

POR UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA INCLUSIVA

EPISTEMOLOGIAS PLURAIS, JUSTIÇA SOCIAL E RESISTÊNCIA À MERCANTILIZAÇÃO

Leonardo Alves
(Universidade Federal de Santa Catarina)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES	
Leonardo Alves é bacharel em Relações Internacionais pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e mestrando em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua dissertação tem como tema Língua e Poder: Institutos Culturais e a Expansão Global da Influência Linguística. É membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (PoLiTicas) e do Grupo de Trabalho Geopolíticas do Multilinguismo, vinculado à Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM). Sua atuação acadêmica foca nas interseções entre política linguística, relações de poder, institutos culturais de promoção linguística, multilinguismo brasileiro e revitalização linguística. Além disso, é idealizador e apresentador do podcast PolLin Talks, dedicado a debates sobre política linguística, geopolítica, multilinguismo e relações internacionais.	
RESUMO	ABSTRACT
Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre os desafios e contradições enfrentados pela universidade pública brasileira na atualidade, em especial diante da expansão da lógica mercantil no ensino superior, da desvalorização das humanidades e da precarização da educação por meio da educação a distância. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica, o texto articula debates sobre a função social da universidade, as políticas públicas de inclusão, a extensão universitária, as epistemologias plurais e as metodologias críticas. Argumenta-se que a democratização do acesso precisa estar acompanhada da valorização de diferentes formas de conhecimento e de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a diversidade epistêmica e a transformação da realidade.	This essay offers a critical reflection on the challenges and contradictions currently faced by Brazilian public universities, particularly in light of the expansion of market-driven logic in higher education, the devaluation of the humanities, and the precarization of education through distance learning. Based on a theoretical and reflexive approach grounded in bibliographic research, the text articulates debates on the social role of the university, public policies of inclusion, university extension, plural epistemologies, and critical methodologies. It argues that democratizing access must be accompanied by the recognition of diverse forms of knowledge and pedagogical practices committed to social justice, epistemic diversity, and the transformation of reality.
PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Acesso à educação; Educação inclusiva; Universidade pública	Access to education; Inclusive education; Public university

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre os desafios históricos e socioculturais da educação no Brasil, mas pouco se avança, efetivamente, na consolidação de políticas públicas comprometidas com uma educação de qualidade, democrática e universal. A reconfiguração do Estado brasileiro nas décadas recentes, impulsionada por diretrizes neoliberais e institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), tem aprofundado a lógica da mercantilização do ensino superior (Santos, 2011; Chaves, 2012). Embora programas de acesso, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), tenham ampliado a presença de estudantes nas universidades, o modelo educacional brasileiro passou a favorecer a expansão privada, muitas vezes em detrimento da qualidade, da permanência e da função pública da universidade.

Esse cenário se agrava com a desvalorização sistemática das universidades públicas, frequentemente atacadas por discursos que questionam sua legitimidade, autonomia e relevância social. A tentativa de enfraquecer essas instituições vem acompanhada da valorização de uma educação voltada ao mercado, centrada em competências técnicas e na lógica da empregabilidade imediata. Em vez de um projeto de formação cidadã e crítica, amplia-se um modelo de ensino voltado à venda de diplomas, especialmente por meio de cursos de educação a distância de baixa qualidade, operados por conglomerados empresariais. A própria ideia de ensino superior passa a ser desfigurada, reforçando uma estrutura excludente e despolitizada.

Como alerta Santos (2011, p. 86), “uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo [...] é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal”. A emergência de um mercado universitário transnacionalizado fragiliza ainda mais a universidade pública, que deveria estar comprometida com a produção de conhecimento socialmente relevante, com a pluralidade epistêmica e com a promoção da justiça social.

Neste ensaio, proponho uma reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para a construção de uma universidade pública inclusiva, compreendida não apenas como espaço de acesso, mas de permanência e transformação social. A análise está fundamentada em abordagem teórico-reflexiva e em revisão bibliográfica, com base em autores que discutem a função social da universidade, a ecologia de saberes, as metodologias críticas e a resistência à lógica neoliberal. Partimos da noção de vinculação ontológica proposta por Giannini e Hamamé (2014), entendida como condição fundamental para a construção de laços sociais e epistêmicos entre sujeitos, instituições e territórios. Com isso, buscamos discutir como a universidade pública pode se reafirmar como espaço formador, democrático e vinculado às lutas por justiça cognitiva e social.

1 GRATUIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A política de expansão do ensino superior brasileiro foi parte da reforma do Estado implementada a partir da década de 1990, que teve como centralidade a redefinição do próprio papel do Estado. Essa reforma buscou a privatização, terceirização e publicização, reduzindo a presença do Estado tanto na área produtiva quanto na área social. No campo educacional, isso se manifestou pela priorização do ensino fundamental e pela criação de bolsas para estudantes do ensino superior privado, como o ProUni e o FIES. A educação superior passou a ser vista como uma mercadoria, com o sistema tornando-se mais diversificado e flexível para expandir-se sem aumentar, em teoria, os gastos públicos.

Como destacado por Santos (2011, p. 86), é preciso estar

(...) mais consciente do que nunca que uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e paralisada pela incapacidade de se auto-interrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal. É por isso que a emergência de um mercado universitário, primeiro nacional e agora transnacionalizado, ao tornar mais evidentes as vulnerabilidades da universidade pública, constitui uma tão profunda ameaça ao bem público que ela produz ou devia produzir.

Diante disso, defendo a gratuidade, as ações afirmativas e as bolsas de estudo como instrumentos indispensáveis para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva. A implementação da Lei de Cotas no Brasil é um exemplo de como políticas públicas podem romper com a reprodução da desigualdade estrutural: o último censo mostra que o ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades públicas nos últimos dez anos (Brasil, 2023). No entanto, o acesso por si só não garante a permanência. Como alerta Hermes (2020), 59% dos alunos das universidades públicas ainda pertencem aos 20% mais ricos da população, revelando que a desigualdade social impõe barreiras mesmo após a entrada no ensino superior.

Neste contexto, é fundamental compreender as políticas de acesso e permanência como formas institucionais de vinculação. Vincular, aqui, não é apenas admitir alguém num espaço, mas reconhecer e sustentar sua presença como legítima, operando uma transformação mútua entre sujeito e instituição (Giannini; Hamamé, 2014). O acesso gratuito, as ações afirmativas e as bolsas produzem vínculos éticos que responsabilizam a universidade por todos os sujeitos que nela ingressam — especialmente os que foram historicamente excluídos.

A ideia de vínculo como constitutiva da experiência humana rompe com a lógica meritocrática, que pressupõe sujeitos isolados competindo por um bem escasso. No lugar da competição, a ética da vinculação propõe uma comunalidade, no sentido trazido por Giannini e Hamamé (2014): um espaço em que o sujeito se constitui na relação com os outros, com o território e com os saberes que o cercam. Sob esse prisma,

o ensino superior não pode ser pensado como ascensão individual, mas como pertencimento coletivo e transformação compartilhada.

Essa perspectiva ganha força quando olhamos para a extensão universitária não como apêndice, mas como parte estruturante da missão da universidade pública. A extensão é o lugar da escuta — da universidade que se abre ao outro, às suas demandas, saberes e modos de vida. Mais do que difusão de conhecimento técnico-científico, trata-se de um processo dialógico de aprendizagem mútua, que desloca a universidade da posição catedrática e promove uma hospitalidade epistêmica — compreendida aqui como a disposição institucional de acolher e dialogar com saberes historicamente marginalizados, conforme propõem autores como Santos (2011) e Walsh (2018) em suas reflexões sobre ecologias e interações entre saberes: a disposição institucional para acolher saberes historicamente marginalizados, como os das populações indígenas, quilombolas, periféricas e camponesas.

Projetos de extensão que envolvem movimentos sociais, escolas, coletivos e organizações comunitárias exemplificam como a universidade pode atuar como instituição vinculante — conectando saberes, territórios e sujeitos em processos de transformação social. A responsabilidade social universitária, como destaca Ribeiro (2011), precisa deixar de ser uma vitrine e passar a ser uma prática ética, orientada pelo compromisso com a justiça e a dignidade das comunidades com as quais se relaciona.

Essa transformação exige também o deslocamento da ideia de educação como transmissão para a ideia de educação como mediação para a emancipação — conforme nos ensina Freire (2011). A função do educador não é a de informar, mas de acompanhar processos de conscientização, de modo que os sujeitos compreendam criticamente suas condições e possam agir sobre elas. Essa é a função pedagógica da extensão universitária: criar espaços de diálogo que produzam pertencimento, engajamento e autoria.

O atual modelo educacional, herdeiro da lógica industrial e produtivista, revela-se cada vez mais obsoleto. A educação não pode continuar a funcionar como engrenagem rígida e conteudista, afastada das realidades concretas dos sujeitos. O engajamento dos estudantes nasce do sentimento de pertencimento e reciprocidade, que só se produz onde há vínculo. A universidade do século XXI só cumprirá sua função pública se for capaz de vincular-se com o mundo — de maneira horizontal, sensível e comprometida com a vida.

2 PESQUISA-AÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E A NEGAÇÃO DO CAPITALISMO ACADÊMICO

Em tempos de esgotamento do modelo neoliberal e de esvaziamento progressivo do papel público das universidades, é urgente reposicionar a função social do conhecimento produzido nas instituições federais. A pesquisa-ação, enquanto horizonte metodológico e ético, propõe-se como uma alternativa crítica à lógica dominante da produtividade acadêmica. Mais do que uma técnica de investigação, ela representa um

compromisso com a transformação social, operando por meio da vinculação ativa entre pesquisador, sujeitos e território. Embora este texto não relate uma aplicação empírica da pesquisa-ação, sua lógica dialógica e emancipadora estrutura a reflexão teórica aqui apresentada.

A pesquisa-ação rompe com a estrutura clássica da produção científica baseada na distância e na hierarquização epistêmica. Trata-se de uma prática que reconhece os saberes locais, escolares e populares como legítimos e fundadores de novos paradigmas, promovendo uma ecologia de saberes (Santos, 2011). Ao envolver professores da escola pública e outros agentes comunitários na cocriação do conhecimento, ela questiona a fragmentação imposta pelo produtivismo e reconstrói o vínculo entre universidade e sociedade.

Contudo, a atuação universitária nesse sentido encontra sérios obstáculos no que Dal Molin (2025) chama de “shoppinização da ciência”. Segundo o autor, a lógica neoliberal transformou o fazer científico em um sistema de produção de mercadorias simbólicas, formatadas para atender aos critérios do Sistema Qualis, mais preocupados com fatores de impacto e indexações do que com relevância social. O capital intelectual, antes vinculado a um compromisso público com a sociedade, converte-se em fetiche acadêmico, deslocando-se de sua função formadora para uma dinâmica de circulação e valorização técnica do capital simbólico. E talvez não seja errado reconhecer que, antes de submeter este ensaio, o próprio autor tenha consultado a classificação Qualis da revista — não apenas por um gesto automatizado de reprodução dessa estrutura de validação, mas também pelo desejo legítimo de ser lido: quanto maior o Qualis, mais cliques; quanto mais cliques, mais possíveis citações.

Nesse contexto, a pesquisa-ação resiste ao produtivismo ao reposicionar o tempo, o vínculo e o compromisso com o território como critérios de validade. Como aponta Tripp (2005), a pesquisa-ação se realiza em contextos sociais não manipulados, buscando transformar realidades com os sujeitos e não sobre eles. Quando realizada em diálogo com professores da educação básica, ela valoriza a experiência docente e combate a lógica excludente dos programas de pós-graduação que priorizam currículos com alto número de publicações, mas pouca ou nenhuma vivência pedagógica.

Dal Molin (2025) denuncia que muitos docentes ingressam nas universidades diretamente após o doutorado, com extenso currículo lattes, mas sem experiência em sala de aula. Isso gera um ciclo de reprodução de uma ciência descolada da realidade escolar, que forma pesquisadores que não conhecem o chão da escola nem os desafios concretos da docência. Ao colocar a escola pública como lugar de produção de saberes pedagógicos, a pesquisa-ação possibilita um retorno da universidade à sua missão formadora e pública.

É preciso estabelecer diálogo com os estudantes e fomentar sua relação com os contextos que habitam — só assim a educação pode configurar uma experiência democrática viva. Como destacou Severo (2024) em aula, a construção e difusão do saber pedagógico faz parte da experiência democrática, com a linguagem instaurando relações dialógicas com o mundo e na participação autônoma no sistema escolar.

Estermann (2009), ao discutir a interculturalidade crítica, adverte que práticas

acadêmicas baseadas apenas na celebração da diversidade ou em formas superficiais de inclusão correm o risco de reforçar o que chama de “globalcentrismo” — uma nova estratégia do capitalismo global sob o manto da pluralidade cultural. Em vez de uma inclusão simbólica e despolitizada, ele propõe uma descolonização epistêmica efetiva, que confronte as assimetrias históricas entre os saberes e enfrente as estruturas de poder que os sustentam. Isso implica reconhecer que os saberes indígenas, populares, escolares e periféricos não podem simplesmente ser “integrados” à universidade, mas exigem a transformação das próprias condições institucionais e epistemológicas da produção de conhecimento.

A vinculação com a escola pública também se configura como resistência simbólica e material diante dos ataques políticos, cortes orçamentários e tentativas de deslegitimar as universidades federais. Em um país onde oito em cada dez brasileiros já acreditaram em fake news (Mello, 2024), fortalecer os laços entre universidade e escola é também uma forma de sustentar uma democracia informada, crítica e plural.

Assim, a pesquisa-ação não apenas ressignifica o lugar da universidade na sociedade, como também confronta o esvaziamento pedagógico causado pelo capitalismo acadêmico. Ao privilegiar o vínculo ao invés do fetiche, e a transformação social ao invés da indexação produtiva, ela reafirma a universidade como espaço de produção coletiva, plural e ética do conhecimento.

3 EPISTEMOLOGIAS PLURAIS E METODOLOGIAS CRÍTICAS

A construção de uma universidade inclusiva passa não apenas pela ampliação do acesso, mas pela transformação profunda de suas práticas pedagógicas, epistemológicas e políticas. Uma instituição verdadeiramente democrática precisa reconhecer que há diversos modos legítimos de conhecer o mundo, para além dos cânones científicos eurocentrados. A proposta de ecologia de saberes, de Santos (2011), convida a universidade a abrir-se para o diálogo horizontal com saberes indígenas, quilombolas, escolares, feministas, populares — sem hierarquizá-los ou subordiná-los à racionalidade tecnocrática dominante.

Essa perspectiva emancipadora, contudo, esbarra em obstáculos estruturais e narrativos. A reforma educacional iniciada com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) incentivou a expansão desregulada do setor privado e o desmonte progressivo da universidade pública, privilegiando um modelo de ensino superior pautado pela lógica do lucro e da empregabilidade imediata. Como mostra Chaves (2012, p. 496), o ensino superior passou a ser tratado como produto a ser consumido no mercado: os estudantes viraram “clientes”, as instituições viraram “marcas”, e a educação tornou-se mercadoria:

(...) como consequência, a educação é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior,

relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora.

Esse processo aprofunda-se na atual década com a consolidação da educação a distância (EAD) como eixo da mercantilização educacional. Em muitas instituições privadas, a EAD não representa uma estratégia pedagógica de democratização, mas sim um modelo mínimo de ensino, centrado na redução de custos e na padronização massificada, voltado mais para vender diplomas do que para formar sujeitos críticos (Santos, 2011; Chaves, 2012). Trata-se de uma modalidade que, cada vez mais, é feita pelo mercado e para o mercado, sem qualquer compromisso com a qualidade formativa, o diálogo com os territórios ou a continuidade da formação docente e cidadã.

Ao mesmo tempo, a universidade pública é atacada por múltiplas frentes: além do sucateamento financeiro e do produtivismo acadêmico, cresce um discurso anti-intelectual e desqualificador, que deslegitima a importância da formação superior. Não são raros os podcasts, vídeos virais e influenciadores — muitas vezes filhos de empresários — que propagam a ideia de que “fazer faculdade é perda de tempo” e que “empreender é o caminho do sucesso”. A contradição é patente: esses mesmos discursos alertam para o “excesso de gente com diploma” como causa da precarização profissional, enquanto os dados do Censo Demográfico de 2022 revelam que apenas 18,4% da população brasileira completou o ensino superior (IBGE, 2025), percentual muito abaixo de países com ampla universalização do ensino.

O que está em jogo, portanto, é mais do que a valorização da universidade: trata-se da disputa simbólica e material pelo sentido da educação no Brasil. A universidade pública, se quiser manter sua função social, precisa resistir à lógica da performatividade, da avaliação métrica e da colonização mercadológica da produção do conhecimento. E isso só será possível se valorizar metodologias críticas, centradas no diálogo, na territorialização do saber, na interdisciplinaridade e na escuta das comunidades escolares, indígenas, camponesas e populares que permeiam a sociedade e nela ficam marginalizados pela burguesia.

Avaliar a produção acadêmica apenas por indicadores de impacto e produtividade é insuficiente — e, muitas vezes, perverso. É necessário recolocar no centro da prática acadêmica o impacto social, pedagógico e formativo do conhecimento produzido. Isso significa romper com a ideia de que há um único padrão legítimo de pesquisa e abrir espaço institucional para outras formas de investigação: pesquisa-ação, etnografia, relato de experiências escolares, oficinas formativas, experimentações coletivas. Sem isso, o ideal da inclusão se esvazia em performance, e a universidade pública corre o risco de tornar-se uma caricatura de si mesma, colonizada pelas formas de avaliação que ela mesma deveria criticar.

Como resultado da lógica mercadológica imposta ao ensino superior, áreas do conhecimento que não se alinham diretamente à produtividade — como as humanidades, as artes, a filosofia, a pedagogia e os saberes indígenas e tradicionais — são frequentemente marginalizadas, desvalorizadas ou mesmo excluídas dos projetos

pedagógicos. Essa assimetria epistemológica não é neutra: ela opera para consolidar uma hierarquia entre os saberes, em que as ciências chamadas “duras” ganham prestígio simbólico e político por sua suposta utilidade e objetividade, enquanto os campos que lidam com crítica, linguagem, subjetividade e cultura são tratados como acessórios ou dispensáveis. O problema não está em reconhecer a importância das ciências exatas, mas sim em colocá-las em posição de supremacia simbólica, deslegitimando os campos que questionam as próprias bases da racionalidade técnico-científica.

Essa lógica é reforçada por políticas de financiamento e avaliação que vinculam mérito acadêmico à produtividade mensurável, à inovação tecnológica e à adequação ao mercado. Ao eliminar ou reduzir o espaço institucional para o pensamento crítico, a imaginação social e a criação simbólica, a universidade perde sua dimensão formativa e emancipadora, tornando-se um lugar de certificação técnica e reprodução funcional. Em tempos de crise civilizatória, a negação das artes, da filosofia e da educação como campos de resistência, criação e reinvenção do comum não é uma omissão — é um projeto que enfraquece a própria ideia de universidade como espaço de construção de sentidos e de disputa por mundos possíveis.

Portanto, a crítica à universidade por sua ênfase excessiva no conhecimento científico pode ser ampliada para incluir uma crítica ao neoliberalismo, que favorece a mercantilização da educação e contribui para a desvalorização de outros modos de conhecimento que não se enquadram nos padrões de mercado dominantes.

Nesse contexto, é importante considerar a proposta de Severo (2023) sobre a construção do comum, entendida como um processo político e epistêmico que não se baseia na uniformização dos saberes, mas na criação de um território compartilhado, em que se reconhece a legitimidade da diferença. O comum, nesse sentido, não é um dado, mas algo em constante constituição, que exige abertura ao outro e compromisso com formas plurais de existir e conhecer. Essa proposta amplia o horizonte da ecologia de saberes ao afirmar que o diálogo entre saberes não se dá pela tolerância liberal ou pela incorporação do outro ao saber dominante, mas pela escuta ativa e pelo reconhecimento da alteridade como constitutiva da própria produção de conhecimento.

Esse processo de abertura também se articula com a noção de vinculação ontológica, proposta por Giannini e Hamamé (2014), que compreendem a vinculação como a condição primeira da existência: somos seres vinculados, em relação contínua com o outro, com a linguagem, com o mundo e com o logos que nos une. A vinculação, nesse sentido, transcende o campo das relações pessoais e se estende à forma como produzimos e compartilhamos conhecimento. Ela é, ao mesmo tempo, ontologia (do ser em relação), epistemologia (do conhecer com o outro) e metodologia (do pesquisar e aprender de forma situada e dialógica). Vincular-se implica reconhecer-se em coautoria com os outros saberes e experiências, o que exige da universidade uma prática educativa e investigativa que rompa com a lógica da neutralidade e da hierarquia epistemológica. A construção do comum, portanto, só é possível em uma universidade que se vincule à sociedade não como instância superior, mas como espaço de escuta, negociação e produção coletiva de sentidos.

Diante disso, pensar uma universidade epistemologicamente plural e metodologicamente crítica é, sobretudo, um ato de resistência e reinvenção. Resistência à lógica da mercadoria que transforma o conhecimento em produto e o estudante em cliente. Reinvenção de práticas formativas que não se orientem apenas por métricas, mas por vínculos vivos com os territórios, as comunidades e os saberes silenciados. A universidade pública, como espaço de produção do comum e de experiências compartilhadas, precisa deixar de ser um aparelho de reprodução hierárquica e tornar-se um lugar de escuta radical, de justiça cognitiva e de compromisso com o mundo. Vincular-se, nesse horizonte, é também acolher a alteridade como parte constitutiva da produção do saber, assumindo o risco e a potência de construir coletivamente outras formas de conhecer, de ensinar e de existir.

4 CONCLUSÃO

A universidade do século XXI enfrenta desafios profundos diante da mercantilização do ensino superior, da desvalorização do conhecimento crítico e da crescente precarização das condições de produção acadêmica. No entanto, esses desafios também oferecem a oportunidade de reafirmar seu papel como espaço inclusivo, democrático e comprometido com a transformação social. Para isso, é fundamental resistir à lógica do produtivismo, da competitividade e da educação como mercadoria, defendendo uma universidade que valorize a diversidade de saberes, de metodologias e de sujeitos.

Neste ensaio, argumento que é possível construir uma universidade verdadeiramente pública, solidária e plural por meio de políticas de acesso e permanência, de práticas de extensão enraizadas no território, de articulações com a escola pública, da valorização das humanidades e das epistemologias não hegemônicas. Essas ações devem estar sustentadas por um projeto pedagógico que se baseie não apenas na eficácia técnica, mas em vínculos reais entre universidade e sociedade.

A noção de vinculação, conforme elaborada por Giannini e Hamamé (2014), deve orientar a universidade como espaço relacional, em que os sujeitos se constituem em coexistência e responsabilidade mútua. Vincular-se significa abrir-se ao outro, escutar, dialogar, comprometer-se com as necessidades coletivas e produzir conhecimento situado. A universidade que se pretende inclusiva não pode ser indiferente aos contextos sociais que a cercam, nem pode operar com neutralidade diante das desigualdades que atravessam o campo educacional.

Como destaca Freire (2011), o ideário neoliberal se apropria do discurso da autonomia para reforçar o individualismo e a competição. É preciso, portanto, recusar a inversão desse discurso e recolocar a autonomia como expressão de solidariedade, construção coletiva e liberdade crítica.

Fortalecer as universidades públicas não é apenas uma escolha orçamentária — é uma decisão política e civilizatória. Cabe a nós repensarmos o papel da universidade, superando a lógica da eficácia e da rentabilidade, e caminhando rumo a uma educação

mais humana, mais vinculada e verdadeiramente transformadora, capaz de responder aos desafios de uma sociedade plural, desigual e em disputa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades em dez anos**. Nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 26 jun. 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, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 481-500, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XCZqkWQvBTQzGkH3kzQHx9S/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2024.

DAL MOLIN, Fábio. O capitalismo acadêmico e a “shoppinização” da ciência no Brasil. **Revista Fórum**, São Paulo, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniao/2025/4/15/capitalismo-acadmico-shoppinizacao-da-cincia-no-brasil-por-fabio-dal-molin-177488.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ESTERMANN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural. In: MORA, David; VIAÑA, Jorge (org.). **Interculturalidad Crítica y Descolonización**: fundamentos para el debate. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 51-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIANNINI IÑÍGUEZ, Humberto; HAMAMÉ AHUMADA, Eva. Una Reflexión Filosófica Sobre la Acción Vinculante y el Lenguaje. **Revista Chilena de Literatura**, Santiago, n. 87, p. 257–269, nov. 2014. Disponível em: <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/33836/35551>. Acesso em: 25 jun. 2025.

HERMES, Felipe. Universidade pública e gratuita ainda é privilégio para ricos. **Infomoney**, 21 maio 2020. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/colunistas/felippe-hermes/universidade-publica-e-gratuita-ainda-e-privilegio-para-ricos/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

IBGE. **Censo 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 26 fev. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742->

censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022. Acesso em: 26 jun. 2025.

MELLO, Daniel. **Quase 90% dos brasileiros admitem ter acreditado em fake news**. Agência Brasil, São Paulo, 01 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-04/quase-90-dos-brasileiros-admitem-ter-acreditado-em-fake-news>. Acesso em: 26 jun. 2024.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v.15, n.1, jul, 2011. p. 81-88.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Linguísticas e a Construção do Comum. In: SEVERO, Cristine Gorski. **Direitos Linguísticos e Refúgio**. Campinas: Mercado das Letras, 2023, p. 39 - 58.

SEVERO, Cristine Gorski. **Aula da Disciplina de Políticas Linguísticas Educacionais**. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 26 de fevereiro de 2024. Aula remota.

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação**: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

WALSH, Catherine E. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. (ed.). **On Decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham; London: Duke University Press, 2018. p. 57-80.

Título em inglês:

FOR AN INCLUSIVE PUBLIC UNIVERSITY: PLURAL
EPISTEMOLOGIES, SOCIAL JUSTICE, AND RESISTANCE TO
COMMODIFICATION