõe que a universidade compreenda seu papel na sociedade, atuando como um espaço de resistência contra as políticas elitistas e de promoção de igualdade social (Freire, 1986).

O compromisso popular exige que a universidade não apenas receba estudantes das camadas populares, mas que envolvam as comunidades em seus processos de decisão e planejamento. Para que isso aconteça, é preciso que o diálogo seja estabelecido a fim de dar abertura para ouvir e compreender as vozes das classes populares, sendo também uma possibilidade de conscientização sobre a realidade e encontro de caminhos para a transformação social. Esta conscientização é compreendida como o processo dos indivíduos identificarem as contradições das suas realidades e formas de agir para transformá-las. (Freire, 1986, 1987).

Freire (1986) destaca também que é preciso manter os altos padrões, rigor acadêmico e seriedade tanto na pesquisa quanto na docência, pois o compromisso e a entrada das classes populares não implica na abdicação da qualidade acadêmica, como destacado abaixo:

Não tenho dúvida nenhuma de que quando pensamos em termos críticos, em Universidade e povo, de modo algum estamos admitindo que a Universidade deva fechar as portas a qualquer preocupação rigorosa que

deva ter com relação à pesquisa e à docência. Não faz parte da natureza de sua relação ou de seu compromisso com as classes populares a sua falta de rigor, sua incompetência. Pelo contrário, a Universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das camadas populares, comprometer-se com elas (Freire, 1986, p. 17).

No contexto atual, é possível analisar o compromisso popular da universidade pública a partir de diversos aspectos, como as políticas públicas de ações afirmativas, programas de permanência estudantil, compromisso com a formação integral e de qualidade, diálogo entre universidade e comunidade, produção de conhecimento voltado para a resolução de problemas sociais, ambientais e políticos.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2022, as mulheres representam a maioria dos matriculados no ensino superior, enquanto a faixa etária entre 18 e 24 anos é predominante no ensino presencial, já no EaD, há uma maior presença de estudantes mais velhos (Brasil, 2024). Embora a expansão da EaD tenha ampliado o acesso para estudantes de diferentes perfis, principalmente nas instituições privadas, ela também levanta questões sobre a qualidade da formação e o comprometimento com a dimensão popular.

A perspectiva de Freire reverbera com as ideias de Chauí, especialmente nas discussões sobre o papel da universidade. Chauí (2001) argumenta que a universidade deve ser uma instituição democrática e comprometida não apenas com a produção e transmissão do conhecimento, mas também com a formação de cidadãos críticos e engajados.

Fundada na noção de direitos, a democracia está apta a diferenciá-los de privilégios e carências. Os primeiros são, por definição, particulares, não podendo generalizar-se num direito porque deixariam de ser privilégios. Carências, por sua vez, são sempre específicas e particulares, não conseguindo ultrapassar a especificidade e a particularidade rumo a um interesse comum nem universalizar-se num direito. A natureza do direito (seja porque válido para todos seja porque, diferenciado, é reconhecido por todos) aponta para um dos problemas centrais da sociedade brasileira, em que as desigualdades polarizam o espaço entre privilégio (das oligarquias) e as carências (populares); a dificuldade para instituir e conservar a cidadania (Chauí, 2001, p. 12).

Conforme exposto anteriormente, para ela, a universidade está conectada à ideia de democracia e sua função social deve ser orientada por princípios democráticos que promovam a igualdade de oportunidades, acesso ao saber, e a produção de conhecimentos que beneficiem a sociedade como um todo (Chauí,

2001).

Ambas as perspectivas apontam para a necessidade de uma universidade que seja ao mesmo tempo popular e democrática, comprometida com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa.

É evidente que o compromisso popular da universidade tem como reflexo a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, a democracia é fundamental para o funcionamento da universidade, refletindo na participação ativa dos membros da comunidade acadêmica, na transparência dos processos, e na governança democrática (Chauí, 2003).

Freire e Chauí concordam que a democratização do ensino superior não se limita à ampliação do acesso, mas também envolve uma transformação da educação oferecida. Para ele, isso inclui a implementação de práticas pedagógicas dialógicas, participação e conscientização crítica dos estudantes, além de estar comprometida com os interesses das classes populares. Para ela, engloba a criação de um espaço acadêmico que valorize a autonomia, pluralidade de ideias e responsabilidade social (Chauí, 2001; Freire, 1986).

Nesse sentido, a autonomia universitária é uma condição para promoção da democracia e é essencial para garantir que a universidade possa atuar de acordo com suas finalidades sociais e científicas sem interferências externas. No entanto, esta autonomia vem enfrentando desafios, especialmente ligados ao contexto de políticas neoliberais que buscam subordinar a educação superior aos interesses do mercado.

Leher (2019) aponta a autonomia universitária como um dos pilares para garantir que a universidade pública possa desempenhar sua função social e científica sem interferências externas, especialmente as ligadas ao mercado e ao capital. O autor reforça que essa autonomia está sob ataque constante, principalmente com o avanço das políticas neoliberais, que buscam subordinar a educação superior aos interesses do mercado. A imposição de contratos de gestão, redução de verbas e a pressão para que as universidades busquem financiamento privado comprometem a qualidade da educação oferecida e afasta a universidade de seu compromisso com as classes populares.

Um mundo sem universidades autônomas e críticas é um mundo sem conhecimento sistemático referenciado em fundamentos éticos. Funções clássicas das universidades, como a formação integral dos estudantes e,

como assinalado, a antecipação de cenários de futuro (recursos hídricos, cidades, energia, epidemiologia, educação etc.), perderiam seus lugares de produção sistemática. Ademais, a soberania dos povos estaria em risco máximo (Leher, 2019, p. 43).

Esses ataques à autonomia não são apenas administrativos, mas também epistemológicos, ao forçar as universidades a se adaptar à lógica do mercado, o neoliberalismo limita a liberdade acadêmica e transforma a produção de conhecimento em mercadoria, reduzindo a pesquisa e o ensino a processos utilitários voltados para o lucro (Leher, 2019). As universidades que deveriam ser espaços de formação crítica e emancipatória passam a ser vistas como locais de formação técnica e de mão de obra para o mercado. Isso gera uma contradição com a missão pública da universidade e com o compromisso popular, respondendo aos interesses apenas das elites econômicas.

Preservar a autonomia universitária, portanto, não é apenas uma questão de gestão, mas de sobrevivência da própria universidade como espaço de resistência e transformação social. Como destaca Leher (2019), somente uma universidade autônoma pode manter seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A defesa da autonomia é a defesa do direito ao conhecimento crítico, da pluralidade de ideais e do papel transformador da educação.

Contudo, é necessário reconhecer que a autonomia universitária não é absoluta, nem garante, por si só, um compromisso com a transformação social. Chauí (2001) argumenta que a universidade está sempre inserida em um contexto histórico e material que impõe limites à sua autonomia. Esses limites podem ser de ordem política, econômica e ideológica, restringindo as possibilidades da prática acadêmica. Mesmo quando a universidade tem maior autonomia formal, os interesses e concepções dentro da própria instituição podem reproduzir lógicas excludentes, não concretizando seu papel como agente de transformação social.

Chauí (2001) critica a implementação de contratos de gestão e a privatização do conhecimento, alertando que essas práticas comprometem a missão pública da universidade e a qualidade da educação oferecida. Nesta mesma obra, a autora também explica o que é o neoliberalismo:

em resumo, a nova forma de acumulação global do capital se caracteriza pela desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo

desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira).

A esse conjunto de condições materiais, esboçado aqui, corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las (como formas contemporâneas da exploração e dominação). Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia (Chauí, 2001, p. 21).

Os reflexos das políticas neoliberais nas camadas populares se manifestam de forma contundente na ampliação das desigualdades sociais, precarização das condições de trabalho e fragilização dos direitos sociais conquistados ao longo do tempo. De acordo com o estudo de Menchise, Ferreira e Álvarez (2023), o avanço do neoliberalismo no Brasil tem acentuado a exclusão social, especialmente entre os setores mais vulneráveis da população. No contexto universitário, isso se traduz na diminuição dos investimentos públicos, na mercantilização do ensino e na precarização das condições de trabalho dos docentes. As políticas de austeridade e o desmonte dos programas de assistência e permanência estudantil também limitam o acesso das camadas populares à universidade, perpetuando um ciclo de exclusão social.

Neste cenário acompanhamos a precarização do trabalho docente e a falta de investimentos adequados no setor educacional que refletem diretamente o impacto das políticas de Estado mínimo, onde a supressão de direito e a flexibilização trabalhista se tornam práticas comuns, agravadas pelo avanço do neoliberalismo (Fialho, França e Nascimento, 2023). Com o desmonte de estruturas que garantem a estabilidade e a pressão por atender a demandas de mercado, a universidade pública se vê cada vez mais desafiada para cumprir seu compromisso popular.

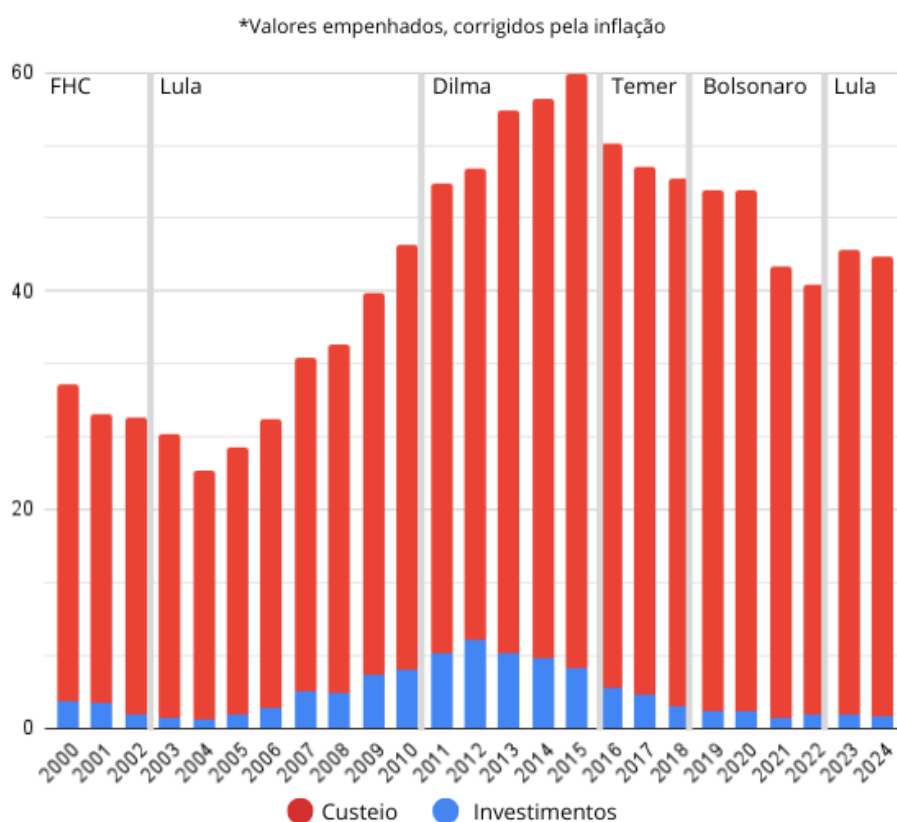
Para compreender a evolução dos recursos destinados às instituições de ensino superior federais, elaboramos o gráfico abaixo a partir de dados extraídos da plataforma do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP). Esses dados abrangem as instituições subordinadas ao Ministério da Educação (MEC), excluindo hospitais universitários. Para garantir uma análise ajustada à inflação, os valores foram corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) para janeiro de 2025, utilizando a calculadora disponibilizada no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera o período entre o dia 1 do mês

inicial e o último dia do mês final. A consulta foi realizada em 23 de março de 2025.

A partir da análise do gráfico, é possível observar uma tendência de crescimento dos investimentos até meados da década de 2010, seguida por uma retração nos anos subsequentes. Esse movimento reflete um período de maior investimento público, impulsionado por políticas de expansão e fortalecimento da universidade pública, seguido de uma fase de cortes orçamentários, alinhada ao avanço de políticas de austeridade fiscal.

Outro ponto relevante é a participação dos investimentos (representados em azul) em relação ao orçamento total. Nota-se que, em diversos momentos, essa parcela é reduzida, indicando a que o valor destinado nestes períodos eram priorizados para cobrir as despesas de custeio. Essa limitação compromete o desenvolvimento das instituições, impactando na ampliação e modernização da infraestrutura e na permanência estudantil.

Gráfico 1 - Orçamento de custeio e investimentos de universidades e Institutos Federais



Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na plataforma SIOP e

se referem às instituições subordinadas ao Ministério da Educação e não incluem hospitais universitários. Os valores foram corrigidos pelo IPCA para janeiro de 2025.

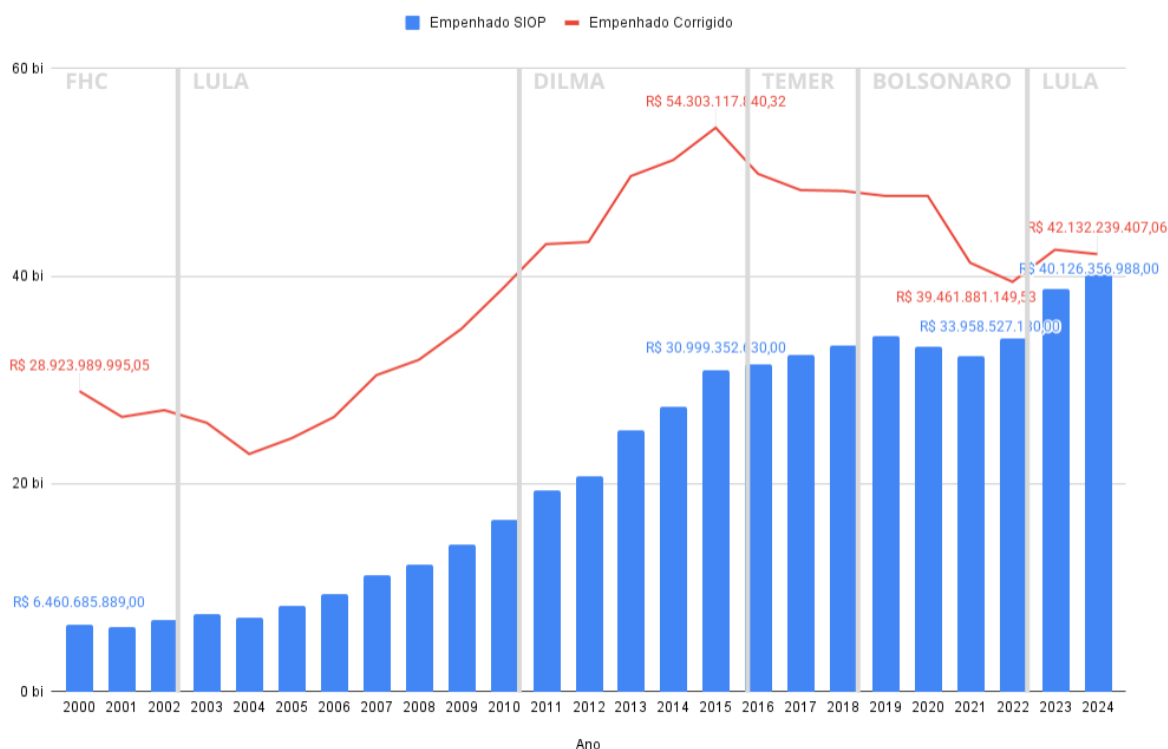
Dados consultados: 23 de março de 2025

Ainda analisando o gráfico acima, fica evidenciado que, entre 2000 e 2015, houve um crescimento expressivo dos investimentos em universidades e institutos federais, alcançando um pico no período do governo de Dilma Rousseff. Entretanto, a partir de 2016, observa-se um movimento de redução nos valores destinados à educação superior, intensificado nos anos seguintes. Esse declínio coincide com a implementação de políticas de austeridade, como o congelamento dos gastos públicos por meio da Emenda Constitucional 95/2016, que restringiu investimentos em áreas essenciais como saúde e educação para os próximos 20 anos. Em 2022, o orçamento para as instituições federais atingiu um dos menores patamares da última década, reduzindo significativamente a capacidade de manutenção e expansão dessas instituições.

Embora o cenário da última década tenha sido marcado por um declínio nos investimentos, observa-se, em 2023 e 2024, uma retomada parcial dos investimentos nas universidades federais. Esse movimento sinaliza um redirecionamento de verbas, no entanto não representa uma reversão das políticas citadas acima e não elimina as perdas acumuladas nos anos anteriores. Esse movimento também reflete algumas contradições, por um lado, o reconhecimento do fortalecimento da universidade pública, como espaço de produção do conhecimento e de inclusão social. Por outro lado, os limites fiscais continuam abaixo do necessário para garantir estabilidade e expansão das instituições.

Dessa forma, compreender o impacto dessa recomposição orçamentária exige uma análise que vá além dos números absolutos, é importante também acompanhar se essa retomada de investimentos será sustentada nos próximos anos e governos.

Gráfico 2 - Comparação entre o valor empenhado e o valor corrigido pelo IPCA



Fonte: Elaborado pela autora. Os dados foram obtidos na plataforma SIOPI e se referem às instituições subordinadas ao Ministério da Educação e não incluem hospitais universitários. Os valores foram corrigidos pelo IPCA para janeiro de 2025.

Dados consultados: 23 de março de 2025

Além da redução do orçamento em termos absolutos, é importante destacar a diferença entre os valores nominais e os valores corrigidos pela inflação. O gráfico acima apresenta essa distinção, evidenciando que, apesar de um crescimento aparente nos valores empenhados, quando ajustados pela inflação, os recursos destinados ao ensino superior sofreram uma significativa perda.

A análise dessa correção inflacionária demonstra que o orçamento disponível para universidades e institutos federais, mesmo que nos anos em que há uma aparente estabilidade nos valores nominais, não acompanhou o aumento dos custos operacionais das instituições. Isso significa que, mesmo quando os números absolutos não indicam cortes diretos, a capacidade de investimento das universidades foi progressivamente reduzida. Essa perda impacta diretamente a

manutenção da infraestrutura, contratação de docentes e técnicos, e a oferta de bolsas e programas de assistência estudantil.

Essa redução progressiva do orçamento das universidades públicas não ocorre de maneira isolada, mas sim como parte de um processo mais amplo de reorganização do ensino superior dentro da lógica neoliberal. Com o desinvestimento estatal e a restrição orçamentária, as instituições públicas enfrentam desafios para manter sua estrutura e autonomia, ao mesmo tempo em que são pressionadas a adotar modelos voltados para a lógica de mercado.

Conforme David Harvey (2005), o neoliberalismo promove o que ele denomina de acumulação por despossessão, uma dinâmica que não apenas privatiza bens públicos, mas também transforma instituições públicas em mecanismos de reprodução de capital. As universidades, dentro dessa lógica, deixam de ser espaços de produção crítica de conhecimento para se tornarem mercadorias. O ataque à autonomia universitária e a pressão por resultados mercadológicos refletem essa tentativa de despossessão da função pública da universidade, subordinando-se aos interesses privados.

O avanço da Educação a Distância (EaD) e a massificação do ensino superior no Brasil reforçam o impacto das práticas neoliberais sobre a universidade. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, 20,4% dos cursos oferecidos no Brasil já são na modalidade EaD, representando um aumento de quase 3% comparado a 2021, com a maior parte concentrada em instituições privadas (Brasil, 2024). Esse crescimento reflete a lógica mercantil de expansão do ensino e a predominância do setor privado, que representa 88% das instituições de ensino superior, segundo o censo.

Conforme citado anteriormente, o avanço do neoliberalismo tem afetado diretamente a educação superior brasileira e pode ser observado através das políticas de privatização, mercantilização, redução do financiamento público e precarização das condições de trabalho dos docentes (Chauí, 2003). A autora ainda ressalta que a privatização do ensino superior, impulsionada pelo modelo proposto pelo Banco Mundial, tem desvalorizado as universidades públicas, desviando recursos estatais para instituições privadas e promovendo a massificação, defendendo que a verdadeira democratização do ensino superior exige uma reforma profunda nos níveis fundamental e médio de ensino, além de um compromisso das universidades públicas com a qualidade e a inclusão social.

Em resumo, Marilena Chauí (2003) propõe uma série de medidas para transformar a universidade pública com foco na formação e democratização. Primeiro, destaca a necessidade de combater a exclusão social promovida pelo neoliberalismo, defendendo a educação superior como direito universal e rejeitando a privatização do conhecimento. Em segundo lugar, sugere que a autonomia universitária deve ser ampla, abrangendo autonomia institucional, intelectual e financeira, sempre com gestão transparente e participativa. Terceiro, aponta a importância de compreender a diferença entre democratização do ensino superior e massificação, para isso ela indica que haja a articulação com outros níveis educacionais, reformar as grades curriculares e o sistema de créditos e garantir a universalidade dos conhecimentos e a especificidade regional. Quarto, enfatiza a necessidade de revalorizar a docência e garantir condições adequadas de trabalho bem como formação contínua para os professores. Quinto, defende a valorização da pesquisa, com foco na qualidade e relevância social, e recomenda políticas públicas de financiamento guiadas por necessidades regionais e nacionais. Por fim, adverte contra a ideia de modernização que submete a universidade a interesses capitalistas, propondo uma perspectiva crítica que priorize a autonomia e a função social da universidade.

Diante do contexto aqui apresentado, é possível que parte dos leitores se sintam desanimados quanto ao futuro da universidade pública. As pressões neoliberais, a mercantilização do ensino e a crescente precarização das condições de trabalho docente, além da expansão dos cursos a distância, podem fazer com que a proposta de olhar para o compromisso popular pareça utópica, no sentido comum de algo inalcançável. No entanto, para Paulo Freire, a utopia não é uma ilusão vazia, mas sim uma força crítica e transformadora (Freire, 2000). Ele nos convida a ressignificar a utopia, não como algo irrealizável, mas como uma denúncia das estruturas opressoras e um anúncio de novas possibilidades. A utopia freiriana, portanto, não é um fim inalcançável, mas um horizonte que nos move, uma perspectiva de transformação concreta.

Nesse contexto, podemos olhar também para o conceito de situações-limite (Freire, 1980), que são as barreiras históricas e sociais que, ao mesmo tempo que restringem a ação e o pensamento, carregam em si o potencial de superação. Essas situações muitas vezes geram uma sensação de impotência e conformismo, levando os indivíduos a aceitar a realidade como inevitável. No entanto, para Freire as

situações-limite não são intransponíveis; pelo contrário, elas podem ser desveladas e transformadas por meio da conscientização crítica e da ação coletiva. Assim, no enfrentamento das situações-limite, emerge a possibilidade de um inédito viável, ou seja, de soluções que ainda não foram experimentadas, mas que podem ser concretizadas por meio do coletivo consciente.

No contexto da universidade pública brasileira, é possível identificar situações-limite claras. A precarização das condições de ensino e pesquisa, o subfinanciamento crônico, e os ataques à autonomia acadêmica constituem barreiras que frequentemente geram uma sensação de impotência coletiva. Contudo, a universidade pública, como espaço de resistência e produção de conhecimento, também pode se tornar um locus privilegiado para a conscientização e para a construção de respostas transformadoras.

Nessa perspectiva, o conceito de sonho também se torna central. Freire afirma que sonhar não é se desvincular da realidade, mas um ato político. O sonho possível é aquele que reconhece as contradições da realidade, mas acredita em sua transformação. Além disso, há a possibilidade de sonhar coletivamente como movimento de resistência, de projetar novas realidades, o que Freire chama de inédito viável (Freire, 2000). O inédito viável é a capacidade de vislumbrar, no meio das situações-limite, as soluções que ainda não foram experimentadas, mas que podem ser concretizadas por meio da ação crítica e coletiva (Freire, 2000). Assim, o sonho freireano está intrinsecamente ligado à possibilidade de superar barreiras e criar novas formas de ser no mundo.

Dessa forma, não podemos perder de vista a esperança que sustenta esse processo. Para Freire, a esperança não é uma espera passiva, mas uma ação consciente e contínua. Ela é o que nos mantém em movimento, o que alimenta a luta por um mundo mais justo. A esperança que Freire nos propõe, exige prática, pois somente através da ação transformadora ela se concretiza (Freire, 2000). Portanto, o compromisso popular da universidade não é apenas uma ideia distante ou um sonho idealizado, mas um projeto que, sustentado pela esperança, pode e deve ser construído diariamente, mesmo, e principalmente, diante das adversidades.

Se a universidade pública brasileira enfrenta desafios impostos pelo neoliberalismo, os professores universitários ocupam uma posição estratégica na resistência a esse modelo. Como mediadores do conhecimento e formadores de novas gerações, sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos, mas

envolve a formação crítica dos educandos e a produção de conhecimento científico.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador- educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1987, p. 39)

No entanto, as políticas neoliberais também impactam o papel do professor universitário, alterando suas condições de trabalho, precarizando as condições para sua atuação e atribuindo diversas funções a eles dentro da academia. É neste contexto que precisamos refletir sobre o lugar do professor na contemporaneidade, especialmente no que diz respeito à educação científica.

4 PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E NEOLIBERALISMO: UM OLHAR PARA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Em meio a todas estas questões estruturais apontadas, temos os docentes do ensino superior que desempenham um papel central na formação acadêmica, ao mesmo tempo que enfrentam diversos desafios que afetam sua atuação profissional.

Com a implementação de regulamentos como Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que define a carga horária mínima e outras normas para a oferta de cursos superiores, a profissão docente tem se tornado cada vez mais marcada por uma lógica de produtividade.

O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais para estudos, pesquisa, extensão, planejamento, gestão e avaliação (Brasil, 2017).

Embora essas regulamentações organizem formalmente a atuação dos docentes, elas também contribuem para a intensificação do trabalho. Esse acúmulo de funções, em um contexto de constantes cortes orçamentários e demandas crescentes por produção acadêmica, reflete um cenário de sobrecarga e precarização das condições de trabalho.

Estudos apontam que essa pressão constante, somada à falta de recursos e de reconhecimento institucional, tem contribuído para o aumento de casos de esgotamento entre os docentes. Ferreira e Pezuk (2021), destacam em seu artigo “Síndrome de Burnout: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário”, o impacto desse cenário na saúde física e mental dos professores que lidam com as demandas crescentes e, muitas vezes, com a precarização de suas condições de trabalho. Além disso, esse esgotamento afeta diretamente a capacidade de desempenhar as funções acadêmicas, comprometendo muitas vezes a qualidade do ensino também.

Além de regulamentar a carga horária dos docentes e suas funções, o Decreto nº 9.235/2017 também reflete uma visão institucional que, cada vez mais, subordina a autonomia docente às demandas administrativas e mercadológicas das universidades. As crescentes exigências por produtividade acadêmica, tanto em termos de publicações quanto de captação de recursos, impõe um novo conjunto de

responsabilidades aos professores, os quais precisam equilibrar todas as demandas das diversas atividades desenvolvidas.

Outro ponto importante a ser destacado é o Acórdão 461/2022 do Tribunal de Contas da União (TCU), que reforçou a necessidade de reavaliar os critérios de desempenho acadêmico e de gestão das universidades federais. Esse acórdão destacou a urgência de revisão de métricas e indicadores que medem a eficiência e a produtividade das instituições, sugerindo que a ênfase excessiva em quantificações pode distorcer o papel acadêmico e social das universidades.

O TCU, por meio de auditorias recentes, evidenciou os limites da atual política de financiamento e avaliação das instituições. Após a avaliação de 110 universidades e institutos federais, foi apontado que muitas universidades enfrentam dificuldades por dependerem fortemente de emendas parlamentares e de decisões centralizadas do Ministério da Economia para a alocação de recursos (Brasil, 2024). Essa dependência financeira impacta a autonomia acadêmica e dificulta o planejamento de longo prazo, acentuando o clima de instabilidade e sobrecarga entre os professores, que precisam lidar com todos estes fatores em um ambiente com recursos cada vez mais escassos.

Nesse contexto, a autonomia docente vem se fragilizando. Por um lado, os professores são pressionados a adaptar suas atividades às metas institucionais, frequentemente voltadas para resultados quantitativos, como índices de produção científica e captação de financiamento externo. Por outro lado, as exigências do mercado de trabalho, que demandam a formação de mão de obra qualificada e flexível, orientam as políticas educacionais para uma lógica de eficiência e produtividade, características das políticas neoliberais.

Essas tensões entre a liberdade acadêmica e as demandas de mercado impactam diretamente na prática docente. Embora a autonomia seja formalmente garantida, na prática, as regulamentações institucionais e as políticas de avaliação de desempenho, baseadas no produtivismo acadêmico, limitam a capacidade dos professores de exercerem plenamente sua função crítica e reflexiva (Chauí, 2003).

Diante das métricas e pressões por resultados quantitativos, o papel da universidade, como evidenciado no artigo 43 da LDB, acaba sendo deixado em segundo plano. Este artigo caracteriza a Educação Superior no Brasil como responsável por:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

O artigo acima destaca o papel da universidade para além de uma formação tecnicista e acrítica, pelo contrário, em consonância com a proposta de Freire (1962), precisando ser comunicativa e formadora, respeitando a natureza ontológica e criativa do ser humano. Ao se limitar a transmissões mecânicas de informações, perde sua essência transformadora, contradizendo a capacidade de criação que distingue o ser humano dos outros seres. Além disso, para ele, o papel do professor é ser um educador que esteja conectado com seu contexto histórico, social, econômico e cultural. Caso contrário, a prática pedagógica, mesmo que com boa intenção, corre o risco de se tornar uma deformação, ao invés de uma formação verdadeira.

Neste sentido, a formação acadêmica, que deveria estar comprometida com o desenvolvimento integral do ser, acaba sendo direcionada para atender outras demandas que visam uma formação de mão-de-obra flexível e tecnicamente qualificada.

A ciência e a tecnologia podem ser criadas com base na ética da produção do conhecimento, procurando respostas e formas de intervenção que possibilitem o bem viver dos povos, mas podem, também, estar inseridas em dispositivos de poder que tornam o conhecimento uma ferramenta em prol de fins particularistas, bélicos e mesmo em favor de aparatos

tecnocientíficos que comprometem a biodiversidade e a vida humana (Leher, 2019, p. 41).

Essa crítica de Leher ressalta a necessidade de uma ciência comprometida com o bem-estar social, apontando os riscos à natureza. Desse modo, a educação científica deve ser mais do que um veículo para a transmissão de conhecimento técnico: ela precisa ser uma ferramenta crítica, capaz de proporcionar uma formação cidadã que promova questionamentos dos impactos de suas ações e das descobertas tecnológicas na sociedade e no meio ambiente.

Um exemplo que temos é o uso exacerbado de plástico, que atualmente é um dos grandes problemas ambientais. Se voltarmos um pouco na história, podemos encontrar vídeos e materiais publicitários da World 's Fair de Nova York em 1939, quando a DuPont apresentou o nylon como substituto da seda e, posteriormente, em 1954, apresentou o *celofane* como uma possibilidade de usos domésticos variados (Kativa, 2016). Esses materiais plásticos logo foram postos como indispensáveis para o desenvolvimento, as indústrias aderiram em massa, mas as consequências ambientais, como o acúmulo de resíduos e a poluição, só foram percebidas décadas mais tarde. De maneira semelhante, a disponibilização de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, vem ocorrendo sem estudos mais aprofundados sobre seus impactos em setores como a educação, saúde, economia, etc., sem olharmos para o impacto ambiental causado pelo uso de recursos naturais que essa tecnologia utiliza. Embora essas inovações possam trazer avanços significativos, a falta de uma reflexão crítica e de estudos mais longínquos das consequências éticas, sociais e ambientais a médio e longo prazo podem trazer problemas futuros.

Essa realidade exemplifica uma tendência que tem se intensificado nas universidades, em que a ciência está subordinada à lógica mercadológica e precisando ter respostas e produtos cada vez mais rápido. Dentro dessa lógica, o conceito de ciência pós-acadêmica se faz relevante, também conhecido como tecnociência, surge para descrever uma transformação no ethos da produção científica. Segundo Ziman (2000, apud Orquiza-de-Carvalho & Carvalho, 2018), a ciência acadêmica tradicional, estruturada no modelo mertoniano (CUDOS - Comunidade, Universalidade, Desinteresse e Ceticismos Organizado), era guiada por princípios que privilegiam o conhecimento como um bem público, acessível e desinteressado, promovendo um senso de responsabilidade coletiva no avanço da

ciência. Contudo, a ciência pós-acadêmica combina esses elementos com características da ciência industrial, resumidas no acrônimo PLACE (Proprietária, Localizada, Autoritária, Comissionada e baseada em Expert).

Na ciência pós-acadêmica, o conhecimento deixa de ser essencialmente público e passa a estar frequentemente vinculado a patentes, contratos comerciais e interesses corporativos. Esse modelo está inserido em um contexto neoliberal que privilegia parcerias público-privadas, iniciativas de pesquisa e desenvolvimentos (P&D) e incubadoras de inovação, transformando a ciência em um instrumento para objetivos mercadológicos e utilitários (Orquiza-de-Carvalho & Carvalho, 2018)

Essa transição reflete-se em uma crescente instrumentalização da pesquisa acadêmica, onde a busca pela inovação tecnológica, frequentemente pressionada por prazos e retornos financeiros, pode comprometer a reflexão crítica e o foco no bem-estar social. Por exemplo, Ziman (2000, apud Orquiza-de-Carvalho & Carvalho, 2018) argumenta que o ethos mertoniano, que incentivava o ceticismo organizado e a busca por originalidade, é substituído por uma ciência que responde diretamente aos interesses de seus financiadores. Nesse cenário, os cientistas são incumbidos de resolver problemas específicos que atendam às demandas de mercado, com menos espaço para criatividade ou para o avanço do conhecimento como um fim em si mesmo.

Essas alterações da ciência no contexto da tecnociência pode ser melhor compreendida à luz do conceito de razão instrumental, em que Horkheimer (2002) critica a redução da razão a uma ferramenta puramente técnica, que se preocupa apenas com a eficiência e os resultados práticos, sem considerar os valores éticos ou as implicações sociais de suas aplicações. Na lógica instrumental, a ciência deixa de ser uma busca pelo entendimento profundo e pelo bem-estar coletivo, tornando-se um meio para atingir fins mercadológicos e utilitários. Assim a razão perde seu caráter reflexivo e crítico, e passa a ser subordinada aos interesses de poder.

Esse cenário pode nos levar a uma discussão ainda mais profunda sobre a natureza da própria ciência e a maneira como ela é ensinada e praticada. Orquiza-de-Carvalho e Carvalho (2018) apontam que:

é consenso na área de educação científica que a própria ciência é carregada de valores, de modo que nos vemos obrigados a assumir a crítica ao viés filosófico científico mecanicista e positivista, segundo o qual a

ciência é livre de valores. Isso também se reflete no fazer dos professores de ciências, os quais nunca precisam se sentir chamados a ir para além do exame e explanação dos conteúdos científicos (Orquiza-de-Carvalho, Carvalho, 2018, p. 538).

Essas mudanças estruturais na forma como a ciência é produzida impactam diretamente a formação de professores nas licenciaturas, que enfrentam o desafio de equilibrar uma formação crítica com as pressões por uma formação tecnicista voltada para o mercado. Fialho, França e Nascimento (2023), apontam que a formação de professores, particularmente nos cursos de licenciatura, deve ir além da racionalidade técnica, promovendo uma prática pedagógica que integre teoria e prática de forma indissociável. No entanto, a realidade neoliberal, com suas pressões por produtividade e eficiência, muitas vezes desvaloriza o conhecimento pedagógico e o científico em prol de uma formação utilitária. O distanciamento entre os saberes científicos e a prática pedagógica enfraquece a práxis educativa, afastando-a de uma formação crítica e transformadora, essencial para enfrentar desafios como o negacionismo científico, que se torna cada vez mais presente no cenário contemporâneo.

Giovinazzo Junior (2017) analisa as diretrizes da formação inicial docente no Brasil e destaca como o modelo vigente prioriza a capacitação técnica em detrimento da articulação entre educação, formação docente e política. Segundo o autor, a estrutura curricular das licenciaturas reforça um caráter instrumental da profissionalização docente, reduzindo o ensino a uma técnica didática e a teoria a um conjunto de conhecimentos aplicáveis ao processo pedagógico, sem espaço para uma reflexão crítica sobre as condições estruturais da educação pública no país.

A ausência de uma abordagem mais integrada sobre a relação entre ciência, sociedade e ética faz com que os licenciandos tenham pouco ou nenhum contato com debates que ultrapassem os conteúdos disciplinares, dificultando sua preparação para lidar com questões complexas do ensino de ciências.

Outro ponto destacado por Giovinazzo Junior (2017) é que mesmo quando há a intenção de promover uma formação crítica, a realidade dos cursos muitas vezes é atravessada por condições precárias e uma alta carga de exigências burocráticas que limitam as possibilidades de aprofundamento dessas discussões. A forte influência do modelo tecnicista na estruturação curricular pode reforçar a ideia de

que ensinar é apenas transmissão de conteúdos, sem um engajamento mais amplo com os aspectos sociais da produção do conhecimento científico.

Diante desse cenário, é importante pensarmos em caminhos para ampliar a discussão do impacto do conhecimento científico para sociedade, fortalecer a interdisciplinaridade e a valorização da pesquisa como parte da formação e prática docente, visando uma formação integral de educadores que sejam capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade e contribuir para a transformação social.

A partir dessa discussão voltamos ao ponto inicial desta seção, o professor universitário. A docência universitária não pode limitar-se à transmissão de conteúdos, reduzindo-se a uma atividade formal e burocrática. Para Freire (1962), o professor universitário é, acima de tudo, um educador, e sua prática deve ir além de mera comunicação de informações. A atividade docente deve ser essencialmente comunicativa, baseada no diálogo e na construção compartilhada do conhecimento. Quando reduzida a procedimentos formais, a docência compromete sua capacidade formadora. O autor enfatiza:

O professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem esta fidelidade, mesmo bem intencionado, se compromete sua atividade formadora. É que não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. seria antes uma deformação (Freire, 1962, p. 46).

A deformação mencionada por Freire (1962) encontra eco na teoria de Horkheimer (2002) sobre a razão instrumental, que aponta uma conversão do conhecimento em uma ferramenta utilitária, desvinculada do contexto e da dimensão crítica. Tanto Freire quanto Horkheimer alertam que essa deformação impede o desenvolvimento de sujeitos críticos e engajados socialmente. No caso do professor universitário, isso significa que sua ação não pode ser apenas a de um técnico que reproduz informações, mas a de um educador que problematiza, dialoga e contribui ativamente para a formação de estudantes capazes de compreender e intervir no mundo de maneira crítica.

Para evitar esse esvaziamento da atividade docente, Freire (1962) enfatiza a necessidade de um professor que fomente o pensamento crítico e o diálogo, e a docência passa a ser compreendida como um ato político que exige do professor uma postura ativa na superação do ensino tradicional, fragmentado e reducionista.

O professor universitário que se reconhece como educador não pode se

esquivar do seu compromisso popular. Ele precisa assumir uma posição crítica e atuar para transformação social, avaliar suas práticas pedagógicas, buscar metodologias que valorizem a autonomia dos educandos e compreender o impacto que sua ação tem para além da sala de aula.

A necessidade de um professor universitário comprometido com a formação crítica e com a realidade social evidencia a importância de compreender como essa prática se concretiza no cotidiano acadêmico. A formação docente e a atuação universitária não podem ser dissociadas das condições institucionais e estruturais em que ocorrem.

Compreender como os professores universitários vivenciam sua atuação como educadores e quais desafios enfrentam para exercer uma docência crítica e transformadora exige uma abordagem metodológica que permita captar suas percepções, experiências e práticas. Dessa forma, a próxima seção apresenta os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa qualitativa, detalhando o processo de investigação com os docentes do ensino superior na UFSCar.

5 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa, alinhada com os princípios delineados por Creswell (2010). A pesquisa qualitativa, conforme apontado por Creswell, consiste em:

um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (Creswell, 2010, p. 26).

Além disso, a pesquisa qualitativa emprega métodos de questões abertas, técnicas emergentes, dados de texto ou imagem, e usa estas práticas de pesquisa à medida que o pesquisador “posiciona-se, coleta significados dos participantes, estuda o contexto ou ambiente dos participantes, valida a precisão dos resultados, faz interpretação dos dados, colabora com os participantes” (Creswell, 2010, p. 36).

A abordagem qualitativa é mais utilizada na pesquisa em educação. Para Richardson (2007) a definição de pesquisa qualitativa pode causar alguns problemas e limitações, sendo uma delas a indução de uma atitude não crítica no desenrolar da pesquisa. Esta investigação crítica tem como ponto central o uso da lógica dialética a fim de identificar as especificidades históricas e socialmente construídas, possibilitando a ação para uma transformação social. O autor destaca que algumas características da pesquisa crítica são:

- A aplicação da lógica dialética que vê o mundo material e social em um processo constante de movimento.
- O estudo diacrônico dos fenômenos que revela sua especificidade histórica.
- A crítica ou desconstrução das formas dos fenômenos existentes e de categorias analíticas que, ao procurar uma análise mais profunda que as aparências disponíveis ao senso comum, ajuda a revelar as relações sociais e econômicas essenciais para a existência de um fenômeno,
- A exposição de estruturas opressivas ocultas.
- Orientação praxiológica na qual o conhecimento é considerado algo inseparável da atividade prática consciente (Richardson, 2007, p. 94).

Segundo Gatti (2006), a pesquisa em educação ainda não possui um consenso teórico e metodológico e nem quanto aos conhecimentos que precisam ser construídos. Isto não significa que as pesquisas em educação não se atentem ao

uso de uma metodologia ou qualquer outro cuidado para garantir a validade da pesquisa.

A autora ainda ressalta que existe também uma dicotomia na discussão sobre as abordagens de pesquisa (quantitativa x qualitativa). Neste sentido, a abordagem qualitativa sofre alguns preconceitos e questionamentos devido sua abrangência metodológica. Além disso, ela debate que o conceito de qualidade e quantidade não se dissociam, por exemplo, até mesmo uma abordagem quantitativa precisa de uma análise qualitativa dos dados (Gatti, 2006).

De acordo com Gatti (2006), os problemas educacionais não precisam ser qualificados por dados quantitativos para serem contextualizados, até por isso são poucos os estudos quantitativos na área de educação. Estes estudos são importantes para corroborar com a compreensão dos fenômenos, e por consequência ajudam a construção ou aprimoramento de políticas públicas.

Por fim, é preciso compreendermos “a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, de outros os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (Freire, 1981, p. 35)”. Neste sentido, consideramos os participantes desta pesquisa - os docentes da UFSCar que atuam nas licenciaturas - não apenas como fontes de dados, mas como sujeitos ativos e imprescindíveis na construção do conhecimento. A colaboração com eles permite captar as práticas, percepções e desafios enfrentados em seu dia-a-dia. Seus relatos e interpretações colaboram para que a pesquisa se aproxime da realidade concreta, contribuindo para a reflexão e diálogo com as condições atuais da educação superior e seu papel para a sociedade.

5. 1 A UFSCar

A UFSCar, fundada em 1968, foi a primeira universidade federal no interior do estado de São Paulo e se consolidou como uma das principais instituições de ensino superior do país. Esta instituição possui quatro campi: São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino. Em 2024, foi anunciada a construção de um novo Campus em São José do Rio Preto. A universidade oferece 64 cursos de graduação, com cerca de 2900 vagas, e uma ampla oferta de pós-graduação (UFSCAR, 2024).

O campus São Carlos está localizado na cidade que é conhecida como um

polo de inovação e tecnologia, e abriga outras instituições de ensino superior e pesquisa. Além de ser o mais antigo, oferece uma infraestrutura completa para as atividades acadêmicas e de pesquisa, incluindo laboratórios, biblioteca, teatros, auditórios, ginásio, hospital universitário, entre outras instalações (UFSCAR, 2024).

A estrutura acadêmica da UFSCar São Carlos é organizada em centros de ensino que abrigam diversos departamentos e cursos de graduação e pós-graduação. Seus centros são: Centro de Ciências Biológicas e Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET), e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) (UFSCAR, 2024).

Em São Carlos são 10 os cursos de licenciatura, sendo eles: Ciências Biológicas, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química (UFSCAR, 2024).

5. 2 Participantes

A pesquisa contou com a participação de quatro docentes do ensino superior, sendo duas professoras e dois professores, todos atuantes na UFSCar. Os docentes foram convidados através do e-mail institucional. O acesso às informações foi feito respeitando as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados garantindo não haver contato com dados sensíveis e pessoais dos participantes sem consentimento prévio destes.

Os critérios para seleção dos participantes incluíram a atuação nos cursos de Licenciatura em Química, Física ou Ciências Biológicas; formação em Química, Física ou Ciências Biológicas; tempo de experiência como docente no Ensino Superior na UFSCar superior a dez anos; e experiência diversificada na universidade envolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O processo de convite aos participantes foi realizado de forma gradual, a fim de tentar manter um equilíbrio entre as áreas do conhecimento. Os convites foram enviados no período de setembro de 2024 a janeiro de 2025, totalizando 11 docentes convidados. Destes, quatro responderam ao convite e aceitaram participar da pesquisa concedendo entrevistas.

Dentre os participantes, dois atuam na Licenciatura em Química, um na Licenciatura em Física e um na Licenciatura em Ciências Biológicas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Apêndice A) antes do início da coleta de dados, assegurando sua anuência e ciência sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Como comentado no início deste trabalho, esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 78530724.9.0000.5504, em março de 2024. O primeiro parecer foi recebido em agosto do mesmo ano, com a solicitação de atualização do cronograma de execução. Após as devidas correções, o parecer definitivo aprovando a pesquisa foi emitido em setembro de 2024.

5. 3 Constituição dos dados

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas individuais. Essas entrevistas foram realizadas de forma presencial ou remotamente, via Google Meet, de acordo com a preferência e disponibilidade dos professores participantes. A escolha entre os formatos presencial ou remoto visou oferecer flexibilidade aos participantes, respeitando suas necessidades e comodidades. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, para que o/a participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

As entrevistas foram realizadas individualmente, duas foram presenciais e duas por videoconferência (via Google Meet), de acordo com a disponibilidade dos(as) participantes. Cada encontro teve duração média de 60 minutos, sendo previamente agendado. Todas as entrevistas foram gravadas com uma gravadora Sony e os dados armazenados em um arquivo físico, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização expressa dos(as) docentes.

O processo de seleção foi realizado de forma intencional e criteriosa, com o objetivo de reunir docentes que apresentassem trajetórias institucionais variadas, capazes de oferecer diferentes perspectivas sobre o tema da pesquisa. Para identificar os possíveis participantes, foram consultados os sites institucionais dos departamentos e programas de pós-graduação, bem como os currículos disponíveis na Plataforma Lattes. Essa etapa permitiu mapear docentes que, além da atuação em sala de aula, apresentassem histórico de participação em projetos de pesquisa,

programas de extensão e cargos administrativos ou de gestão dentro da universidade.

As entrevistas semiestruturadas foram selecionadas devido às vantagens descritas por Creswell (2010). Este instrumento permite o fornecimento de informações históricas relevantes e proporciona à pesquisadora um certo controle sobre a linha de questionamento. No entanto, é importante reconhecer as limitações, tais como a natureza "indireta" das informações obtidas por meio das visões dos entrevistados, bem como a possível diferença de articulação ou percepção em algumas respostas dos diferentes participantes.

O instrumento de coleta de dados (Apêndice B) está organizado em quatro blocos temáticos, sendo que no primeiro bloco as questões abordadas são de perfil do entrevistado, buscando obter informações sobre sua experiência como docente e trajetória acadêmica e profissional. O segundo bloco concentra-se na atuação do entrevistado na universidade, explorando atividades de extensão, temas de pesquisa e disciplinas ministradas. No terceiro bloco, é abordado sobre sua prática e estratégias para promover um ambiente universitário participativo e engajado em questões sociais. O último bloco foca a visão dos entrevistados sobre a universidade contemporânea, explorando a função social da instituição, suas responsabilidades e contribuições para a comunidade.

Durante as entrevistas foram feitas as questões mais abertas que aparecem primeiro em cada bloco do instrumento de coleta de dados. Caso algum aspecto não fosse abordado espontaneamente na resposta dos (as) participantes, perguntas mais específicas e direcionadas eram feitas para aprofundamento dos temas propostos.

Todos os arquivos contendo as gravações, transcrições e planilhas de organização foram salvos em um arquivo físico, com cópia de segurança, respeitando os procedimentos éticos estabelecidos e assegurando a confidencialidade e a proteção dos dados.

5. 4 Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi conduzida utilizando a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), conforme apontado por Silva e Marcelino (2022). Essa é uma técnica de análise qualitativa voltada para a compreensão dos sentidos

construídos nos textos de uma pesquisa, essa abordagem consiste em três etapas fundamentais: unitarização, categorização e produção de metatextos.

A primeira etapa da ATD envolve a segmentação dos dados textuais em unidades de significado. Essa unitarização permite a identificação das unidades de sentido, destacando as partes relevantes dos discursos dos participantes. Cada unidade é rotulada com um título que sintetiza seu conteúdo principal e é codificada para facilitar a localização no texto original (Silva; Marcelino, 2022).

Um exemplo da codificação feita nesta pesquisa é: B01 PA 01. Em que B01 indica que é relativo ao primeiro bloco de perguntas, na sequência vem a identificação do participante, neste exemplo o participante A, por fim o número da unidade extraída pela resposta do participante.

Ao todo, foram extraídas 132 unidades de análise a partir das entrevistas, com uma média de aproximadamente 33 unidades por participante. Essas unidades foram posteriormente agrupadas conforme os temas recorrentes, compondo as categorias analíticas discutidas na próxima seção.

Após a unitarização, o processo de categorização visa agrupar as unidades de registro em categorias temáticas, possibilitando a organização e classificação dos dados. As categorias emergem das recorrências e padrões identificados nos discursos dos participantes. Com o avanço do processo, é comum que categorias mais amplas sejam estabelecidas, agregando temas menores em conjuntos maiores. Após definidas, cada categoria é descrita por argumentos aglutinadores que devem compor o parágrafo inicial do metatexto final, que resume e demonstra a interpretação proposta para cada conjunto categórico (Silva; Marcelino, 2022).

A etapa final da ATD envolve a produção de metatextos, que consistem em sínteses interpretativas que transcendem a descrição pura das categorias. Esses metatextos representam uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos significados presentes nos discursos dos participantes. Cada metatexto geralmente é estruturado a partir das categorias interpretadas e organiza as unidades de modo a criar um sentido coeso e justificado, sendo o produto da análise (Silva; Marcelino, 2022).

A ATD foi realizada para o conjunto de transcrições integrais das entrevistas realizadas. A duração média das entrevistas foi de 60 minutos e os participantes são docentes com formação em Química (2), Física (1) e Ciência Biológicas (1). A análise de dados foi conduzida de modo a preservar o anonimato dos participantes,

utilizando códigos para identificação dos depoimentos sem qualquer referência nominal ou indícios que possam revelar a identidade dos entrevistados.

Como comentado anteriormente, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente foram transcritas manualmente pela pesquisadora. O processo de análise iniciou-se com uma primeira leitura das transcrições de forma dinâmica e integral. Em seguida, foi realizada uma segunda leitura, com o registro dos principais destaques e temas recorrentes e pontos de interesse em cada entrevista.

Para a organização sistemática dos dados, foi elaborado um arquivo em Excel, estruturado com uma aba para cada entrevista. Nesta etapa, as respostas foram codificadas de acordo com os eixos previamente definidos, permitindo a identificação e agrupamento de conteúdos semelhantes. Após essa organização individual, os trechos de todas as entrevistas foram reunidos e categorizados por assunto.

Na próxima seção, apresento a análise dos dados da pesquisa, organizados a partir das categorias analíticas construídas com nos referenciais teóricos e nos objetivos do estudo.

6 ANÁLISES E RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados nesta pesquisa, conduzida para compreender como o compromisso popular tem se concretizado na UFSCar - São Carlos analisando as percepções de professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química. Como indicado anteriormente, esta análise foi realizada por meio da ATD, uma metodologia que permite identificar e interpretar elementos discursivos a partir dos sentidos elaborados na entrevista, abaixo apresentamos uma primeira sistematização dos dados que temos até o momento, estando aberto a reformulações.

A primeira etapa da ATD, unitarização dos dados, foi realizada destacando as falas dos participantes, codificando-as como indicado anteriormente, e dividindo em unidades de sentido. A partir disso, foram agrupados os temas emergentes e estabelecidas 4 categorias, sendo elas: Compromisso Popular como uma Decisão Política; Educação Dialógica e Crítica; Autonomia e Resistência Institucional; Produção de Conhecimento Crítico.

6. 1 Categoria 1: Compromisso Popular como uma Decisão Política

O compromisso popular da universidade pública com as camadas populares não pode ser entendido como uma ação isolada ou assistencialista, mas sim como uma escolha política enraizada em seu papel histórico e social (Freire, 1986). Nesse sentido, a ampliação do acesso à educação superior e as políticas institucionais que promovem a permanência estudantil não são apenas medidas administrativas, mas decisões que refletem o posicionamento dos governos e da universidade frente às demandas sociais.

A expansão da UFSCar, especialmente impulsionada pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), exemplifica o processo. O programa aprovado na UFSCar em 2007 e implementado em 2008, resultou na implantação de 20 novos cursos, expansão de 16 cursos já existentes e consequente aumento no número de vagas ofertadas pela universidade. De acordo com os relatos dos docentes essa política garantiu maior inclusão de estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, ampliando a diversidade dentro da instituição e tornando o ensino superior acessível a um público historicamente excluído deste

espaço (UFSCar, 2020).

Contudo, ao mesmo tempo em que essa política garantiu maior acesso, ela também expôs contradições estruturais. O crescimento da universidade não foi acompanhado de um planejamento adequado para garantir infraestrutura e recursos necessários à permanência dos estudantes. O estudo de Dal Moro e Gisi (2023) aponta que políticas de expansão como o REUNI focaram principalmente na ampliação do número de vagas, mas deixaram lacunas ao não abordar as condições estruturais de permanência e o desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva.

Na UFSCar, atualmente isso tem se traduzido no desafio de garantir a presença e a participação ativa de estudantes e docentes nos espaços acadêmicos, com a necessidade de encontrar caminhos para atrair mais alunos e promover iniciativas que os aproximem do ambiente universitário, como fica evidenciado nos relatos dos entrevistados:

O departamento está muito bastante vazio, a universidade está muito vazia. (B04 PA 20).

Mas as pessoas estão sumindo da universidade. Antigamente a gente brigava por espaço, a gente tinha necessidade de espaço, hoje eu fico até sem graça de brigar por espaço, porque aqui não está ocupando, mas, sabe, por que eu vou querer mais espaço? Aqui está vazio, não é? Eu sinto assim, que a universidade se esvaziou, então, acho que isso eu sinto muito diferente. (B02 PB 09).

Esse esvaziamento não é um fenômeno isolado, mas resultado de uma combinação de fatores estruturais. Em um panorama mais amplo, tivemos o avanço das políticas neoliberais no Brasil e no mundo, a desregulamentação do trabalho, um mercado de trabalho dinâmico, flexível e precarizado, que valoriza habilidades imediatas em detrimento de uma formação crítica e aprofundada, levando ao questionamento da legitimidade e atratividade do ensino superior.

Além disso, a pandemia da COVID-19 também impactou, e muito, a educação. As respostas dos governos federal e estaduais ao período pandêmico contribuíram para uma piora da qualidade da formação escolar, afastando os estudantes das universidades. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de entrada para o ensino superior, registrou em 2021 um dos menores números de inscritos da história (INEP, 2022).

Além da diminuição da ocupação dos espaços, alguns docentes apontam que

o número de matrículas também vem caindo, tanto na graduação quanto na pós-graduação, como nos relatos a seguir:

eu tenho tentado implementar várias iniciativas no sentido de atrair mais alunos, porque de 2020 para cá o interesse das pessoas pela pós-graduação diminuiu bastante (B02 PA 03).

O número de alunos aqui ativos, é muito maior do que qualquer [curso de licenciatura], eu pensei que fosse baixo, porque tem bastante ociosidade, né? Mas, eles [MEC] falam que no Brasil é muito pior. Eu sabia que era, mas não sabia que era tão melhor aqui, né? (B02 PC 06).

A redução do número de matrículas reflete uma questão estrutural ainda mais ampla, agravada pela pandemia e por retrocessos nas políticas educacionais dos últimos governos. Esses fatores contribuíram para uma maior instabilidade no ensino superior, um cenário que se mantém atual, como discutido anteriormente neste trabalho.

Paradoxalmente, esse esvaziamento ocorre após um período de expansão da UFSCar, fruto de políticas como o REUNI. Esse processo, também impôs certos desafios aos docentes, um dos docentes relatou um aumento expressivo na carga de trabalho sem o suporte necessário para acompanhar esse crescimento. A ampliação da universidade foi uma decisão política importante para democratizar o ensino superior, mas sem o fortalecimento de sua estrutura interna, o compromisso popular acaba sendo comprometido pela sobrecarga administrativa e pela precarização das condições de trabalho, como na fala abaixo:

eu acho que também como é uma universidade pública, a gente não tem uma estrutura administrativa própria, a própria que eu falo é com outros servidores, então a gente tem que fazer um pouco de tudo, então acaba sobrecarregando muito a gente, então no meu ponto de vista esse é o grande limitador (B03 PC 15).

Outro ponto é que, para que o compromisso popular da universidade se concretize, é preciso garantir que a universidade amplie seu diálogo com a sociedade, superando barreiras institucionais que dificultam essa aproximação. É preciso um esforço contínuo de aproximação com a população, alguns entrevistados destacaram esse aspecto, ao mesmo tempo que indicam dificuldade em concretizar este contato, algumas das falas são:

eu não sei chegar nessas pessoas né, e assim talvez criar um mecanismo, por exemplo um projeto de extensão sábado na UFSCar onde nos gramados aqui da UFSCar (B04 PA 27).

eu acho que a sociedade às vezes quer respostas muito rápidas e a gente uma pesquisa de mestrado, por exemplo dura dois anos, uma pesquisa de doutorado dura quatro anos (B03 PA 15).

eu acho como a universidade se acampou, vamos dizer, assim no campus, então eu vejo que está um pouco afastado da sociedade (B03 PC 13).

Os relatos indicam que, embora haja um reconhecimento da necessidade de aproximação entre a universidade e a sociedade, a sobrecarga de demandas e a ausência de procedimentos institucionais eficazes dificultam a concretização desse diálogo. Essa desconexão pode comprometer o papel formador da universidade, tornando sua atuação menos alinhada às necessidades sociais.

Como abordamos na seção 4, Freire (1962) ressalta que a autenticidade do educador depende de sua capacidade de se manter em sintonia com as características e desafios do seu tempo e espaço. Quando essa conexão não é estabelecida, as intenções formativas podem se distorcer, comprometendo a efetividade do processo educativo. Para que esse compromisso se concretize, é fundamental que a universidade institucionalize estratégias de aproximação com a sociedade, garantindo que essa relação não dependa apenas de esforços individuais dos docentes.

Freire (2013, p. 199) também reforça que a universidade precisa ser mais acessível a participação popular:

Em relação à questão da democracia, é preciso muito mais, é preciso democratizar a universidade por dentro e por fora. É preciso que um maior número de trabalhadores tenham acesso à universidade, mas também as relações internas da universidade precisam ser democratizadas (Freire, 2013, p. 199).

Diante desse cenário, observa-se que a democratização do ensino superior precisa ir além de aumentar o número de vagas de acesso, é preciso estar vinculada a um compromisso efetivo com a formação dos educandos, sua permanência e a sociedade. Assim, mais do que garantir vagas, é fundamental a organização institucional e orçamentária para o fortalecimento do diálogo com a sociedade e a formação crítica dos educandos.

Nesse sentido, um aspecto para concretização do compromisso popular da

universidade é sua relação com a educação básica. Durante as entrevistas, alguns docentes destacaram que a formação dos licenciandos e a qualidade do ensino na educação básica estão conectados à atuação da universidade. Esta reflexão sobre os vínculos entre os diferentes níveis educacionais é abordada por Freire (1986), como no trecho a seguir:

estou absolutamente convencido de que é impossível discutir seriamente o tema [compromisso popular da universidade] que nos pende hoje sem enfrentar a questão da escola pública de primeiro e segundo graus, sem sublinhar a necessidade de lutarmos tanto quanto possível no sentido de, primeiro, fazermos uma escola pública menos ruim para, em seguida, criarmos uma escola pública melhor. Por isso é que, para mim, numa política educacional que pretenda uma aproximação maior da universidade com as áreas populares, temos de ter um "capítulo" em torno da melhoria da escola de primeiro e segundo graus (Freire, 1986, p. 15-16).

A fala de um dos entrevistados reflete esta preocupação também:

A forma como é colocado, o estado de São Paulo joga ou impõe, na verdade nem joga, impõe o currículo do professor, tira totalmente a liberdade dele e também transforma o aluno como se fosse numa máquina, porque você joga é assim, entra aqui e sai aqui. Então é meio difícil, aí eu acho que os alunos, eles entram com essa mentalidade aqui dentro. (B03 PC 10).

Chauí (2003) também discute essa relação ao dizer que a democratização do ensino superior deve incluir uma articulação com os demais níveis educacionais. Ela sugere a necessidade de reformas que incluam a flexibilização dos currículos e a garantia de universalidade nos conteúdos, visando evitar uma educação massificada e distante das realidades locais.

Ainda nesta discussão, não podemos esquecer inciso VIII do artigo 43 da LDB, já abordado na íntegra na seção 4, que diz que a educação superior deve:

atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Além disso, a compreensão da importância dos professores na defesa de melhorias na educação básica também apareceu ao longo das entrevistas e estão diretamente ligados ao compromisso popular.

Eu acho que os estudantes, seja universidade, seja secundário, mas me parece que o poder de mobilização maior está na juventude, está no jovem, que daí ele precisa, que quando ele se encontra, ele se encontra a partir de preocupações, de visões próximas, isso tem um potencial muito grande. E que eu não vejo que isso possa ser reproduzido, que isso possa ser construído tão facilmente num contato online, onde as relações afetivas, né? São mais difíceis, né? (B02 PB 32).

A mobilização de estudantes e professores, evidenciada recentemente em greves e protestos pela valorização da educação pública, também reforça essa conexão entre universidade e sociedade. As manifestações em defesa da revogação do Novo Ensino Médio e reivindicando melhores condições para o ensino superior, abordada na seção 1 deste trabalho, refletem a necessidade da participação coletiva na construção da universidade (ADUFSCAR, 2024).

O compromisso popular da universidade, portanto, não pode ser entendido apenas como a ampliação do acesso, mas como um movimento contínuo de resistência e fortalecimento da educação pública. Isso envolve tanto a luta por melhores condições de permanência estudantil quanto a defesa de uma formação crítica e emancipatória.

Esse compromisso, no entanto, não se efetiva apenas nas políticas institucionais e nas mobilizações estudantis, mas também no modo como a universidade estrutura seu processo educativo, como discutiremos na próxima categoria.

Os relatos docentes evidenciam que o compromisso popular da universidade pública é compreendido como uma decisão política que envolve tanto a ampliação do acesso quanto a garantia de condições de permanência e formação crítica. As falas indicam que, apesar de avanços proporcionados por políticas como o REUNI, persistem alguns desafios relacionados à infraestrutura, ao esvaziamento dos espaços universitários e à desconexão com a sociedade. A sobrecarga de trabalho docente, a fragilidade dos vínculos com a educação básica e as dificuldades de mobilização coletiva também aparecem como entraves à concretização desse compromisso. A análise demonstra que o compromisso popular da universidade requer também um projeto institucional articulado, capaz de promover o diálogo com a sociedade e de fortalecer a educação pública em todos seus níveis.

6. 2 Categoria 2: Educação Dialógica e Crítica

A educação superior, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento, não pode limitar-se à transmissão de informações, mas deve constituir-se como um processo dialógico e crítico. Essa perspectiva está presente no pensamento de Freire (1986), que critica a concepção bancária de ensino e defende a educação como um ato de transformação, em que o conhecimento é construído coletivamente e em diálogo com a realidade social dos educandos. No contexto da universidade pública, essa abordagem implica que a formação dos educandos deve estar comprometida não apenas com a capacitação técnica, mas também com o desenvolvimento da consciência crítica e socialmente engajada.

Na perspectiva de Chauí (2003), o ensino superior deve se afastar de um modelo meramente instrumental, que reduz a educação à formação de mão de obra qualificada para o mercado, e se comprometer com a democratização do saber. Para isso, é preciso que haja um equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo que o conhecimento acadêmico dialogue com as demandas da sociedade. Essa articulação permite que a universidade não se torne um espaço isolado da realidade social, mas um agente na construção do pensamento crítico e na promoção da cidadania.

Nesse sentido, a extensão universitária representa um espaço que favorece a construção de uma educação dialógica e permite que a ponte entre universidade e sociedade se estabeleça de forma direta. Tomando aqui o conceito de extensão para Freire (1983), como um projeto educacional que promove o diálogo crítico, conscientização e transformação social e que para isso tem como método o diálogo, está pautada no compartilhamento de saberes, incentiva a reflexão crítica e a ação transformadora, é acessível a participação popular, está pautada no contexto local e visa a problematização do cotidiano.

Os relatos de alguns dos entrevistados evidenciam que embora reconheçam a importância da extensão como um espaço para a aproximação com a sociedade, há dificuldades na implementação e na manutenção dessas práticas. Para uma melhor organização dessa discussão, a análise dessa categoria será feita em três eixos: (1) as visões de formação e atuação dos entrevistados, (2) o papel da convivência e do diálogo na construção da educação dialógica, e (3) a formação de licenciandos na área de Ciências da Natureza.

A universidade abriga diferentes concepções sobre a formação acadêmica que refletem as trajetórias diversas dos seus docentes e as influências históricas

que moldam o ensino superior no Brasil. Nas entrevistas nos deparamos com duas visões principais, uma visão tradicional e tecnicista, que compreende a formação acadêmica como transmissão de conhecimentos especializados, preparando estudantes para a pós-graduação ou profissionais para o mercado de trabalho; e uma perspectiva humanista e emancipatória, que entende a universidade como um espaço de formação integral. Essa divisão reflete as influências históricas que moldaram o ensino superior no Brasil, conforme discutido por Paula (2009), em seu artigo intitulado “A Formação Universitária no Brasil: Concepções e Influências”, que identifica a presença de modelos europeus e norte-americanos na configuração das universidades brasileiras.

Do lado da visão técnica e tradicional, é refletida em uma abordagem voltada para a capacitação de conteúdos específicos para uma determinada formação universitária. Esta visão veio acompanhada de relatos como:

a gente produz conhecimento e tenta transferir para a sociedade (B04 PC 17).

mas o papel da universidade eu acho que é o desse de transformar a vida das pessoas, mas a gente não pode esquecer que ela também tem um jeito de se fazer, não é qualquer coisa, é um jeito precisa se basear no método científico, e eu acho que isso muitas vezes a gente perde, e perde também a universidade (B04 PC 19).

Essa perspectiva enfatiza o rigor acadêmico e a estruturação do conhecimento dentro dos marcos científicos, reforçando a ideia de que a universidade deve atuar como produtora e disseminadora de conhecimento qualificado. No entanto, esse modelo pode, em algumas situações, reduzir o papel da universidade à sua função de comunicadora da ciência, atribuindo à sociedade o papel de receptora destas informações.

A valorização da formação tecnicista na universidade não ocorre de maneira isolada, mas é reforçada por políticas educacionais que, nas últimas décadas, buscaram alinhar o ensino superior às demandas do mercado de trabalho. A flexibilização dos currículos e iniciativas como o REUNI, inspiradas em reformas como o Processo de Bolonha e no modelo dos Colleges norte-americanos, contribuíram para uma expansão universitária que, muitas vezes, privilegiou a formação técnica em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva (Paula, 2009).

O Processo de Bolonha, ao propor a reorganização do ensino superior

européu em ciclos e a valorização da empregabilidade, reforça uma lógica instrumental e voltada à produtividade. De modo semelhante, os Colleges dos Estados Unidos priorizam formações de curta duração, voltadas à inserção rápida no mercado, com ênfase na formação técnica. Paula (2009) mostra como essas influências foram incorporadas de forma acrítica ao contexto brasileiro, particularmente a partir da Reforma Universitária de 1968 e mais recentemente por meio do REUNI, que reorganizou os currículos com base nos Bacharelados Interdisciplinares, esvaziando a profissionalização e fragmentando o processo formativo.

Em contraponto, a visão humanista considera a universidade como um espaço de formação ampla, voltada não apenas para a competência técnica, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma postura ética. Essa perspectiva entende a universidade como uma instituição que deve promover uma educação para além de conteúdos específicos e que ofereça experiências que possibilitem uma reflexão sobre o papel social da sua formação. Essa abordagem dialoga com o modelo alemão descrito por Paula (2009), que defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a formação integral do indivíduo. Esse modelo busca formar cidadãos conscientes e participativos, alinhando-se com as ideias de Freire (1986) também.

A universidade, a função dela é formação. É formação no sentido amplo. Ela tem um papel fundamental, formação profissional, ponto. Eu acho que esse, socialmente, esse é um papel, é um papel que, em certa medida, a sociedade, por meio do qual a sociedade a identifica, identifica como formadora de profissionais (B04 PB 26).

Eu acho que ela precisa passar por uma formação humana. Eu acho que ela tem uma responsabilidade, né? De, de estar elaborando, né? De estar construindo conhecimentos, de estar disseminando conhecimentos que, que vão, né? Ou que tenham que ir na direção da transformação social, de tornar a vida, né? Na sociedade, de alterar, de melhorar a vida dentro do espaço social. Então, eu acho que quando a gente fala de formação profissional, não pode ser uma formação só técnica. Eu acho que ela, e não importa se eu estou formando engenheira, se eu estou formando professor. Eu acho que essa formação humanista, ela é fundamental. (B04 PB 27).

É importante notar que uma formação integral não implica renunciar a formação técnica e da rigorosidade acadêmica; como debatido na seção 3, Freire (1986) coloca estes pontos como indispensáveis para a concretização do compromisso popular. A formação universitária deve ir além do acúmulo de

conhecimentos teóricos e técnicos. O espaço acadêmico é também um ambiente de socialização e construção coletiva do saber, no qual a convivência entre diferentes sujeitos de diferentes realidades favorece o desenvolvimento da consciência crítica. Para Freire (1986), a educação dialógica só se efetiva quando há troca, interação e problematização das realidades vividas. A convivência e o diálogo no ambiente universitário, é um caminho para o desenvolvimento de habilidades sociais, aprendizagem e valorização da diversidade. Conforme alguns relatos, o contato com pessoas diversas é uma oportunidade de confrontar e questionar ideias, estimulando a construção de uma postura mais aberta e reflexiva.

Eu acho que a função principal da universidade é gerar recursos humanos, tanto é que nossas principais funções são ensino, pesquisa e extensão, nessa ordem. Então o ensino eu acho que todo professor independente se ele ocupa algum cargo de administrativo ou não, ele deveria ter pelo menos uma disciplina por ano (B04 PA 18).

Quando as pessoas se afastam do espaço universitário, às vezes a gente acaba, e elas entendem que a formação delas se dá só no ambiente de sala de aula, a gente pode estar perdendo grande parte dessa formação humanista. Dessa possibilidade de eu encontrar com o diferente, de eu aprender a argumentar, de eu aprender a analisar socialmente. (B04 PB 29).

É importante que as pessoas convivam dentro dessa universidade, para que essa diversidade possibilite o diálogo entre mundos, entre visões, entre percepções. Eu acho que a universidade é um espaço para isso. Acho que é um espaço de elaboração do sentido do social. (B04 PB 31).

Apesar desse reconhecimento, alguns docentes relatam que a estrutura universitária nem sempre favorece essa troca. O modelo acadêmico ainda tende a fragmentar os cursos e disciplinas, dificultando muitas vezes o diálogo. Sendo assim, é preciso promover e fortalecer algumas iniciativas institucionais que favoreçam interações, como projetos de extensão, disciplinas interdisciplinares, semanas acadêmicas, centros acadêmicos e organizações estudantis.

Além da importância da convivência e do diálogo no ambiente universitário, os relatos dos docentes também evidenciam três aspectos para a formação dos licenciandos na área de Ciências da Natureza: a reestruturação curricular, a integração entre ensino e pesquisa, e a adaptação das práticas pedagógicas.

O primeiro aspecto, reestruturação curricular, apareceu em relato de alguns docentes que lembraram no modelo anterior das licenciaturas em que se havia a uma formação de bacharelado e somente no final eram feitas poucas disciplinas pedagógicas e estágio. Também foi comentado sobre outras mudanças que vêm

sendo feitas nos últimos anos para equilibrar melhor as disciplinas dos cursos de licenciatura.

Eu comecei, fiz bacharelado e licenciatura. Naquele molde antigo, que era o 3 mais 1, que eles falam, né? (B01 PC 01).

A gente entendeu que a maneira como está sendo levada a licenciatura não é interessante, há muito pouca disciplina da educação, a gente ampliou bastante o número de disciplinas. Essa mudança, quando eu entrei naquele bem, você tinha praticamente o bacharelado, depois eles tinham só didático, no bem era didática e estágio. Depois que entrou a metodologia de ensino, agora nós temos várias disciplinas, que são colocadas, a nossa carga aumentou (B02 PB 06).

Esta adaptação está em sintonia com as reflexões presentes no artigo “Docência no Ensino Superior: quais saberes mobilizar para formar professores?”, já abordado em outras seções deste trabalho, que ressalta “a importância da aquisição contínua dos saberes da docência e de sua mobilização no exercício da prática docente” (Fialho, França e Nascimento, 2023, p. 24). No entanto, os autores destacam que “sem a compreensão advinda da leitura dinâmica, contínua e crítica do mundo em seus aspectos múltiplos, como os sociais e políticos, o atingimento dos saberes da docência poderão não se efetivar, obstaculizando as situações de ensino e de aprendizagem.” (ibid., p. 24). Esse ponto reflete diretamente o conceito de compromisso popular de Freire (1986), não existindo formação deslocada do contexto histórico, sendo necessário superar a mera transmissão de conhecimentos técnicos.

O segundo aspecto, a integração entre ensino e pesquisa, aparece no sentido de que a pesquisa não deve ser vista como uma atividade isolada da prática docente, mas como um elemento que favorece e amplia as possibilidades de ensino e de reflexões críticas.

quando a gente fala em educação científica, o que é que eu acho que é bastante forte, acho que as nossas áreas de pesquisa, no meu caso, em alguma medida, as preocupações da pesquisa surgem de percepções que eu tenho de necessidades, de mudanças, de transformações na sociedade. E que isso, em certa medida, impacta não só a minha atividade de pesquisa, mas o ensino. Não o ensino na perspectiva de eu só estar ensinando aquilo que eu pesquiso, mas que a pesquisa e o meu olhar para a realidade me constroem, como docente, uma certa postura, com certos objetivos que fazem parte desse caldo. (B03 PB 20).

Esta articulação também pode ser encontrada no trabalho de Fialho, França e

Nascimento (2023), que aponta que:

uma educação crítica compreende o preparo científico dos docentes coincidente com a retidão ética para a qual uma série de saberes se tornam indispensáveis, sintetizados na coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico, manifestados na prática educativa fundamentada na pesquisa, na rigorosidade científica, no diálogo, na ética, na estética e na amorosidade, considerada uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano (Fialho, França e Nascimento, 2023, p. 4).

Ainda nesta linha, o último aspecto, adaptação das práticas pedagógicas, demonstra como a formação docente é um processo dinâmico, que precisa se reinventar diante das mudanças sociais e das novas demandas educacionais. Um dos entrevistados relata que a pandemia foi o momento de reflexão sobre sua prática pedagógica:

Eu falei, pô, não faz sentido a gente falar a mesma coisa para o bacharelado e para a licenciatura. Então, foi mudando. [...] Mas, é, sempre gostei de dar aula. Na licenciatura, sempre gostei bastante, mas, aí eu fui mudando um pouquinho. Acho que a pandemia, acho que foi o ponto de virada. Porque, aí sim, eu percebi que, realmente, os alunos fora, né? Para tentar cativar um pouco mais. Aí, eu comecei a mudar muito a forma de ensinar, né? (B02 PC 03).

Os relatos docentes apontam que a universidade, de certo modo, avançou na ampliação do acesso e na reestruturação de currículos dos cursos de licenciatura. A fragmentação dos cursos, a dificuldade de integrar ensino e pesquisa e a sobrecarga de trabalho são fatores que ainda impactam tanto docentes quanto discentes. A análise apresentada demonstra que a construção de uma educação superior dialógica e crítica envolve múltiplos fatores, que vão desde a concepção da formação acadêmica até as práticas pedagógicas adotadas no cotidiano universitário.

6. 3 Categoria 3: Autonomia e Resistência Institucional

A autonomia universitária é um princípio estabelecido na legislação para as instituições de ensino superior no Brasil. Chauí (2003) destaca que essa autonomia deve ser compreendida em três dimensões: institucional, garantindo que a universidade tenha liberdade para definir seus próprios rumos; intelectual,

assegurando a independência da produção científica e disseminação do conhecimento; e financeira, permitindo a gestão adequada dos recursos. No entanto, ao longo das últimas décadas, diversas políticas públicas direcionadas ao ensino superior impactaram essa autonomia.

Como apresentado na primeira categoria, o REUNI representou um marco na ampliação do acesso à educação superior pública no Brasil. O programa possibilitou a criação de novos cursos, ampliação de vagas e reestruturação das universidades, incluindo a UFSCar. No entanto, esse modelo trouxe metas de expansão acompanhadas de mecanismos de avaliação e regulação, introduzindo na universidade práticas gerenciais baseadas em eficiência, produtividade e controle de resultados, alterando a dinâmica institucional.

No artigo intitulado “O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI): articulações com a nova gestão pública”, de Rothen *et al.* (2022), é um estudo recente que busca fazer uma análise aprofundada das implicações do REUNI especificamente na UFSCar. Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o trabalho destaca o impacto das políticas de expansão implementadas e examina como a adesão ao programa influenciou as práticas de avaliação e gestão da universidade, enfatizando o uso de metodologias de controle e performance características da Nova Gestão Pública.

O estudo de Rothen *et al.* (2022) busca compreender as mudanças nas políticas institucionais da UFSCar ao longo da implementação do REUNI, analisando como os mecanismos de contratualização e as práticas de avaliação contribuíram para intensificar a lógica geracional e os processos regulatórios dentro da universidade. Os autores investigaram a interação entre o modelo de gestão implementado e a autonomia institucional, observando a maneira como a universidade se adaptou às metas estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC) e, ao mesmo tempo, enfrentou os desafios decorrentes desse novo contexto de expansão e regulação.

Os resultados indicam que, embora a adesão ao REUNI tenha trazido benefícios importantes, como a ampliação de vagas e cursos e o acesso a novos recursos, o programa também impôs desafios à autonomia universitária. A pesquisa de Rothen *et al.* (2022) evidencia que a UFSCar incorporou mecanismos de controle externo, como metas e avaliações, o que provocou a necessidade de adequação às

demandas de controle e prestação de contas, isso resultou em um aumento da burocracia e no surgimento de novas demandas administrativas. Esse cenário é percebido pelos docentes entrevistados, como indica o relato:

Quando chegou o REUNI, deu para nos mandar professores só para ele, então, acho que teve um aumento de carga (B02 PB 05).

Em 2011, se não estou enganado, teve o REUNI que foi a expansão da universidade né, a Federal de São Carlos ela passou de cerca de seiscentos, setecentos professores para praticamente mil. Com a expansão veio o curso de medicina e vieram os novos campi o de Araras, veio de Sorocaba e mais recentemente em 2014 veio o de Buri e agora em 2024 tá vindo de São José do Rio Preto também. Então a Federal, ela passou de uma universidade Federal pequena, de pequeno porte, para uma universidade Federal de médio porte (B02 PA 01).

A sobrecarga administrativa também é destacada como um entrave para o desenvolvimento pleno das atividades acadêmicas, como relatado:

a universidade tem que se organizar mais porque a gente precisa ter um respaldo maior da universidade para a gente poder desenvolver bem as nossas outras atividades que é de ensino, pesquisa e extensão (B03 PC 16).

percebo que quando eu estava como substituta conseguia fazer muito mais dinâmicas em sala de aula. Hoje em dia são tantas demandas, preciso me dividir em tantas frentes que fica um pouco mais difícil fazer atividades diferentes (B02 PD 04).

Esse cenário aponta para a limitação da autonomia interna, onde a falta de suporte adequado exige uma maior dedicação de tempo e esforço a atividades que poderiam ser facilitadas por uma gestão administrativa mais robusta e integrada.

Contudo, a percepção de autonomia não é homogênea entre os docentes. Um dos relatos, por exemplo, expressa uma certa liberdade, por não ter as cobranças de uma bolsa de produtividade, vale ressaltar que este participante relatou também sua participação em cargos de gestão e não estão aqui destacados visando preservar sua identidade. Evidenciando que, mesmo dentro deste contexto institucional, ainda existem áreas onde os docentes percebem certa flexibilidade.

Nesse sentido, o modelo gerencial implementado pelo REUNI, contradiz essa visão de autonomia plena e democrática. Em consonância, Rothen et al. (2022) apontam que:

verificou-se como efeito negativo da implementação do Reuni na UFSCar, a

escassez de verbas derivadas do Programa para atender e sustentar as novas demandas apresentadas pela expansão, assim como a insuficiência de contratação de servidores técnico-administrativos e a sobrecarga do trabalho docente, assumido pelos professores (Rothen et al., 2022, p.16).

Além disso, o paradoxo “expansão-esvaziamento” abordado na categoria 1, também reflete na gestão da autonomia universitária. Embora a expansão tenha sido um marco para democratização e crescimento da UFSCar, o modelo gerencial implantado pelo REUNI impõe restrições e novos desafios. Como indicam os participantes, os impactos estruturais e institucionais do REUNI na UFSCar podem ser percebidos em esferas como aumento da sobrecarga administrativa para alguns docentes, a questão do financiamento estatal, que será abordada com maior atenção na próxima categoria e as metas externas que interferem na capacidade de organizar e atuar com autonomia no ensino, na pesquisa e na extensão.

Retomando Chauí (2003), a autora defende que a autonomia universitária deve ser resguardada por meio de uma resistência institucional que garanta a preservação do ensino crítico e da pesquisa. Essa resistência pode ocorrer, principalmente, por meio da atuação de colegiados internos e com a pressão por financiamento estatal para pesquisa.

A defesa da autonomia, nesse contexto, não significa apenas reivindicar menos regulação externa, mas assegurar que a universidade possa realizar suas atividades sem estar condicionada pelas diretrizes mercadológicas e demandas imediatas do setor produtivo ou políticas de curto prazo.

Assim, a reflexão sobre autonomia e resistência institucional não se encerra nas questões de gestão administrativa, estando ligada a produção de conhecimento científico e crítico, temas esses que serão discutidos mais profundamente na próxima categoria.

Apesar de ser um princípio legalmente assegurado, a autonomia universitária foi enfraquecida pelas diretrizes que submetem as instituições a lógicas de eficiência e produtividade. A análise demonstra que, na UFSCar, a implementação do REUNI, ao mesmo tempo que ampliou o acesso à universidade, também modificou a gestão institucional e impacta a organização do trabalho docente. Esse contexto resultou num paradoxo entre a ampliação das oportunidades e o aumento da burocracia e da sobrecarga de trabalho, especialmente pela escassez de recursos humanos e materiais para atender às novas demandas. Nesse cenário, a resistência

institucional se expressa na defesa da universidade como espaço público de produção de conhecimento crítico, sendo os processos de gestão interna e luta por financiamento estatal instrumentos para a preservação de seu compromisso popular e formativo.

6. 4 Categoria 4: Produção de Conhecimento Crítico

A produção de conhecimento científico através da pesquisa acadêmica, embora muito valorizada, permeia alguns percalços, como financiamento; articulação entre ensino e pesquisa; e impacto social das atividades desenvolvidas. Freire (1986) defende que o conhecimento, quando dissociado da realidade concreta e das necessidades da sociedade, corre o risco de tornar-se alienado e descontextualizado.

Chauí (2003) também enfatiza que a universidade, além de ser um espaço de produção de conhecimento, deve ser um local de resistência contra os processos de mercantilização da educação. A produção acadêmica, por tanto, não deve ser restringida pela lógica produtivista e quantitativa, mas deve estar ancorada nos princípios de autonomia, liberdade intelectual e compromisso com as demandas sociais

No contexto das universidades públicas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos pilares estabelecidos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207 (Brasil, 1988). A pesquisa deve ir além do acúmulo de publicações e da busca por reconhecimento institucional, tornando-se um instrumento de compreensão e intervenção na realidade. Como apontam os depoimentos dos entrevistados, há desafios estruturais e institucionais que impactam essa articulação, desde a falta de financiamento até a crescente pressão por produtividade.

A realidade econômica no país reflete diretamente no cenário da pesquisa acadêmica, como demonstrado nos gráficos e apontamentos da seção 3. E em um cenário de baixo investimento associado às métricas quantitativas de avaliação acadêmica pode distanciar a uma pesquisa acadêmica do compromisso popular. Como apontam Vieira, Castaman e Junges Junior (2021), a intensificação do produtivismo acadêmico e a crescente pressão por produtividade alteram a dinâmica da produção científica, sua qualidade e as condições de trabalho dos pesquisadores.

A pesquisa acadêmica também pode desempenhar um papel na formação crítica de docentes e educandos, e na construção de conhecimentos socialmente relevantes, sendo preciso estar atento às possíveis consequências de suas investigações e ao impacto de sua produção em um contexto mais amplo, como podemos acompanhar no relato:

o pesquisador tem que se comprometer com aquilo que ele pesquisa, dependendo de quais são as consequências, em que direção eu acho que essa pesquisa pode estar contribuindo para a área como um todo (B03 PB 22).

Esse depoimento reforça a importância de uma postura ética na pesquisa, na qual o conhecimento produzido não seja apenas um fim em si mesmo, mas um instrumento para compreender e intervir na realidade.

Por outro lado, há uma preocupação com o distanciamento que alguns pesquisadores apresentam:

me incomoda muito mais o alienado, que na realidade entende que a universidade, está lá para satisfazer as suas necessidades como pesquisador (B03 PB 24).

Essa fala reflete a tensão entre uma concepção de universidade voltada para coletividade e um modelo que, cada vez mais, incentiva a individualização da pesquisa. Além disso, a produção do conhecimento crítico pode se deparar com a necessidade de financiamento externo, geralmente de natureza privada. Esta busca por recursos é que pode influenciar, em alguns casos, os delineamentos e andamentos do trabalho. Como aponta um dos entrevistados:

a gente não pode confundir universidade com instituto de pesquisa, não pode só fazer pesquisa ou só focar muito nisso, pesquisa é importante, mas pesquisa exige dinheiro. A universidade não tem, aí começa um caminho mais tortuoso de financiamento como é que vai financiar o que deveria fazer e o que não deveria (B04 PC 20).

A dependência de financiamento externo pode condicionar os temas e objetivos da pesquisa, privilegiando áreas que geram retorno financeiro imediato. Esse modelo também é reconhecido por seu ritmo acelerado de publicações. Outro efeito dessa estrutura é a fragmentação da pesquisa acadêmica e o afastamento de muitos educandos da vida universitária. A falta de políticas institucionais voltadas à

permanência e integração dos educandos na pesquisa interfere na produção científica, principalmente dos estudantes da pós-graduação. Como foi relatado por um dos entrevistados:

ainda que a nossa área até tenha uma sala, mas a gente nunca usa, porque as pessoas não... agora está lá, as pessoas poderiam estar usando, poderia ter uma, mas hoje, hoje, os orientandos, poucos estão aqui, a maioria nem está em São Carlos. (B02 PB 14).

Esse distanciamento dos estudantes do ambiente acadêmico pode respingar na construção de um pensamento crítico e impossibilitar a troca de experiências com outros pesquisadores, leituras de mundo e realidades.

Outro aspecto a ser considerado neste cenário é o impacto das novas tecnologias, especialmente a Inteligência Artificial (IA), na dinâmica da pesquisa acadêmica. O uso crescente da IA generativa tem modificado a forma como os pesquisadores produzem conhecimento, acelerando a redação e publicação de artigos científicos numa escala alarmante.

Stokel-Walker (2023) aponta que, após a popularização dessas ferramentas, houve um aumento expressivo no uso de termos como “metódico” e “intrincado” em artigos acadêmicos, que são palavras que aparecem com frequência em texto gerados por IA e esse aumento coincide com a data de lançamento da ferramenta Chat GPT. Essa mudança tem levantado alguns questionamentos sobre autenticidade, impacto no discurso científico a longo prazo e até que ponto os textos refletem a voz do pesquisador realmente. Como medida inicial, algumas editoras têm buscado regulamentar o uso de IA, estabelecendo diretrizes para garantir a integridade das pesquisas. Embora o uso de IA possa representar um avanço para agilizar alguns processos acadêmicos, ele também traz alguns desafios éticos e institucionais. A dependência excessiva dessas ferramentas pode afetar as habilidades de escrita e pensamento crítico dos pesquisadores e a falta de diretrizes padronizadas sobre o uso de IA nas publicações acadêmicas, que gera um cenário de heterogeneidade e incerteza quanto às boas práticas editoriais. Dessa forma, é preciso que a universidade e órgãos reguladores estabeleça normativas detalhadas para o uso dessas tecnologias, garantindo a integridade e autenticidade da produção acadêmica, pois em um ambiente de pressão produtivista, a dependência dessas ferramentas para alcançar as metas estabelecidas, pode reforçar a lógica de

aceleração da pesquisa e comprometer sua profundidade e qualidade (Stokel-Walker, 2023).

Os relatos dos entrevistados indicam que a produção de conhecimento crítico enfrenta alguns desafios no contexto atual. A análise indica que, embora a pesquisa seja reconhecida como componente fundamental dentro da universidade, sua realização, muitas vezes, esbarra em obstáculos institucionais e estruturais que comprometem sua profundidade, relevância social e articulação com a realidade. A lógica produtivista, impulsionada por métricas quantitativas e pela busca por reconhecimento, pode afastar a pesquisa do seu compromisso com a transformação social. Além disso, os relatos apontam que a necessidade de recorrer a financiamentos externos, muitas vezes privados, pode limitar a autonomia intelectual e direcionar temas de investigação. O distanciamento dos estudantes da vida universitária, principalmente na pós-graduação, também foi identificado como um fator que fragiliza o desenvolvimento de uma comunidade acadêmica engajada e crítica. Nesse cenário, o uso crescente de tecnologias como a Inteligência Artificial introduz novos dilemas éticos e metodológicos, exigindo regulamentações que preservem a autenticidade e a integridade da produção científica. Assim, a construção de uma pesquisa comprometida com a transformação social requer não apenas políticas de financiamento e permanência, mas também uma cultura institucional que valorize a crítica, a autoria e o engajamento com as demandas da sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como a UFSCar tem concretizado o seu compromisso com a dimensão popular na educação científica, a partir da percepção dos professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, considerando as condições materiais, políticas e sociais que influenciam as práticas e seu papel na transformação social. Para isso, foram adotados dois referenciais teóricos principais, Paulo Freire (1986; 1996) e Marilena Chauí (2001; 2003), que fundamentam a compreensão da universidade como um espaço de resistência, formação crítica e transformação social.

Freire (1986) argumenta que o conhecimento, quando dissociado das necessidades concretas da sociedade, tende à alienação, enquanto Chauí (2003) alerta para os efeitos da mercantilização do ensino superior na autonomia e na democratização do saber.

A partir desta perspectiva teórica e do objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos, cada um desses objetivos buscou auxiliar na compreensão da relação da universidade e seu compromisso popular, na educação científica e nas percepções dos docentes com as condições institucionais. Retomaremos cada um deles a seguir.

Para responder ao primeiro objetivo específico, que buscou analisar as percepções dos professores universitários sobre o compromisso popular da universidade na educação científica, os dados analisados indicam que, de modo geral, os docentes reconhecem a universidade pública como um espaço de democratização do conhecimento e para a formação crítica dos estudantes. No entanto, nos deparamos com diferentes concepções sobre como esse compromisso pode se materializar na prática. Enquanto alguns docentes enfatizam a importância da universidade na produção de conhecimento crítico e na formação de cidadãos engajados, outros demonstram uma visão mais focada na excelência acadêmica e na inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Já em relação ao segundo objetivo, que buscou compreender como os professores reconhecem sua participação na educação científica e no contexto social, temos dois cenários. De um lado, alguns docentes que se reconhecem como agentes ativos na construção de um ensino crítico e contextualizado, procurando articular sua prática pedagógica ao contexto mais amplo. De outro lado, emergem

relatos que indicam dificuldades em integrar essa perspectiva tanto nas práticas de ensino como de pesquisa. Entre os desafios apontados estão a sobrecarga do trabalho e a falta de procedimentos institucionais consolidados para instruir no estabelecimento do diálogo com a sociedade.

Por fim, o terceiro objetivo, visou identificar possibilidades de fortalecimento do compromisso popular da universidade, a partir da análise das atividades desenvolvidas pelos professores nos campos de ensino, pesquisa e extensão. Os dados analisados indicam iniciativas individuais de dois entrevistados, como ações em projetos de extensão e práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva crítica. Embora existam esforços dos docentes na construção de uma educação científica comprometida com a sociedade, sua sustentação depende de condições institucionais mais favoráveis e precisamos compreender as responsabilidades da instituição para que ele se efetive.

Compreendemos que o fortalecimento do compromisso popular da universidade passa por uma organização institucional e que não depende apenas de esforços individuais dos docentes.

Abaixo listamos os caminhos que enxergamos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa para consolidar o compromisso popular da universidade:

- Garantia de maior investimento na educação superior, incluindo a contratação de pessoal para redução da carga de trabalho e melhor distribuição das demandas;
- Ampliação e consolidação das parcerias com órgãos, secretarias e entidades locais, facilitando o contato sistemático entre universidade e sociedade e garantindo que essas conexões não precisem ser reconstruídas do zero a cada nova iniciativa;
- Promoção de um diálogo mais efetivo entre os setores da universidade para o fomento de projetos e ações interdisciplinares;
- Fortalecimento das parcerias com a Educação Básica, que podem e devem ir além das parcerias de estágio, como exemplo, podemos ter a ampliação e maior divulgação das bolsas de iniciação científica júnior;
- Expansão das políticas de permanência estudantil, assegurando condições para a continuidade dos estudos;
- Incentivo a práticas culturais como forma de intercâmbio de saberes e experiências entre universidade e sociedade.

Chegado a este ponto do trabalho, acreditamos que você, leitor, a partir do seu conhecimento e de suas experiências, já deve ter pensado em outras possibilidades para fortalecer o compromisso popular da universidade. Essa diversidade de reflexões é o que torna o diálogo tão importante para sociedade, para ciência e para tudo. A construção de alternativas não pode ser um exercício solitário, pois é no encontro com o outro que ampliamos nossas perspectivas, aprendemos sobre realidades diferentes e nos deparamos com ideias que talvez nunca surgissem se permanecêssemos apenas em nosso próprio mundo.

“Porque ciência, no fundo, é uma atividade coletiva” (B04 PC 21)

A fala de um dos docentes entrevistados sintetiza este aspecto do conhecimento científico que ressaltamos acima. No entanto, ao longo da pesquisa, a maior dificuldade foi estabelecer esse diálogo com os docentes. Diante desta limitação, buscamos fortalecer a pesquisa por meio de uma consolidação e articulação teórica estruturada, que nos permitisse analisar os dados coletados e apontar caminhos para fortalecer o compromisso popular da universidade.

O papel do professor universitário é multifacetado, indo muito além da sala de aula, são muitas as dimensões que compõem as responsabilidades docentes, que vão desde a preparação de aulas, a produção e difusão do conhecimento e a administração institucional.

Embora não possamos afirmar as razões específicas para a não participação dos outros professores na entrevista, os relatos dos docentes que participaram indicam um cotidiano acadêmico bem agitado. A partir das entrevistas, elaboramos o esquema abaixo, que sintetiza as diversas naturezas de atuação docente visando as atividades que são desenvolvidas em cada uma. Vale ressaltar que o esquema foi elaborado a partir dos relatos dos entrevistados, representando as atividades que eles realizam ou realizaram em algum momento, não abrangendo todas as ações possíveis em cada uma dessas frentes.

Figura 1: Atuações dos docentes entrevistados



Fonte: elaborado pela autora.

Diante das reflexões aqui apresentadas, algumas questões permanecem em aberto e apontam possibilidades para investigações futuras. Um dos caminhos a ser explorado é o aprofundamento da pesquisa junto a um número maior de docentes, ampliando a diversidade de experiências e perspectivas. Além disso, a inclusão da percepção dos discentes também seria importante para compreender como eles vivenciam e percebem o compromisso da universidade em sua formação.

Outro caminho seria a realização de pesquisas comparativas entre diferentes instituições de ensino superior, o que poderia fornecer uma maior compreensão das possibilidades de materialização do compromisso popular em diferentes contextos.

Um tema que emergiu nas entrevistas e que também precisa de atenção é a formação de pesquisadores e a sustentabilidade da pesquisa científica no Brasil. Embora os pós-graduandos sejam responsáveis por grande parte da produção científica do país, o tempo dedicado à pesquisa não é contabilizado para a

aposentadoria, e a entrada tardia no mercado de trabalho - muitas vezes entre 28 a 30 anos - pode representar uma barreira, já que muitas empresas consideram que as qualificações exigirem salários mais altos e a falta de experiência profissional anterior também são um fator na hora da contratação. Sem perspectivas concretas de inserção profissional, muitos pesquisadores mudam de área. Segundo as Estimativas do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, vão para outros países, segundo os dados, o Brasil perdeu cerca de 6,7 mil cientistas nos últimos anos, que buscaram continuar suas pesquisas fora do país (Estado de Minas, 2023).

Diante desse cenário, esta pesquisa oferece contribuições para a reflexão sobre o compromisso popular da universidade na educação científica. No campo teórico, ao articular os referenciais de Paulo Freire e Marilena Chauí à análise das percepções docentes, o estudo reforça a importância de compreender a universidade como um espaço que pode tanto reproduzir quanto questionar as estruturas sociais, destacando os desafios e possibilidade dessa dimensão crítica no ensino superior.

No âmbito prático, os resultados podem contribuir para as reflexões e encaminhamentos dentro da universidade, especialmente no que diz respeito às condições institucionais que favorecem ou dificultam a articulação com a sociedade.

Por fim, espera-se que este trabalho possa instigar novas investigações sobre o ensino superior, formação docente e as condições institucionais que impactam o ensino, a pesquisa e a extensão no contexto da educação científica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (ADUFSCar). A UFSCar e a greve nacional da educação federal (2024). São Carlos: ADUFSCar, jun. 2024. Disponível em: <https://www.adufscar.org.br/wp-content/uploads/2024/06/A-UFSCar-e-a-greve-nacional-da-educacao-federal-2024-COMPLETO-1.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022** [recurso eletrônico]. Brasília, DF : Inep, 2024. 105 p. ISBN 978-65-5801-104-0 (online). . Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Congresso Nacional**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de março de 2025.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão 461/2022** – Plenário. Relator: Walton Alencar Rodrigues. Processo nº 026.147/2020-3. Relatório de Auditoria. Sessão de 9 de março de 2022. Ata nº 8/2022. Disponível em:

<https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/acordao-completo/ACORDAO-COMPLETO-2470776>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **TCU avalia gestão de 110 universidades e institutos federais**. Secom TCU. 19 set. 2024. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-avalia-gestao-de-110-universidades-e-institutos-federais.htm>. Acesso em: 20 out. 2024.

Chauí, Marilena de Souza. **A Universidade Pública sob Nova Perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

Chauí, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p. ISBN 85-7139-327-3.

DAL MORO, Guilherme Andre; GISI, Maria Lourdes. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 28, n. e023012, p. 1-32, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772023000100017>. Acesso em: 08 nov. 2024.

ESTADO DE MINAS. Mais de 6 mil cientistas brasileiros deixaram o país nos últimos anos. **Estado de Minas**, 30 abr. 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2023/04/30/interna_ciencia,1488029/mais-de-6-mil-cientistas-brasileiros-deixaram-o-pais-nos-ultimos-anos.shtml. Acesso em: 27 mar. 2025.

FERREIRA, Elizabete Cazzolato.; PEZUK, Julia Alejandra. Síndrome de Burn-out: um olhar para o esgotamento profissional do docente universitário. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 26, n. 2, p. 483–502, maio 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques; NASCIMENTO, Vanusa Neves. Docência no Ensino Superior: quais saberes mobilizar para formar professores?. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, e20220044, 2023.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.34-41.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **QUE FAZER: Teoria e Prática em Educação Popular**. 4. ed. Petrópolis. Editora Vozes Ltda, 1993. 68 p.

FREIRE, Paulo. **O Professor Universitário como Educador**. Estudos Universitários, Recife, n. 1, p. 45-47, jul./set. 1962.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. ISBN 85-7139-291-2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Universidade e Compromisso Popular**. Transcrição do Seminário Coordenado pelo Prof. Paulo Freire com a colaboração dos Professores Adriano Nogueira e Débora Mazza. Campinas: Puccamp, 1986.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GIOVINAZZO JR, Carlos Antonio. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educar em Revista**, n. spe.1, p. 51–68, 2017.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educ. Rev.**, Curitiba , n. 37, p. 59-76, ago. 2010.

GOERGEN, Pedro. Universidade e Compromisso Social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Universidade e Compromisso Social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. v. 4, p. 65-95. ISBN 85-86260-39-8.

HARVEY, David. O “novo imperialismo”- ajustes espaço-temporais e acumulação por desapossamento. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 13/14, p. 9–23, 2005. DOI: 10.23925/ls.v0i13/14.18665.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2002. 192 p. ISBN 978-85-88208-89-6.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Painel de Estatísticas do ENEM. Brasília: INEP, 2022. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiYTdlOGQ3ZTgtMzc1Ny00ZDFkLTk4NjQtZDBkNTUyNjVhNmQ1IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 nov. 2024.

KATIVA, Hillary. **Synthetic Threads**. Science History Institute - Museum & Library, 3 out. 2016. Disponível em: <https://www.sciencehistory.org/stories/magazine/synthetic-threads/>. Acesso em: 24 out. 2024.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a Universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa de Luxemburgo, 2019. 232 p. ISBN 978-85-7743-376-6.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. Demanda Contínua. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MENCHISE, Rose Mary; FERREIRA, Diogo Menchise; ÁLVAREZ, Antón Lois Fernandez. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1–21, jan. 2023.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vitório. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, Lizete Maria; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. Tecnociências, neoliberalismo e educação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 537–541, jul. 2018.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71–84, mar. 2009.

PTAHHOTEP. Ensinaamentos de Ptahhotep. In. ARAÚJO, Emanuel. **Escrito para a eternidade**: a literatura no Egito faraônico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o ensino superior**: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira. Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti. 2013. 204 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jerry. Pesquisa qualitativa crítica e válida. In: RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p.90-103.

ROTHEN, José Carlos; RAMOS, Géssica Priscila; BORGES, Regilson Maciel; SILVEIRA, Ana Paula; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): articulações com a nova gestão pública. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e239353, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239353>por. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. Procedimentos da Análise Textual Discursiva: considerações iniciais. In: SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza (org.). **Análise Textual Discursiva (ATD)**: teoria na prática. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2022. cap. 1, p. 18-35. ISBN

978-65-88977-79-8.

SILVA, José Félix Estanislau da. A universidade que houve, que há e a que poderá haver no futuro ensino universitário no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 6, p. 20336-20350, jun. 2023.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; MAGDALENA, Rafael Augusto Valentim Da Cruz. Legado freireano e educação popular: afirmando o compromisso popular no processo de democratização da educação superior. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 369–389, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69478.

Stokel-Walker, Chris. Chatbots Have Thoroughly Infiltrated Scientific Publishing. **Scientific American**. Disponível em: <<https://www.scientificamerican.com/article/chatbots-have-thoroughly-infiltrated-scientific-publishing/>>. Acesso em: 26 de março de 2025.

UFES OFICIAL. Ufes 67 anos: A importância da universidade pública brasileira na atualidade, com Marilena Chauí. YouTube: Canal Ufes Oficial, 5 de maio de 2021. 1h16min38s. Disponível em: https://www.youtube.com/live/4U283WiB40U?si=ALdHoqy7olKn_edW. Acesso em: 12 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **A UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2024. Disponível em: <https://www.ufscar.br/a-ufscar>. Acesso em: 14 nov. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Gestão REUNI/UFSCar**. São Carlos: UFSCar: 2020. Disponível em: <<http://www.reuni.ufscar.br/equipe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

VIEIRA, Josimar de Aparecido, CASTAMAN, Ana Sara ; JUNGES JÚNIOR, Mario Luiz. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 26, n. 1, p. 253–269, 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este Termo é um convite para você participar da pesquisa “O Compromisso Popular da Universidade na Percepção de Docentes do Ensino Superior”. Ela será desenvolvida pela pesquisadora Leticia Maria Leda sob orientação e responsabilidade do Prof. Dr. Michel Pisa Carnio.

No âmbito deste projeto, o objetivo geral é compreender a percepção dos professores de uma Universidade pública no interior do Estado de São Paulo, que atuam nos cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia, sobre o compromisso popular da Universidade. A pesquisa aspira oferecer uma análise crítica sobre como a universidade pode efetivamente cumprir seu compromisso com a dimensão popular, contribuindo assim para o avanço das discussões acadêmicas e práticas na área da educação superior.

Gostaríamos de convidá-lo(a) para uma conversa aberta e reflexiva sobre suas visões em relação ao papel da universidade e ao compromisso popular que ela pode assumir. Sua participação é valiosa para enriquecer nossa compreensão e promover avanços significativos no campo da educação superior.

Essa conversa será gravada em local consensuado com o participante, presencialmente ou de forma remota via Google Meet, e estimamos que tenha duração de 30 a 45 minutos. Essas gravações serão transcritas para análise. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Desde a seleção dos participantes que foi feita a partir da consulta de informações públicas disponibilizadas nos sites dos departamentos, respeitando as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados evitando qualquer contato com dados sensíveis e pessoais do participante sem consentimento prévio. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV), para que o/a participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

A pesquisadora estará à sua disposição para esclarecer qualquer dúvida relativa à sua participação na pesquisa e se compromete a fornecer informações atualizadas, ainda que estas possam afetar sua vontade em continuar participando da pesquisa. Caso se tratem de encontros remotos, a qualquer momento o

participante da pesquisa terá acesso ao documento de Registro de Consentimento e/ou garantido o envio de via assinada pelos pesquisadores.

Sua participação é voluntária, havendo "a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum" (Resolução No. 510/2016 da CONEP, Art. 17, III), assim como ressarcimento das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver.

Os riscos da pesquisa são relativos à participação na entrevista, relacionados principalmente ao possível constrangimento ao interagir com a pesquisadora diante a gravação. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. A conversa será conduzida visando minimizar tais riscos.

Os benefícios que você terá serão indiretos, como a possibilidade de falar sobre seu trabalho, refletir sobre sua prática docente, compartilhar suas visões sobre a Universidade e reconhecer suas contribuições para a sociedade. Além disso, lhe será garantido o acesso aos resultados da pesquisa (Resolução No. 510/2016 da CONEP, Art. 17, VI).

Não há gastos previstos em decorrência da sua participação nesta pesquisa. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da sua participação nesta pesquisa, você tem direito a assistência e a buscar indenização.

Aos diferentes participantes da pesquisa, será entregue o e-mail e o telefone, assim como também o endereço do pesquisador principal, para que, a qualquer momento de dúvida sobre o projeto, os participantes possam localizá-lo e comunicá-lo sobre suas dúvidas ou esclarecimentos.

Este documento foi elaborado em duas vias que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas por você, pela pesquisadora e pelo pesquisador-orientador ao final do documento, ficando uma via com você e outra com os pesquisadores. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado (Resolução No. 510/2016 da CONEP, Art. 17, X).

Durante todo o período da pesquisa você poderá esclarecer suas dúvidas contatando o Prof. Dr. Michel Pisa Carnio, pesquisador responsável, das 08 horas às 18 horas, no endereço Avenida Alberto Toloi, 185, telefone (16) 99993-4576, E-mail:

michelcarnio@ufscar.br, além do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar/São Carlos, no endereço Rod. Washington Luiz, s/n, São Carlos - SP, 13565-905, telefone (16) 3351- 8028, propq@ufscar.br.

Segundo informações do site oficial (<http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>), a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e é responsável por avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN – a Conep pode ser contactada pela Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70750 -521, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 08h às 18h].

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que, tendo lido as informações aqui contidas, compreendi o objetivo desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e estou plenamente de acordo com a minha participação. Também declaro estar ciente de poder desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer penalidades. Assim, autorizo a participação nesta pesquisa e concordo plenamente com a utilização de todos os registros obtidos para fins de pesquisa, além da publicação em revistas científicas e/ou apresentação em congressos, uma vez que é assegurada a confidencialidade dos dados.

_____, _____ de _____ 20____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Leticia Maria Leda
pesquisadora responsável

Michel Pisa Carnio
pesquisador-orientador

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Bloco 1 - Perfil

- ❖ Para começarmos, seria ótimo conhecer um pouco mais sobre você. Poderia me contar sua idade, sua experiência como docente até o momento e um resumo de sua trajetória acadêmica e profissional?

Bloco 2 - Atuação na Universidade

- ❖ Quais são suas atividades hoje na Universidade? Isso alterou ao longo do tempo?
 - Você desenvolve alguma atividade de extensão?
 - Quais temas você vem pesquisando atualmente?
 - Quais disciplinas você ministra? Qual sua relação com o ensino?
 - Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar integrar o ensino, a pesquisa e a extensão em suas atividades acadêmicas?

Bloco 3 - Autorreconhecimento

- ❖ Como você visualiza o papel do professor universitário na sociedade atual?
 - Como você percebe que sua atuação como professor universitário pode estimular a consciência crítica e a transformação social entre os alunos, dentro e fora da sala de aula? Como você visualiza o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia e a reflexão crítica dos alunos em relação aos problemas sociais?
 - Em que medida você acredita que a integração de questões sociais nos currículos universitários pode contribuir para uma formação mais ampla e engajada dos estudantes?
 - Quais estratégias você emprega para promover um ambiente universitário que valorize o diálogo, a participação e o engajamento dos alunos em questões sociais?

- De que maneira sua atuação no contexto universitário busca promover valores de respeito, igualdade e justiça social entre os estudantes, os colegas e a comunidade em geral?

Bloco 4 - Universidade Contemporânea

- ❖ Como você compreende a função da universidade na atualidade?
 - Quais são as principais responsabilidades da universidade em relação à sociedade? Como você percebe que sua instituição de ensino contribui para a comunidade local ou para a sociedade em geral?
 - Quais são as principais oportunidades que você vê para fortalecer a função social da universidade?
 - Que tipo de iniciativas ou programas você acredita que poderiam melhorar o impacto social da sua universidade?